

VERÔNICA MENDES PEREIRA

A circulação da cultura na escola indígena Xakriabá

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2013

VERÔNICA MENDES PEREIRA

A circulação da cultura na escola indígena Xakriabá

Tese apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:

Ana Maria Rabelo Gomes

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2013

Banca examinadora

Dra Ana Maria. Rabelo Gomes - Orientadora (Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais/FAE)

Dra. Judite Gonçalves e Albuquerque - Universidade Federal do Mato Grosso/UNEMEAT

Dr. Carlos Henrique Gerken - Universidade Federal de São João Del Rei (MG)

Dra. Ana Flávia dos Santos - Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/FAFICH

Dra. Lúcia Helena Álvarez Leite - Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação/ FAE

À minha mãe,

Lindalva Mendes Pereira

AGRADECIMENTOS

A escrita dessa tese foi, para mim, uma experiência muito intensa, e em vários sentidos. Finalmente, ao voltar ao seu começo sou tomada por uma sensação muito boa. Isso significa que parte de um ciclo de quatro anos aqui se encerra, com a certeza de que quatro anos não são, definitivamente, quatro meses.

Ao longo desse percurso encontrei pessoas fundamentais para o seu andamento. Espero não me esquecer de nenhuma, pois elas são muitas.

À minha orientadora, Ana Gomes, pela ousadia em trazer novas perspectivas para as discussões sobre educação, e por me acompanhar desde o mestrado. Deixo aqui a minha gratidão.

Ao Cláudio, meu companheiro - com quem tenho aprendido muito nos últimos 25 anos -, pela sabedoria, pelo amor.

Ao meu filho Ponai, sempre presente, mesmo estando longe. Pelo carinho, pelo amor.

Às minhas irmãs Isabel e Natália, sempre perto.

À minha amiga Augusta, pelos socorros nas horas mais precisas.

Aos amigos Rogerinho, Macaé, Lucinha, Suzana, Rafael, Edi e Bela, pelas fundamentais sugestões e ideias.

À amiga Dri, sempre na torcida. E para quem eu também estou torcendo. Pelas trocas, pela força, pelo carinho, via telefonemas, nos nossos muitos domingos.

À amiga Glorinha, pela força e alegria.

À minha grande amiga Tuca, companheira desde o jardim de infância, e aos amigos Clécio e Clarinha. Vocês foram imprescindíveis.

Ao Sassá, à Lara, ao Tato e, novamente, à Natália pelo carinho, pela acolhida e pela torcida.

À Doca, à Flávia Lamounier e à Maysa, colegas de trabalho que se transformaram em grandes e fundamentais amigas nesse percurso.

À Therezinha Augusta, sempre acreditando.

À Elizete, pelo socorro final.

Às Simone, Villani e Grace, pelo carinho.

À Rose e à Dani, funcionárias da secretaria da pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, pela sempre delicada e responsável atenção.

Ao povo Xakriabá, especialmente aos sujeitos que participaram dessa pesquisa; e, por fim meus sinceros agradecimentos ao Nei, à Ivani e à Ianni; à Dona Mera, ao Sr. Delmiro, à Dulcilene e ao Deda; à Libertina; à Ana; à Cidinha e a Dona Dalzira, por me acolherem em suas casas.

RESUMO

PEREIRA, Verônica Mendes. **A circulação da cultura na escola indígena Xakriabá**. 2013. 158 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.¹

O objetivo desta pesquisa é analisar a circulação da cultura nas escolas Xakriabá, a partir da implementação e da contínua expansão da escolarização no território indígena desse povo. Nesse processo, os professores de Uso do Território, de Práticas Culturais, de Arte e os professores de Cultura nos interessam mais detidamente, por serem eles os responsáveis por essa circulação. O professor de Cultura compõe uma modalidade profissional instituída nas escolas indígenas Xakriabá, a partir de 2005, e é o ator, entre os outros citados, o que nos interessa ainda mais, pela função singular e estratégica que assume, com relação à circulação da cultura. A opção teórico-metodológica foi uma investigação etnográfica, através da qual se buscou explicitar essa circulação. Concluímos que a cultura vem se firmando como elemento central nas escolas Xakriabá, e que a presença desses professores corrobora esse fato. Nesse sentido, a escola tem sido, e cada vez mais, o lócus para que tal circulação aconteça. A instituição, assim como as práticas desses professores, deixam claras a intenção e a presença de uma reinvenção do lugar da escola entre os Xakriabá: um lugar de fazer circular a sua cultura e a “cultura”. E, dessa forma, a escola passa a ser, também, espaço de mostrar aos outros a indianidade Xakriabá e, a partir de tal categoria, pleitear direitos.

Palavras-chave: 1.Cultura. 2. Escola. 3. Educação Escolar Indígena.

¹ Comitê Orientador: Ana Maria Rabelo Gomes – (UFMG).

ABSTRACT

PEREIRA, Verônica Mendes. **The cultural circulation at Xakriabá's indigenous school**. 2013. 158 p. Thesis (Doctorate in Education) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.²

This research's objective is to analyze the culture circulation at Xakriabá's schools, through the implementation and the continuous expansion of the schooling at this population's indigenous territories. During this process, we have special interest in the teachers of the disciplines *Territory use*, *Cultural practices*, *Art* and *Culture* for they are the responsables for this circulation. The *Culture* teacher composes an instituted professional modality at Xakriabá's indigenous schools, beginning at 2005, and is the performer, between the others mentioned, which interests us even more, for his singular and strategic assumed function, regarding the culture circulation. The theoretical-methodological option was an ethnographical investigation, through which it was sought to explain this circulation. We conclude that the culture is fixing itself as a central element in Xakriabá's schools and that those teacher's presence supports this fact. In that sense, the school is being more and more the place for that circulation to happen. The institution, as the teacher's practices, enlight the intention and the presence of a renewal of the school's place among the Xakriabá: a place to circulate it's culture and the "culture". And, this way, the school becomes, also, a space to show others Xakriabá's indianity and, from such category, to plead rights.

Key words: 1.Culture. 2. School. 3. Indigenous School Education.

² Organizing Committee: Ana Maria Rabelo Gomes – (UFMG).

SIGLAS

FACE: Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG

FAE: Faculdade de Educação da UFMG

FAFICH: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG

FIEI: Formação Intercultural de Professores Indígenas

FUNAI: Fundação Nacional do Índio

GEDUC: Grupo de Educação Indígena da UFMG

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação e Cultura

PIEI/MG: Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais

RCNEI: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

REUNI: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEE-MG: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

TIX: Terra Indígena Xakriabá

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UFSJ: Universidade Federal de São João Del Rei

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA ILUSTRATIVO DAS ALDEIAS PESQUISADAS NA TI XAKRIABÁ (CIRCULADAS EM VERMELHO).	16
FIGURA 2 – GRÁFICO: EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA NAS ESCOLAS XAKRIABÁ.	39
FIGURA 3 – DESENHO A LÁPIS	96
FIGURA 4 – DESENHO COM TINTA ACRÍLICA	96
FIGURA 5 – RECORTE DE PAPEL	96
FIGURA 6 – DESENHO COM CARVÃO	96
FIGURA 7 – DESENHO A LÁPIS DE COR	97
FIGURA 8 – GRAFISMOS EM CARVÃO	97
FIGURA 9 – POTE CHAPADO E RECORTE DE PAPEL	97
FIGURA 11 – ALUNOS NA OFICINA DE IMAGENS ALDEIA PEDRA REDONDA	98
FIGURA 12 – AULA NA ALDEIA SUMARÉ I – PROFESSORES NICOLAU E VICENTE - NOVEMBRO 2011	120
FIGURA 13 – ESCOLA E “CASINHA DE CULTURA”	123
FIGURA 14 – AULA SUBALDEIA VEREDINHA – PROFESSORA DALZIRA - MARÇO 2011	123
FIGURA 15 E FIGURA 16 - ALUNOS DA 7ª E 8ª SÉRIES ALDEIA BARREIRO PRETO PROFESSORAS DALZIRA E LAURA – NOVEMBRO 2011	124
FIGURA 17 E FIGURA 18 - AULA NA CASA DE MEDICINA – PROFESSORAS DALZIRA E LAURA - NOVEMBRO 2011	124
FIGURA 19 - AULA NA ALDEIA SUMARÉ I – PROFESSOR VICENTE - NOVEMBRO 2011	125
FIGURA 20 E FIGURA 21 - ALDEIA BREJO DO MATA FOME – PROFESSOR DEDA, 1ª E 2ª SÉRIE. JULHO 2011	126
FIGURA 22 E FIGURA 23 – 3ª E 4ª SÉRIE – TRABALHANDO COM TINTA DE JENIPAPO	126
FIGURA 24 E FIGURA 25 - DONA ISABEL, SUA NETINHA E DEDA – JULHO 2011	129
FIGURA 26 E FIGURA 27 - DEDA E DONA SENHORINHA – JULHO 2011	130
FIGURA 28 E FIGURA 29 - ALDEIA BREJO DO MATA FOME - PROFESSOR RÂNISON - AULA DE ARTE – OUT/ 2011	140
FIGURA 30 - CERÂMICAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS DO PROFESSOR VANGINEI – AULA DE ARTE	141
FIGURA 31 E FIGURA 32 - CERÂMICA PRODUZIDA PELO PROFESSOR VANGINEI	141
FIGURA 33 - PROFESSORA DALZIRA ENSINANDO AO PROFESSOR VANGINEI A FAZER “TIRRE”	142
FIGURA 34 E FIGURA 35 - OBJETOS PRODUZIDOS POR DONA DALZIRA: CANDIEIROS E CERÂMICA	142

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PLANOS CURRICULARES DAS ESCOLAS XUKURANK, BUKIMUJU E BUKINUKI	54
TABELA 2 – PROFESSORES DE CULTURA NAS ESCOLAS DO TERRITÓRIO	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	26
1 SOBRE OS ÍNDIOS XAKRIABÁ	26
1.1 SOBRE OS NOVOS RUMOS DA HISTÓRIA DOS ÍNDIOS XAKRIABÁ	33
CAPÍTULO 2	37
2 SOBRE A ESCOLA INDÍGENA XAKRIABÁ	37
2.1 "QUAL ESCOLA?"	49
2.2 PROFESSORES RESPONSÁVEIS PELA CIRCULAÇÃO DA CULTURA NA ESCOLA	68
2.3 PROCESSOS DE ESCOLHA DOS PROFESSORES	75
2.4 A CRIAÇÃO DA CATEGORIA DE PROFESSOR DE CULTURA ENTRE OS XAKRIABÁ	83
CAPÍTULO 3	88
3 A CIRCULAÇÃO DA CULTURA PELAS FRONTEIRAS DA ESCOLA: PRIMEIRA APROXIMAÇÃO	88
CAPÍTULO 4	115
4 A CIRCULAÇÃO DA CULTURA	115
4.1 O QUE ENSINAM OS PROFESSORES DE CULTURA XAKRIABÁ?	115
4.2 A ORGANIZAÇÃO DAS AULAS DOS PROFESSORES DE CULTURA	126
4.3 A RELAÇÃO COM OS MAIS VELHOS	128
4.4 OUTRAS EXPERIÊNCIAS COM A CULTURA NA ESCOLA	133
4.5 A CIRCULAÇÃO DA CULTURA PELOS OUTROS PROFESSORES XAKRIABÁ	134
4.6 NOVO HORIZONTE DE EXPLORAÇÃO: CULTURA E ARTE	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	153

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa procura analisar a circulação da cultura nas escolas Xakriabá, a partir da implementação e da contínua expansão da escolarização no território indígena desse povo. Nesse processo, os professores de Uso do Território, de Práticas Culturais, de Arte e os professores de Cultura nos interessam mais detidamente, por serem eles os responsáveis por essa circulação, como nos relatou a professora Zeza, da escola Xukurank, da aldeia Barreiro Preto. Os professores de Cultura compõem uma modalidade profissional instituída nas escolas indígenas Xakriabá, a partir de 2005, e são os atores, entre os outros citados, o que nos interessa ainda mais, pela função singular e estratégica que assumem, com relação à produção e circulação da cultura.

Localizados em um território que tem limites com os Municípios de São João das Missões e Itacarambi, no Alto-Médio São Francisco, e com uma população de 8.000 habitantes, os Xakriabá possuem uma área de aproximadamente 60 mil hectares, e são, atualmente, o grupo indígena mais numeroso de Minas Gerais. A sua história é marcada por fortes processos de mudança, dominação e integração sociocultural, assim como a de outros povos indígenas brasileiros, em especial os chamados “índios do Nordeste”.

A região em que se encontram os Xakriabá é conhecida a partir de uma antiga missão religiosa (Missão do Senhor São João) abandonada por missionários e administradores, na primeira metade do século XVIII. Após o abandono da Missão, os índios aldeados permaneceram por lá, em crescente processo de miscigenação, passando a região a ser reconhecida por “terra dos caboclos”. O reconhecimento dos Xakriabá como povo indígena ocorreu, oficialmente, na década de 1980.

Historicamente, o reconhecimento da sua identidade indígena tem como pano de fundo a luta por suas terras, que marcou o País, na década de 1970, com os seus numerosos e violentos conflitos protagonizados por camponeses e índios, de um lado, e a presença de latifundiários de outro. A conquista pelo território onde hoje vive esse povo indígena e a sua luta pelo reconhecimento étnico foi tecida por uma história marcada por negociações e conflitos, muitos deles resolvidos no confronto armado, quando fazendeiros, com a intenção de expulsar os índios do território, promoveram verdadeiros massacres.

Organizam-se, socialmente, a partir de suas 33 aldeias e subaldeias, através de um conselho composto por lideranças, cacique e vice-cacique, os quais, além de serem os responsáveis pela solução dos conflitos internos, representam a comunidade em eventos externos.

Muitas pesquisas já foram realizadas entre os Xakriabá e em diferentes áreas, como saúde, processos sociais, antropologia e educação, entendendo-se educação em uma acepção ampla, ou seja, aquela que envolve situações de ensino e aprendizagem tanto dentro como fora da escola. E, entre essas pesquisas, podemos afirmar que a desenvolvida por Ana Flávia dos Santos, em 1997, tem sido, desde então, referência para todas as outras em função das análises que a autora apresenta, enfocando a constituição das fronteiras étnicas conformadoras do grupo social em questão, assim como as questões que se impuseram aos Xakriabá no contexto do reconhecimento étnico, com ênfase nos anos de 1960 a 1980.

A partir de 2001, com a instituição do Grupo de Pesquisa em Educação Indígena (GEDUC), coordenado pela professora Ana Maria Rabelo Gomes (FAE/UFMG), são inauguradas as pesquisas que abordam vários temas relacionados à Educação, desde a produção local às concepções sobre infância e processos locais de aprendizagem. Daí em diante, vários estudos foram realizadas com esta temática, e entre eles faço referência às de Alvarez Leite (2002), Pereira (2003), Gomes, Gerken e Álvares (2004), Santos (2006), Mendonça (2007), Teixeira (2008), Escobar (2011) e Silva (2011). Mais recentemente, pesquisas relativas aos Xakriabá também foram desenvolvidas na FAFICH/UFMG por Fernandes (2008) e Santos (2010), assim como na Escola de Engenharia/UFMG, em 2004, por João Luiz Pena, sobre a relação entre o perfil sanitário, os indicadores demográficos e a saúde ambiental entre os Xakriabá. Pela Universidade de Brasília, Alessandro Roberto de Oliveira fez uma pesquisa de mestrado intitulada “Política e políticos indígenas: a experiência Xakriabá”, em 2008.

Início meu trabalho junto a esse grupo indígena em 1997, a partir da minha inserção, como professora, nos cursos de magistério específico para as etnias de Minas Gerais, sendo esses cursos uma das ações de um projeto que tinha como grande objetivo a implantação e a expansão das escolas indígenas do Estado. Ou seja, desde que o projeto de educação diferenciada passou a fazer parte da agenda governamental da Secretaria de Estado da

Educação de Minas Gerais, venho participando desse processo, na tentativa de colaborar, direta ou indiretamente, com os projetos voltados para a escola.

Ao longo desses anos trabalhei nos três cursos de magistério indígena, além de atuar entre os anos de 2000 a 2004, como coordenadora pedagógica na etnia Xakriabá e, entre os anos de 2007 e 2008, como coordenadora do eixo Pedagogia Indígena, na terceira turma de magistério.

Também atuei, entre 2006 e 2010, como professora/bolsista, no Curso Especial de Licenciatura Indígena - Formação Intercultural de Educadores Indígenas - (FIEI-UFMG-FAE). A partir de 2009, o FIEI passou a ser um curso regular da UFMG, dentro do Programa de Fomento à Pós-Graduação (do REUNI — Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), e, desde 2011, atuo também nesse curso, como bolsista.

Além disso, desenvolvi, entre os anos de 2001 a 2003, pesquisa de mestrado na aldeia Caatinguinha, também na etnia Xakriabá, onde descrevi e analisei uma prática cultural denominada, por mim, de “As casas pintadas de toá”. Nesse trabalho, procurei verificar como, quando e com que dinâmica ocorria a aprendizagem em situações onde a prática em questão se desenvolvia.

Durante todos esses 15 anos estive diversas vezes entre os Xakriabá, tanto para desenvolver pesquisas, como para ministrar cursos de formação continuada, ou de intermódulos; para acompanhar aulas em suas escolas, ou mesmo para participar de festas, como casamentos e batizados, inaugurações de escolas, etc.

Não tenho dúvida de que estar entre os Xakriabá por tantos anos e em funções variadas traz uma especificidade a esse trabalho. Afinal, ao iniciar essa pesquisa eu não era uma recém-chegada àquele campo. Mas, por outro lado, na condição de pesquisadora, eu precisava ganhar perspectiva, para conseguir ir além dos limites impostos pela minha convivência com os Xakriabá, assim como aconteceu na época do mestrado. Muitas das questões com as quais cheguei ao campo eram elaborações antigas, e penso que necessárias para a orientação inicial desse trabalho. Porém, ao mesmo tempo, essa alargada convivência com os sujeitos e com a escola me impunha o desafio de encontrar meios para refinar a minha visão sobre os aspectos que me planejei observar.

Na época do mestrado (entre 2001 e 2003), a questão do estranhamento também foi um desafio. Os Xakriabá faziam uma relação muito estreita da minha pessoa com a Secretaria de Estado da Educação, em decorrência dos cargos que ocupei, como Assessora Pedagógica, no Programa de Implantação das Escolas Indígenas de MG (PIEI/MG), durante os cursos de magistério. Não sem razão, afinal este foi um programa muito significativo para todos nós e, para os Xakriabá, instituiu e levou salários às pessoas vinculadas a suas escolas, com a expansão das quatro escolas existentes até 1997, para as 33 existentes em 2011 e, naturalmente, o crescente número de professores e outros funcionários que precisaram ser contratados: a essa altura, a maioria deles já efetivados pela SEE, a partir da Lei n. 100 de 2007³. Sobre essa dificuldade de diferenciação de papéis, vivida na época da pesquisa de mestrado, escrevi em minha dissertação:

[...] Situação difícil de lidar foi fazer com que as pessoas diferenciassem os papéis de pesquisadora e o de fazer parte de um projeto da Secretaria do Estado... A princípio, sempre que eu chegava à comunidade, o líder logo me procurava para resolver questões relativas à escola. Muitas vezes, no meio de uma entrevista, ele chegava para me convidar para alguma reunião que seria realizada, do grupo da saúde, dos líderes, da escola... Afinal, foi esse programa, do qual eu sou uma das representantes, que proporcionou a contratação de mais de cem professores, além de *cantineiras* e outros funcionários das escolas, com salários fixos, numa realidade em que isto não tem sido possível. Difícil ter sido diferente. Difícil chegar lá e ocupar um lugar diferente. (PEREIRA, 2003, p. 30 e 31)

Uma diferença bastante significativa entre a presente pesquisa e a desenvolvida no mestrado é o local em que a primeira se desenvolveu e os sujeitos com os quais trabalhei. No mestrado, me fixei em apenas uma aldeia, a Caatinginha, pois lá estavam presentes tanto a prática cultural investigada, as “casas pintadas de toá”, como os sujeitos, a partir dos quais encontraria (e encontrei) elementos sobre a aprendizagem, objeto daquela pesquisa.

Já para este trabalho de doutorado, apesar do foco ainda ser os sujeitos e suas práticas, esses, sendo professores, encontram-se espalhados pelo território, de maneira que seria impossível fixar-me em apenas uma aldeia, mas, por outro lado, também seria impossível

³ Lei que efetivou cerca de 98 mil servidores do Estado de Minas Gerais. É importante notar que os professores de cultura não foram efetivados, já que eles começaram a trabalhar em 2007 e não tinham os dois anos de exercício no cargo, como exigia a Lei.

circular por todas elas, que somam 33. Assim, fizemos um recorte geográfico, considerando as três maiores e mais antigas escolas do território, o que implica em uma “sistemática de funcionamento” mais antiga. Essa decisão também nos daria a chance de explicitar a diversidade interna Xakriabá, que se configura nas diferentes tradições de conhecimento que circulam nessas escolas. Portanto, a pesquisa foi desenvolvida junto aos professores da escola Xukurank, nas aldeias Barreiro Preto e adjacências (como Veredinha e Olhos D’água dos Pimenta); escola Bukimuju, nas aldeias Brejo do Mata Fome (Imbaúba, Riachinho e Pedra Redonda); e escola Bukinuk, nas aldeias Sumaré I (Pindaíbas e Caatinguinha).

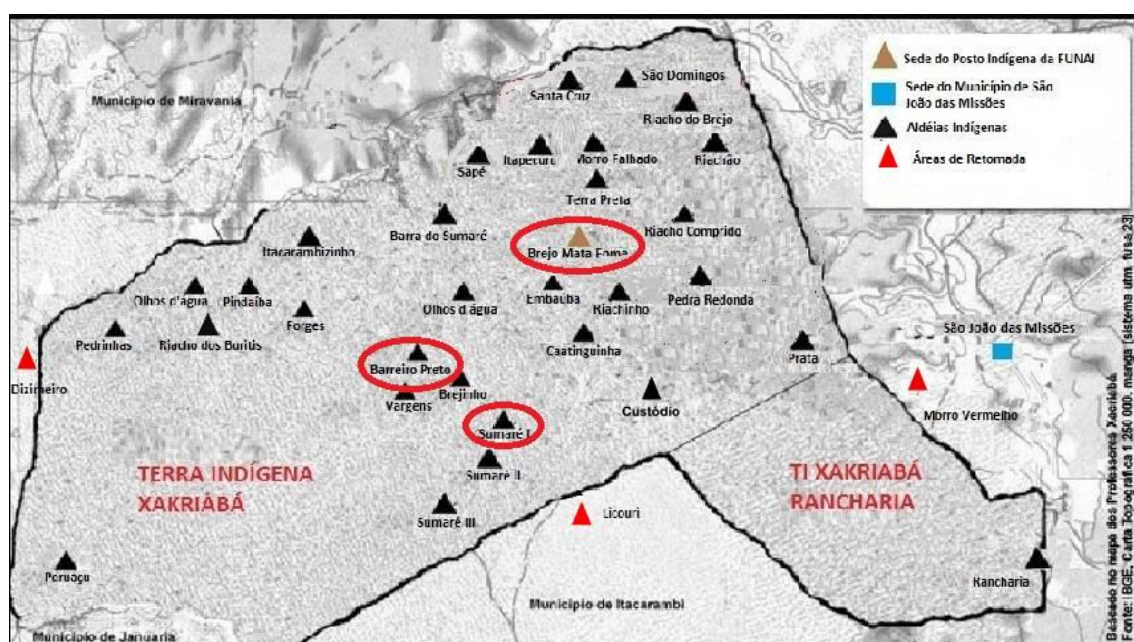


Figura 1 – Mapa ilustrativo das aldeias pesquisadas na TI Xakriabá (circuladas em vermelho).
Fonte: Mapa adaptado de Escobar (2011)

Mas, em minhas idas a campo, apesar de ter me hospedado, mais longamente, nas aldeias Barreiro Preto e Imbaúba, totalizando aproximadamente 35 dias, circulei por todas as outras selecionadas, além de assistir a aulas em algumas escolas dessas aldeias. E, como nesses períodos “em campo” participei de diversos encontros⁴ onde estavam presentes os sujeitos desta pesquisa, aproveitei a oportunidade para conversar com vários deles, nesses encontros fortuitos, apesar de não serem habitantes das aldeias selecionadas. Assim, podemos afirmar que a circunscrição geográfica, apesar de inicialmente ter contribuído para a

⁴ Em junho e julho de 2010 participei da oficina de imagem (projeto da Casa de Cultura), respectivamente, nas aldeias Pedra Redonda e Sumaré I; em julho de 2011 participei da reunião do Conselho Municipal de Saúde, na aldeia Sumaré I; em julho de 2011, festa na aldeia Morro Vermelho; em janeiro de 2011, casamento na aldeia Caatinguinha.

organização do trabalho, não foi delimitadora do seu desenvolvimento, nem no sentido de nos levar a ouvir apenas os sujeitos selecionados, nem nos limitando apenas às aldeias escolhidas previamente. Como é de se esperar, em uma pesquisa etnográfica a fluidez dos encontros nos leva a lugares e a sujeitos não definidos previamente.

Nesse sentido, à medida que o trabalho de campo avançava novos informantes iam se revelando e, entre eles, os “mais velhos”, mentores dos “novos”, instituídos professores de cultura. Esses informantes nos ajudaram a esclarecer algumas das perguntas que nos acompanhavam antes de iniciarmos a pesquisa: “afinal, quem são e o que ensinam os professores de cultura?” Como já dito, a ênfase nesses sujeitos – professores de cultura – se deu por ser essa modalidade a mais recente nas escolas, pela situação singular com que foram instituídos e, ainda, pelas características que marcaram a sua instituição junto às agências governamentais.

A partir de conversas, observações e entrevistas com os mais velhos e os jovens professores de cultura, constatamos que, apesar do professor de cultura ser um produto da escola, afinal esse foi um cargo instituído por ela, esse professor ensina coisas que precedem ou vão além da escola, ou seja, as chamadas “coisas da cultura”. Essas “coisas” são, muitas vezes, de uma ordem diferente daquelas que se espera encontrar nas formas canônicas de escola. E a diferença está tanto no conteúdo como na maneira como trabalham esses professores. Exemplo disso foi a aula de sanfona na escola do Sumaré, ministrada pelo professor de cultura, Nicolau, aula em que ele tocava sanfona e os alunos que se interessavam (e apenas os que se interessavam) estavam atentos. Não havia nenhuma instrução direta e nem cobrança de atenção dos alunos, pelo menos nos moldes das disciplinas “clássicas”, que observamos nas escolas, de maneira geral, incluindo aí, algumas das disciplinas ministradas, inclusive, nas escolas Xakriabá.

Experiências como essas, vivenciadas ao longo da pesquisa, nos chamam a atenção para uma forma muito específica de ensinar e de aprender, constatada, inicialmente, dentro dos limites da minha pesquisa de mestrado, na relação das senhoras pintoras das “casas de toá” com os seus filhos, potenciais aprendizes daquela prática. *Aprender vadiando* foi o termo utilizado por uma das senhoras pesquisadas para explicar-me como ela havia aprendido a decorar a sua casa com o toá. E foi o que constatei, ao verificar a presença das crianças, uma

nova geração, ao longo do processo da pintura das casas. Sobre essa questão, registrei em minha dissertação:

Com efeito, só a partir desse entendimento, passou a ser notório para mim que pessoas de diferentes idades e competências participavam de uma mesma atividade, cada uma a seu modo. Tratava-se de uma típica situação de aprendizagem. Só assim, passou a me chamar a atenção que aquela participação difusa das crianças, em todos os ambientes, a liberdade de circulação, a possibilidade de fazer e não fazer — como característica da forma como a criança participa da vida social, já citada anteriormente —, tudo isso, representava (e representa), exatamente, o contexto de aprendizagem. (Pereira, 2003, p. 110).

Essas observações nos remetem às reflexões trazidas por Manuela Carneiro da Cunha. Apesar de a autora concordar que algumas pessoas entendem por conhecimentos tradicionais aqueles acumulados pelos antigos, aqueles que guardam um valor que deve ser preservado, ela nos diz que isso não é tudo e que eles são assim considerados porque continuam sendo produzidos de forma tradicional. Ou seja, não é conteúdo, é um modo de produzir conhecimento e, de acordo com ela, é essa maneira que deve continuar existindo⁵. Assim, o conhecimento tradicional não é um conjunto acabado que se deve preservar, ou um acervo fechado transmitido por antepassados, mas uma obra aberta, inacabada, que se faz constantemente. Para a autora, “o conhecimento tradicional consiste tanto ou mais em seus processos de investigação quanto nos acervos já prontos transmitidos pelas gerações anteriores. Processos. Modos de fazer. Outros protocolos”. (Carneiro da Cunha, 2009, p. 302).

No caso dos professores de cultura, podemos dizer que muito desses modos de fazer são repassados aos jovens educadores pelos mais velhos, justamente as pessoas que, inicialmente, assumiriam esses cargos nas escolas, ideia reelaborada pela comunidade, diante da iminência da aposentadoria desses senhores e da possibilidade da sua não concretização, caso eles assumissem esses cargos, pois isso geraria um contrato de trabalho com o Estado, o que iria interferir nos “trâmites” junto ao INSS. Como a maioria deles cumpria o requisito básico exigido para a aposentadoria rural (o homem deve ter 60 anos; e a mulher, 55), acabaram por não assumir essa função, que passou a ser atribuída aos mais jovens.

⁵ Palestra proferida na FAFICH/UFMG em 2011.

Foi, portanto, a partir desse fato que se configurou um novo perfil para esse cargo, composto de jovens e adultos e não mais dos velhos das comunidades, como estava previsto inicialmente. Assim, eu não poderia deixar de fora os informantes dos novos instituídos professores de cultura. Eles também foram sujeitos desta pesquisa. E, então, fui ao encontro deles, sempre levada por um professor de cultura, já que esses têm os seus mentores.

Encontramos um movimento similar ao que vem acontecendo na relação entre os mais velhos das comunidades e os jovens professores de cultura na formação das novas lideranças Xakriabá, conforme nos descreve Escobar (2012):

Outra consideração a ser feita refere-se ao processo de formação das lideranças; pude observar que os mais velhos, embora com pouca oportunidade de escolarização, são responsáveis, e responsabilizados pela preparação dos mais jovens, que, geralmente, são escolarizados [...]. A formação da liderança é uma função que tem de se ser desenvolvida no contato com a comunidade e em especial com os mais velhos e sábios. Neste sentido, os escolarizados também estão sendo observados e acompanhados, tanto na função que desempenham quanto para a formação de futuras lideranças [...]; os mais jovens, mesmo com a escolarização, *“não deixam de ser alunos dos mais velhos”*, e [...] nas reuniões com lideranças também se fazem advertências para que haja uma vigilância em relação à manutenção dessa conduta. (P. 128-130)

Uma questão que merece ser ressaltada é que alguns desses sujeitos mais velhos, que participaram da pesquisa, são pessoas sem nenhuma ligação direta com a escola, além de não se envolverem com eventos “para fora” do território, o que os torna valiosos para o meu trabalho, pois partimos do pressuposto de que eles não estão contaminados pelo discurso sobre a cultura, que circula na relação entre os indígenas e as diversas agências com as quais convivem. Mas advirto que não são todos eles, inclusive o mais velho professor de cultura instituído nos Xakriabá, o Sr. Emílio, nos apresenta um perfil justamente oposto a este, assim como também o Sr. Valdemar, da aldeia Prata, que seria um dos mais velhos a ocupar o cargo de professor de cultura em sua aldeia.

Quando falo da preciosidade da participação dos mais velhos, digo no sentido de conseguir informações de sujeitos que não estão tão diretamente ligados ao processo criado pelo advento da escola e dos tantos eventos que marcam o contato interétnico dos Xakriabá,

que, de certa forma, contribuem para alimentar a ideia de perda cultural, de resgate, de “levantamento da cultura” e, em última instância, da própria noção de cultura, ideia que não aparece entre os mais velhos pesquisados, como pude perceber. Para eles, essa busca pela “retomada” ou “levantamento” da cultura, como informada por Santos (2010), não se coloca como uma questão, assim como a própria noção de cultura, a informada pela antropologia, ou pelas diversas agências e atores com as quais os Xakriabá convivem. O que ouvimos em suas falas são termos como tradição e costumes, e não cultura. Eles falam das diferenças entre o tempo antigo e o tempo de agora, de como era, do que faziam e de como faziam, mas o uso do termo cultura está presente, majoritariamente, nos discursos das pessoas envolvidas com as escolas, associações e os projetos sociais.

Nesse movimento, podemos observar que o papel a ser desempenhado pelos novos professores de cultura é o de intérpretes, eles são aqueles que ocupam um lugar de mediação entre as formas de produzir e compartilhar a cultura, fazendo o trânsito entre “dentro e fora” da escola.

A temática trazida para essa pesquisa tem como contexto mais amplo o meu longo convívio com os Xakriabá. Estar em contato com eles desde o nascimento das suas escolas estaduais, ou seja, desde 1997, tem me permitido participar de uma construção que envolve tensões dentro e fora do seu território: tensões familiares, entre aldeias, com o município, com o Estado... E não foi diferente com a criação do cargo de professores de cultura. E, embora muitas análises sobre a escola diferenciada estejam sendo construídas, com relação à sua função, a suas fronteiras, suas tensões, etc., temos poucos registros sobre os seus professores de cultura e, a partir desses sujeitos, “como e onde” circulam práticas e conhecimentos a que eles se referem como cultura. Portanto, são questões que merecem ser mais refletidas.

Outro ponto que merece destaque em nossas análises é o fato de que os professores de cultura foram instituídos pelos Xakriabá, apesar de tudo e de todos, e, de certa forma, até de maneira tardia, com relação a outros grupos indígenas de Minas Gerais, como os Maxacali, Pataxó e Krenac, que já contavam com seus próprios professores, com funções semelhantes, como o de língua indígena (caso Krenac) e mesmo de cultura (caso dos Pataxó e Maxacali). E, se esse fato, ou seja, a insistência pela instituição desses professores, nos possibilita diferentes perspectivas de entendimento, podemos partir de uma perspectiva possível,

utilizando as análises de Tassinari (2001b), sobre a educação escolar dos índios do Uaçá⁶, quando esta nos diz que devemos entender as políticas implementadas pelo Estado como um jogo de mão dupla, pois se elas são determinantes, são, também, determinadas pelas características de cada grupo. Penso que a insistência dos Xakriabá foi determinante para que a contratação desses professores se efetivasse, o que é bastante instigante quando pensamos na razão de se instituir um professor com características tão específicas e diferenciadas daquelas exigidas pela SEE com relação aos outros professores, mesmo aqueles que já trabalhavam com a cultura na escola.

Esse fato nos leva a uma hipótese: a de que a criação desses cargos, com um perfil de professores tão específicos, tenha sido uma saída encontrada pelos Xakriabá para lidarem com a questão da diferença, tanto interna como externamente. E, nesse sentido, os próprios professores de cultura podem ser compreendidos como uma marca da distinção da escola indígena Xakriabá.

A insistência desse povo, junto às agências governamentais, para a efetivação do cargo de professores de cultura nos leva, novamente, ao encontro do pensamento de Tassinari (2001b), pois nos permite questionar a ideia de que as populações indígenas recebem “passivamente as instituições vindas de fora” (p. 161). Na verdade, o que verificamos é uma relação de tensão e de intensas negociações com essas instituições e, no caso da escola, uma tensão centrada na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. É o que nos traz Ivenira, diretora da Escola Riacho dos Buritis, sobre parte do processo de negociação, junto à SEE, para a contratação dos professores de cultura: *foi uma briga para valorizar e que recebessem igual aos outros*. (Julho, 2011).

Assim, é me situando como participante desse processo que pergunto *como* a escola diferenciada tem acontecido. E penso que é muito pertinente refletirmos sobre o papel dos professores responsáveis pela produção e circulação da cultura e, em especial, os professores de cultura, como um potencial para pensarmos a proposta da educação indígena, se consideramos que a “disciplina” ministrada por esses professores já nasce com o aval da diferença, uma vez que foi criada para ser trabalhada por professores que, em sua maioria, apresentam pouca ou nenhuma escolaridade, além de ser uma “disciplina” que,

⁶ Os índios do Uaçá ocupam a costa norte da América do Sul e se reconhecem como “povos indígenas do Oiapoque”.

paradoxalmente, não se enquadra no modelo disciplinar escolar canônico e considerando, por fim, que os professores de cultura são aqueles que estão na escola, mas não vieram dela e nem precisam ficar nela, como veremos mais adiante.

Portanto, ao investigar e descrever essa produção e essa circulação, a ideia é revelar o papel que tem assumido a escola entre os Xakriabá, isto é, o objetivo é analisar as diferentes formas de circulação da cultura na escola e “como” os professores, responsáveis, por excelência, por essa circulação, se constituíram como tal. E, ainda, verificar o que falam e fazem quando a cultura está em jogo, através dos seus discursos e das suas práticas, tendo como ponto de partida o fato de que nós somos os inventores da ideia de cultura, mas que essa capacidade, a de dar significado ao mundo, é inerente a todos os povos, ainda que construída em bases diversificadas. Ou seja, estamos assumindo que nós somos a cultura que inventou a cultura, autorreferencialmente e que concordamos com a ideia de que outros povos vão inventar outras coisas, em outros termos (Wagner, 1981). Portanto, entender a circulação, na escola, dessas outras invenções, veiculadas a partir dos símbolos compartilhados, é o nosso desafio.

A proposição de Wagner (ob. cit.) sobre a cultura como invenção é esclarecida por Benites (2007), nos seguintes termos: “Os símbolos, para serem comunicados, devem ser compartilhados e, para isso, precisam produzir convenções, ou seja, toda sociedade precisa **inventar** convenções, já que são elas que dão consistência ao mundo.” Mas o autor adverte que “a convenção não impede a invenção, pelo contrário, incita-a... assim, a ideia de controle que a convenção pode carregar é apenas uma espécie de ilusão necessária, uma vez que as convenções são o suporte para as invenções e vice-versa” (p. 119) e, nesse sentido, cultura pode significar tanto a invenção ativa do mundo e da vida, quanto algo que condiciona e constrange.

A pesquisa procurou, também, captar quem são esses sujeitos, em especial os professores de cultura, que participam de uma categoria novíssima entre os Xakriabá, categoria, vale dizer, pouco encontrada no universo das escolas indígenas (alguns dos poucos exemplos similares, encontrados entre outros povos indígenas, serão descritos posteriormente).

Assim, as questões que orientaram esta investigação caminharam no sentido de apreender por quais processos esses professores chegaram a ocupar esse cargo, “como” esses professores lidam com a cultura; quais e como são os seus contextos de manifestação. Em última instância, o propósito é capturar e entender a forma como a cultura circula nas práticas e nos discursos.

Desde a década de 1990, que marca o início da escola indígena Xakriabá, encontramos um movimento no sentido de que a escola, de alguma forma, precisava se confrontar com algo para além daquilo que ela trabalhava, e isso assume num dado momento a forma de que é a cultura que tem que entrar na escola. É quando os próprios índios nomeiam esse “algo” como sendo a cultura. A partir desse movimento, trazido pelos indígenas, realizamos, nos cursos de formação, diversas tentativas de levar para a escola indígena elementos dessa cultura⁷.

Os professores de arte, de uso do território e de cultura, já estavam previstos nos Planos Curriculares das Escolas Indígenas Xakriabá, desde a sua criação, isto é, em 1997. Inicialmente, eles trabalharam com os alunos da 1.^a à 4.^a série e, em 2001, com a criação das turmas de 5.^a a 8.^a séries, passaram a atuar, também, nesse segmento. Finalmente, em 2006, com a instituição do ensino médio, entra o professor de práticas culturais, para o 1.^o, 2.^o e 3.^o anos. Assim, os professores de cultura ficaram com a função específica de atender os alunos da 1.^a à 4.^a série, ainda que contribuam com os professores das outras séries.

Porém uma coisa precisa ser esclarecida: antes de 2007, isto é, antes da contratação dos professores de cultura, nos moldes que temos hoje nas escolas, quem ministrava essa disciplina eram os próprios professores de sala. Ou seja, a grande mudança, engendrada a partir das intensas negociações junto à SEE, foi a instituição de um professor para trabalhar especificamente a cultura, selecionado a partir de critérios construídos entre comunidades e escolas, sem a intervenção da SEE. E, a partir desse novo modelo, os professores de cultura passam a atender, oficialmente, apenas os alunos de 1.^a a 4.^a séries. Mas isso oficialmente, porque, como veremos mais adiante, na prática eles continuam atuando, também, de 5.^a a 8.^a, e em diálogo com o ensino médio.

⁷ Em minha dissertação de mestrado faço uma análise a respeito da transposição didática feita por nós, formadores, de algumas práticas culturais que não foram apropriadas pelos indígenas: “[...] pude constatar que essa *apropriação didática da cultura*, de algumas práticas culturais que caracterizam o grupo em questão, ganhou outro sentido ao ser *escolarizada*. Penso que ao serem retiradas dos contextos de origem, as práticas se distanciaram dos sujeitos que as produziram, ganhando, assim, outro sentido.” (Pereira, 2003, p. 70)

Uma coisa é fato: há uma intensificação na produção e na circulação de certo tipo de conhecimento, a partir da presença desses professores na escola; portanto, não será apenas nas aulas dos professores de cultura que vamos encontrar esse movimento. Sendo assim, a ideia desse trabalho é recompor o percurso que transformou a cultura em algo trazido para a escola, através desses quatro professores. A própria cultura é, desse modo, aqui assumida como aquilo que é veiculado por esses professores em suas práticas.

É importante ressaltar que estamos fazendo um recorte dessa circulação, focalizando o que acontece na escola, ou a partir dela, ainda que tenhamos clareza de que a cultura, definida seja como for, circula por todos os lugares. Pois bem, compreender quais são esses conhecimentos e *como* circulam passou a ser a questão central deste trabalho, a partir do que ouvi da professora Zeza, sobre os quatro responsáveis pela cultura na escola. Ou, ainda, compreender a intensificação desse tipo de conhecimento, que passa a ser produzido e que é posto em circulação mais recorrentemente na escola, e caracterizar essa circulação é o nosso objetivo central.

Capítulo 1

Sobre os índios Xakriabá

CAPÍTULO 1

1 SOBRE OS ÍNDIOS XAKRIABÁ

A narrativa nativa que explica o momento em que se “instaura o direito dos índios do Sr. São João a terra” é marcada pela doação de D. Pedro II e pela Princesa Isabel. E, de acordo com os Xakriabá, foi este fato que deu sustentação para eles iniciarem e prosseguirem na luta pela conquista da região. Esse episódio, como eles mesmos definem marca “o começo da terra.” Essa narrativa está presente em contextos e lugares variados do território e é de tal forma recorrente, que podemos considerá-la um “mito de origem” Xakriabá, conforme constatou Santos (2010), a quem recorro para reproduzi-la:

Quando D. Pedro II chegou aqui, só existiam os índios, nós. Aí os índios vendo aquele homem diferente- que nunca tinha visto o branco- resolveu matar ele. Chegou pra D. Pedro e falou: nós vamos te mata. Aí, tinha uma ave muito grande, que colocava medo nos índios, pegava as crianças. Quando ela vinha, os índios escondiam as crianças debaixo de um balaio. Aí D. Pedro reparando isso, virou pros índios e falou: vamos fazer um trato. Se eu acabar com esse pássaro, então vocês não me matam. Ele tinha um trabuco. Os índios não conheciam. Quando o pássaro voltou, D. Pedro deu um tiro, Pam! foi igual um barulho de trovão. Os índios ficaram agradecidos e resolveram dar para ele a índia mais bonita que tinha. Era a Princesa Isabel. Aí, D. Pedro ficou dono desta terra. Ele virou para os índios e falou: então vocês ficam aí, tomando conta desta terra, que eu vou fazer uma viagem. os índios não sabiam trabalhar. Viviam só caçando e pescando. Então D. Pedro foi para a África e falou com os africanos: eu tenho uma terra, mas não tenho ninguém pra trabalhar. Vocês querem trabalhar lá? E trouxe eles pra cá. Aí foi que começou a misturar, porque as índias só queria casar com eles. Porque os índios não gostavam de trabalhar e os pretos trabalhavam muito, então já podiam comprar umas coisinhas, um vestidinho pra dar pra mulher. Assim que começou essa mistura. Então hoje, aqui, todo mundo trabalha. Eles falam que não trabalha, mas trabalha sim. E não é igual japonês, que só quer saber desse negócio de industrinha, não. Trabalha mesmo. (SANTOS, 1997, p. 38)

Portanto, o direito originário à terra seria garantido pela doação de D. Pedro II, conforme atesta esse depoimento, e esta representação é muito presente no imaginário coletivo dos Xakriabá. E mesmo que encontremos versões um pouco diferentes, a estrutura

permanece a mesma, ou seja, sempre envolve a figura de uma autoridade não-indígena (encontramos versões em que a figura principal é Pedro Álvares Cabral), e de alguma aliança.

Em conversa com o senhor José Souza Freire, da aldeia Barreiro Preto, ouvi uma das versões locais dessa história. Ele me disse que conheceu a doação “em nome de Gerônimo Seixas Ferro”. Mas que ele não sabia ler e que Manoel Fernandes de Oliveira era quem “tinha leitura e andava com ele e lia esse documento”, e dizia: “Esse documento foi dessa terra aqui, foi dada de rei e rainha: Dom Pedro II e a Princesa Isabel, escrita com a caneta de ouro, dizendo assim: Eu dou terra com fartura para agasalhar machos e fêmea, pra não ter precisão de abusar de fazendeiro”. (Diário de campo, julho 2011). “O mito [da doação das terras] também contém pontos que são bases importantes para a compreensão do povo Xakriabá: a aliança com o outro, a *mistura* decorrente dessa aliança e a ligação com a terra doada”. (Santos, 2010, p. 32).

No final da década de 1950, com a morte de Gerônimo, seu filho, Pedro Seixas Ferro, “assume a função do pai”, mas não obtém o mesmo êxito e respeito. O casamento de sua filha com um forasteiro, “conhecido como Zé Caetano, selaria a aliança de Pedro com os *de fora*.” Zé Caetano e Pedro são apontados como os responsáveis pelo desaparecimento dos documentos da doação logo antes do início da atuação da RURALMINAS⁸ na região. (Santos, 1997, p. 69 e Santos, 2010, p. 35).

O senhor José Souza Freire assim me descreveu o fato:

Ficou pro filho dele [referindo-se ao Pedro Seixas Ferro]. O filho dele arranhou um genro interesseiro [referindo-se a Zé Caetano] e fizeram esse laço lá em Belo Horizonte [referindo-se a RURALMINAS]. Vir cadastrar a terra aqui. Dai, botou as pessoas pra pagar imposto. Ai, quer dizer que quando eles fizeram o levantamento da terra pra dividir, quem não comprasse, tinha que sair. Foi aí que Rodrigo [nova liderança instituída depois de Pedro Seixas ferro] foi em Brasília, foi no Rio de Janeiro procurar os nossos direitos e lá ele achou que a terra é indígena. E as

⁸ Criada em 1966, pelo então governador de Minas Gerais, Israel Pinheiro, a Ruralminas recebeu a missão inicial de oferecer tecnologia e serviços e promover a colonização e o desenvolvimento rural, planejando e executando atividades de natureza fundiária, agropecuária, hidroagrícola, de colonização e de infra-estrutura sócio-econômica. <http://www.ruralminas.mg.gov.br/institucional>

peças descendente da terra num tinha como sair e nem como comprar. Como que eles iam comprar o que é deles? Veio a RuralMinas, que era do lado dos fazendeiros e a FUNAI, que era do lado dos índios[a chegada da FUNAI é atribuída a Rodrigo]. (Entrevista: julho 2011)

De acordo com ele, montaram dois escritórios na aldeia sede, chamada Brejo do Mata Fome: “... Lá na sede. Aí, teve dois escritórios lá. O escritório da FUNAI, que é um órgão de proteger o direito do índio, e a RuralMinas, que era um órgão de proteger os fazendeiro, né?” Com isso, a luta pela manutenção do “terreno dos Caboclos” se intensificou, e a partir de 1969, a presença da FUNAI como interlocutora do grupo passa a ser uma constante e “o diálogo se desenvolve juntamente com a RURALMINAS, cuja ação é um dos motores iniciais de todo o processo que desembocará na criação de uma área indígena no Município de Itacarambi, quase duas décadas mais tarde.” (SANTOS, 1997, p. 86).

[...] Entre 1967 e 1969 a FUNAI recebeu a visita de indivíduos provenientes do Brejo do Mata Fome que, declarando-se descendentes dos índios *gamelas*⁹, reclamavam para si e para os seus a proteção do órgão, dado que a RURALMINAS os estaria expulsando das terras doadas por D. Pedro II.

[...] Em 1969, a proposta de se reservar uma área para os Gamelas já estava consolidada (...) mas a área pretendida era de 10.000 a 12.000 hectares.

[...] Em 1970, novos entendimentos com a RURALMINAS irão engendrar uma alternativa: distribuir lotes individuais para aqueles que se revelassem os *verdadeiros* remanescentes.” (Santos, ob. Cit. p.85, 86, 87 e 89, grifos da autora)

O que na verdade estava colocado, como nos aponta Santos (1997) era a legitimação ou não, daquelas pessoas como pertencentes a um grupo indígena:

[...] O conteúdo que até então permanecia implícito nas resoluções e propostas oficiais para o caso era a discussão a respeito da legitimidade da

⁹ *Gamela* é um dos termos utilizados para nomear os caboclos dos Sr. São João das Missões. Seu uso hoje em dia, pouco freqüente, ocorre quase sempre em situações e contextos jocosos. As explicações do nome variam desde a afirmação de que os caboclos eram assim chamados por possuírem *traseiros* avantajados, à suposição de que o termo se refere a uma das práticas artesanais comuns entre eles: a fabricação de gamelas de pau. (SANTOS, 1997, p.85)

identidade indígena reclamada pelos gamelas- que aos olhos de muitos aparecia destituída de qualquer substrato real e objetivo- e, portanto, da legitimidade do seu pleito a terra, cujo suporte era direitos indígenas. (p. 90).

Ainda segundo Santos,

É possível dizer que a desqualificação dos Xacriabá enquanto *índio* passou, primeiramente pela desqualificação da coletividade; o que se destaca nos documentos, desde a década de 70, e a inexistência de um grupo indígena, percebido como incompatível com uma população majoritária cuja proximidade com não- índio indicaria uma capacidade plena para a vida civil. É este o fundamento básico da negação do direito do grupo à terra, transformado, significativamente, em vetor de uma proposta que, se reconhece a existência de '*índios legais*', reafirma também a sua natureza transitória, sendo a distribuição de lotes individuais equacionada à última etapa de um longo caminho percorrido rumo à civilização. (1997 p.135, grifo da autora)

Se tentarmos uma síntese da relação da luta pela terra e pelo reconhecimento étnico do povo Xakriabá, podemos organizá-la da seguinte maneira: no tempo dos caboclos, a ideia que predominava era a de terra de uso comum, associada à ideia de uma terra única e indivisível, o que não impedia a posse individual da terra, que ocorria sempre, mediante o trabalho. Quando os fazendeiros chegam à área e começam a cercar, a *individualizar* a terra, há reação contrária a essa prática. Argumentam que a terra é uma, não se pode ser comprada ou vendida como se fosse uma mercadoria. Aí, "La idea de propiedad colectiva gana fuerza en contra de la propiedad privada que, en esas nuevas configuraciones políticas, no puede ser aceptada." (LEITE 2002, p. 244). Com a chegada da FUNAI, a terra prevalece sendo patrimônio e de uso comum. Essa decisão gera conflitos uma vez que os índios se sentem aprisionados em um *cativeiro*, sem direito e liberdade de uma propriedade individual para trabalhar. (Santos, 1997).

E é na década de 1980, quando os conflitos avançam tomando proporções violentas, com perseguições e mortes dentro do território, que volta a ideia da terra coletiva; agora, mais do que nunca, como força política. Como nos mostra LEITE (2002),

La idea de propiedad común vuelve con fuerza y, junto con ella, la idea del trabajo colectivo, ahora entendido como instrumento de lucha y no de cautiverio. La unión, como una acción política, más que una oposición a la acción de los hacendados, pasa a representar la propia identidad indígena. (ob. cit., p. 244).

Como atestam as autoras citadas, a definição de ser ou não ser índio assume diversos contornos, ao longo da luta pela terra e é à medida que os conflitos vão se acirrando que essa definição vai se tornando mais essencial. É, pois, dentro desse quadro, que podemos entender a construção da identidade indígena Xakriabá. Por outro lado, não podemos entender os Xakriabá a partir da história de um povo que se une para pleitear uma terra, sem entendermos que o que os orientou (e orienta) foi (e é) a cultura e uma tradição compartilhada e negociada no grupo. Como explica LEITE (2002),

[...] los Xacriabá [...] no pueden ser vistos como un grupo sin ninguna historia común y colectiva, que, repentinamente, para ganar tierra, decide denominarse Xacriabá. Lo que esta historia revela es que realmente existía una cultura compartida, una tradición que orientava las relaciones sociales del grupo y de ellos con los otros y que se ve amenazada cuando llega RURALMINAS y empieza a titular el área. (ob. cit., p. 243).

Em 1978, a área foi demarcada e, em 1979, homologada, sendo oficializada somente em 1987, após um massacre dos Xakriabá realizado por grileiros da região. Segundo Santos (1997):

Os anos 80 seriam marcados pelo definitivo reconhecimento do povo indígena Xakriabá e pela homologação, em julho de 87, da demarcação realizada em 79. Tais acontecimentos, longe de refletirem um planejamento administrativo por parte da FUNAI, seriam resultantes de um progressivo acirramento das oposições localmente estabelecidas, que culminaram com o assassinato de três índios em fevereiro de 87, entre os quais o líder Rosalino Gomes de Oliveira, que se tornara fundamental na organização das estratégias acionadas pelo grupo a partir da segunda metade da década. Lembrados como *os anos da luta*, ou como a época da *revolução*, os anos que antecederam a homologação assistiram frequentes conflitos entre índios e fazendeiros, deflagrados a partir da *retomada* das terras, que se inicia no ano de 84. (1997, p. 212 e 213, grifos da autora).

Afinal, o que verificamos é que a comunidade Xakriabá se caracteriza pela complexidade que apresenta tanto na sua formação diversificada como povo como na maneira

de se organizar em 33 aldeias, além das subaldeias, espalhadas por um território com mais de 60 mil hectares. Soma-se a tudo isso a sua história, cujo processo é marcado por misturas, a partir de diferentes tradições, como *puro*, *caboclo* e *baiano* (SANTOS 1997, p. 177). Diante disso, podemos inferir que o sentimento de pertencimento desses sujeitos é variável, revelando-se tanto na identidade de cada um, como nas diferenças entre as aldeias.

As variações internas ao grupo mostram que apenas por uma dada unidade cultural — dada pela identidade histórica na qual eles se reconhecem — não se deve considerar o grupo como um bloco homogêneo e não diferenciado.

Nesse sentido, podemos pensar nos Xakriabá em termos de uma identidade coletiva, quando o *Nós Xakriabá* emerge, diante de questões que interessam a todos e, sob um olhar mais criterioso, um *nós* mais delimitado e referido à aldeia, quando as diferenças internas vão assumindo seus significados.

Importante para clarear essa questão, é a observação de Novaes (1993) sobre a identidade coletiva:

O que se verifica é que a identidade só pode ser evocada no plano do discurso e surge como recurso para a criação de um *nós coletivo* (nós índios, nós mulheres, nós negros, nós homossexuais). Este *nós* se refere a uma identidade (igualdade) que, efetivamente, nunca se verifica, mas que é um recurso indispensável do nosso sistema de representações. A identidade emerge quando sujeitos políticos se constituem e, neste sentido, a possibilidade de criação de um coletivo implica, necessariamente, a desconsideração das diferenças, que marcam a distância entre estes vários grupos unidos num único sujeito político. (p. 25-26, grifos da autora).

Assim, se vamos encontrar variações internas entre os Xakriabá, em relação mesmo à afirmação da identidade indígena, encontraremos, por outro lado, elementos coesivos dessa identidade.

Um dado que ilustra essa variação interna, entre os grupos, é a reação dos habitantes da aldeia Caatinginha, diante da circulação de um dos sinais diacríticos mais utilizados pelos Xakriabá, que é a pintura corporal com jenipapo (incorporada a pouco mais que uma década). As reflexões de Fernandes (2008) elucidam a questão:

As aldeias usam diferentemente os sinais diacríticos e as narrativas para se afirmarem Xakriabá. No caso da Caatinginha, pintar o corpo, que foi uma

das novidades incorporadas, por se tratar de “cultura de índio”, é algo lúdico para os jovens, mas é uma atitude que incomoda a alguns adultos. (p.21)

A autora coletou algumas reações dos habitantes da aldeia Caatinguinha, diante do uso de tais pinturas. Transcrevo aqui apenas uma delas, a título de reafirmar que, apesar da coesão em torno da indianidade Xakriabá, identidades distintas coexistem, reforçadas pelas especificidades entre as aldeias:

[...] em outro momento, estava eu e um garoto da Caatinguinha, ambos pintados depois de uma manhã de brincadeira, indo visitar sua tia, quando nos deparamos com seu Jonas, um dos *pajés* da Caatinguinha. Depois dos cumprimentos, ele começou a me dizer que não se pode, de forma alguma, pintar o corpo, é perigoso. A explicação era de que ao final da vida, a alma iria cobrar aquela “agressão” feita ao próprio corpo. (Fernandes, 2008, p.21 e 22)

Por outro lado, encontramos um poderoso elemento de coesão da identidade Xakriabá, na sua relação com os *encantados*. Fenômeno que, guardadas as especificidades, também é observado entre os povos indígenas do Nordeste e nas comunidades ribeirinhas. Sobre a questão, assinala Santos (2010): “Se os encantados fazem parte de um contexto mais amplo, no qual se inserem os povos indígenas do São Francisco, os indígenas apresentam uma distinção por buscar relações deliberadas com eles através de diversos rituais, entre os quais se destaca o Toré¹⁰.”(p.155).

E, entre os *encantados* a onça *Iaiá Cabocla* se destaca como a mais importante personagem dessa cosmologia, considerada a guardiã daquele território indígena, ou como eles mesmos dizem, “a avó de todos nós”, cuja história, sobre a índia que se transformou em onça, pode ser ouvida em diferentes versões, como a relatada pelo Sr. Emílio Xakriabá:

Tinha duas moças andando juntas que, quando chegaram numa poça de água, uma falou pra outra:
– *Ô irmã, que ver eu virar uma onça pra matar uma nuvia?*
– *Eu quero ver.*
Aí tinha uma cama-do-gato – uma se enrola na cama-do-gato e fala pra outra:
– *Olha, quando eu vier de lá, da poça do céu, você pega duas folhas e põe na minha boca?*

¹⁰ “O Toré é assunto particularmente sensível, considerado a parte mais expressiva do *segredo*: aquela na qual a relação com os *encantados* se dá de forma mais intensa [...] A única descrição do Toré entre os Xacriabá foi feita por Paraíso (2008). Marcato (1977) e Mariz (1982) citam alguns aspectos do ritual, mas não o descrevem em detalhes. Os xacriabá nunca falam sobre como o Toré ocorre e onde é realizado. (Santos, 2010, p. 157 e 174)

– Ponho.

Então a uma foi, enrolou na cama-do-gato, virou onça, derribou uma nuvia, derramou sangue da nuvia. Quando voltou para desencantar, pra outra botar aquilo na boca, a outra não aguentou – abriu pé de carreira. A outra não teve coragem pra desencantar ela. Aí a uma foi e ficou – encantada.

Ela é a onça cabocla. Ela é a chefe da nossa terra. (Índios Xakriabá, 2005, p.47).

Como observou Santos (2010), “ela é parte das narrativas mais conhecidas, é uma figura que demarca a alteridade dos Xakriabá e de sua terra, uma entidade poderosa do Toré e do trabalho de mesa¹¹, além de uma ancestral comum” (p.117).

Assim, concluímos que os Xakriabá devem ser compreendidos como um povo que se representa por meio de diferentes categorias, caso contrário estaríamos reduzindo-os às dessemelhanças. As suas variedades internas nos mostram que não devemos considerar o grupo como um bloco homogêneo e não diferenciado, nos referenciando apenas por sua unidade cultural, construída pela identidade histórica na qual se reconhecem.

1.1 Sobre os novos rumos da história dos índios Xakriabá

Sem dúvida, um acontecimento muito potente, comparável ao ocorrido nos anos de 1980, que marca, divide e descentraliza a história recente Xakriabá, é a morte do cacique Manoel Gomes de Oliveira. Conhecido por Rodrigo ou Rodrigão, ele foi, desde os tempos da criação da FUNAI, na década de 1970, o cacique do povo Xakriabá, graças às suas intervenções, junto ao Estado, pelo reconhecimento das terras indígenas. Anos mais tarde, tornou-se vice-prefeito do recém-criado município de São João das Missões. Instaurou o primeiro conselho de lideranças e se tornou o maior representante político dos Xakriabá. Ganhou grande prestígio, graças ao apoio da FUNAI e do poder político local, e sua grande característica foi a maneira centralizadora de liderar, sendo que era a sua palavra, nas decisões e impasses, que sempre fechavam e resolviam as questões.

Rodrigo faleceu em 25 de abril de 2003, depois de quase trinta anos no poder¹² e, a partir daí, uma nova configuração política que já se organizava, ganha força entre os

¹¹ O trabalho de mesa é feito por um *pajé*, que é *médium*. É ele que invoca os *caboclos* para ajudar na cura dos enfermos e que também conversa com *Iaiá*. Os *pajés* são eficazes conhecedores das plantas e, além fazerem o *trabalho de mesa*, receitam, se necessário, remédios à base de plantas. (Fernandes, 2008.)

Xakriabá. Essa configuração caracteriza-se por certa descentralização do poder, mas, principalmente, pela presença jovem no campo político. Assim, no ano seguinte à morte de Rodrigão, Domingos Nunes de Oliveira é aclamado cacique¹³ e, no mesmo ano, seu irmão, José Nunes de Oliveira¹⁴, é eleito o primeiro prefeito indígena de São João das Missões (e de Minas Gerais).

José Nunes de Oliveira foi nosso aluno no PIEI/MG e no FIEI (UFMG) e, antes de ser prefeito, foi professor e diretor, por oito anos, da escola Indígena Bukimuju. Tanto ele como seu irmão, o cacique Domingos, são filhos de Rosalino Gomes de Oliveira, protagonista na luta contra posseiros na terra Xakriabá, morto em uma chacina ocorrida em 1987, na aldeia Itapecuru, mesmo ano em que fora homologada a terra indígena, demarcada desde 1979.

Esses fatos vão se configurar em um novo tempo para os Xakriabá, com a presença de um cacique e um prefeito jovens (eleito por duas vezes). A característica desse novo momento político passa a ser a descentralização do poder¹⁵, diferente da época de Rodrigão, e essa descentralização

Acaba concedendo mais poder às lideranças das diversas aldeias e legitimando-o [o cacique Domingos] como um cacique conciliador. Essa mudança acaba permitindo o florescimento de novas associações Xakriabá, protagonizadas por novas e antigas lideranças, além de professores indígenas. As associações passam a executar projetos relativos à agropecuária, meio-ambiente, saúde e os projetos culturais. (Santos, 2010, p.41)

Essa nova configuração política dos Xakriabá vem confirmar, também, um movimento de juvenilização¹⁶ que tem se instituindo nessa TI, desde a morte do “velho” cacique Rodrigo,

¹² É importante notar que a sepultura de Rodrigo não foi instalada, como as outras, no cemitério da aldeia, mas ao lado da única igreja católica do território, na aldeia central, e em lugar que lhe confere destaque e visibilidade. Ela está, emblematicamente, situada entre a igreja e a escola.

¹³ Na versão atualizada sobre o papel do cacique encontramos a seguinte descrição: “Ao cacique cabe resolver, com a ajuda dos representantes, as demandas por terra para o desenvolvimento de cultivo e da criação de animais pelas famílias, a definição de novas residências, o zelo pela segurança interna, a fiscalização e proibição do comércio de bebidas alcoólicas e dos ambulantes comerciais.” (Escobar, 2012, p.120)

¹⁴ É importante ressaltar que José Nunes de Oliveira foi o primeiro prefeito indígena de Minas Gerais, eleito em 2004 e reeleito em 2008.

¹⁵ “As mudanças promovidas com a sucessão, após a morte do Rodrigão, provocaram uma mudança no exercício do poder já que, com o sistema implantado pelo Cacique Domingos, mudou-se a lógica das relações entre as aldeias e o cacique geral. Um processo mais democrático ocorreu [...]” (Escobar, 2012, p. 126-127)

¹⁶ Na discussão sobre as gerações, os elementos [...] dão conta de uma visão peculiar da juventude: há o estabelecimento da relação entre a nova geração e o projeto de futuro do povo Xakriabá, sob a perspectiva de

e encontra ressonância nas contratações dos jovens para o cargo de professores de cultura, como veremos mais adiante.

No mesmo ano (2004) em que são eleitos o novo cacique e o primeiro prefeito indígena Xakriabá, chega às terras indígenas a energia elétrica. Tudo isso somado - as mudanças advindas da implantação das escolas, em 1997, e o crescente número de empregos gerados, tanto pela escola como pela FUNASA, e os programas de distribuição de renda e aposentadorias - podemos afirmar que as mudanças ocorridas entre os Xakriabá foram sem precedentes, causando profundas transformações na TI, tanto do ponto de vista espacial como político e social.

A chegada dos salários sistemáticos a essa população, que vivia da prática agrícola de subsistência, em uma terra seca e árida, principalmente com os salários advindos dos professores e dos cargos gerados pela escola, pela saúde, entre outros, vai causar grandes transformações. Uma situação que demonstra claramente essa mudança é a troca dos cavalos, antes utilizados como os únicos meios de transportes, pelas motos e pelos carros, desde então, crescentes na TIX. Além disso, houve respeitável melhoria nas estradas e a construção de vários prédios escolares, além da abertura de postos de saúde em diversas aldeias, a ampliação das associações¹⁷ e a instituição de diversos projetos sociais¹⁸, culturais e educativos em diferentes aldeias.

garantir a lógica de desenvolvimento pretendida pela geração atual [...] o jovem é tratado como um elemento ativo na dinâmica interna da vida Xakriabá. (Escobar, 2012, p. 150).

¹⁷ De acordo com levantamento feito por Escobar, em 2012, associações e organizações em funcionamento nos Xacriabá, são: Associação Indígena Xakriabá da Aldeia Brejo Mata Fome; Associação Indígena Xakriabá da Aldeia: Barreiro Preto; Associação Indígena Xakriabá da Aldeia Sumaré e Peruaçu; Associação Indígena Xakriabá da Aldeia Rancharia; Associação Indígena Xakriabá da Aldeia Riacho dos Buritis; Associação Indígena Xakriabá de Santa Cruz e São Domingos; Associação Indígena Xakriabá da Barra do Sumaré; Associação Indígena Xakriabá da Aldeia Prata; Associação Indígena Xakriabá da Aldeia Morro Vermelho; Associação Indígena Xakriabá da Aldeia Riacho do Brejo; Organização dos Grupos de Roça; Organização da Educação Indígena Xakriabá. (ob. Cit, p. 90)

¹⁸ Escobar (ob.cit) levantou 28 projetos em andamento nos Xacriabá, assim distribuídos: “22 de segurança alimentar, entre produção de alimentos – casas de farinha, roças, criação de animais, despoldadeira – compra de trator, captação de água, casa da medicina acompanhado da cozinha experimental. Os outros projetos são: 03 de meio ambiente, 02 de cultura, 02 de construção de centro comunitário e 01 de educação.” (p. 92)

Capítulo 2

Sobre a Escola Indígena Xakriabá

CAPÍTULO 2

2 SOBRE A ESCOLA INDÍGENA XAKRIABÁ

Em Minas Gerais, foi a partir de 1995 que a Secretaria Estadual de Educação inicia o processo de implementação das Escolas Indígenas de Minas Gerais, cujo objetivo era implementar escolas nas quatro áreas indígenas e suas respectivas etnias reconhecidas pelo Estado até aquele momento. São elas: Krenak, Maxacali, Pataxó e Xakriabá. Trata-se de um projeto da SEE (Secretaria de Estado da Educação), em convênio com a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e o IEF (Instituto Estadual de Floresta), apoiado pela Constituição de 1988.

Mas, ainda que a *escola indígena* Xakriabá inicie na década de 1990, temos dados demonstrando que, desde a década de 30 e, portanto, bem anterior ao processo de regularização das terras indígenas, já havia escolas e professores no local onde, hoje, está situada a TIX, como elucida Gomes (2003)¹⁹: “O registro mais antigo de uma escola na região, que consta na prefeitura de Itacarambi, remonta à década de 30.” (p.6)²⁰.

A partir dos dados²¹ levantados no território Xakriabá, localizamos a existência de doze escolas municipais no local onde hoje se situa a reserva indígena:

[...] Em período de plena legalidade das terras indígenas, nela existem 12 escolas municipais de 1ª a 4ª séries, com 17 professores, 14 contratados pela prefeitura de Itacarambi e três pela FUNAI. Entre esses, apenas quatro pertencem à comunidade local, e são, na época, professores leigos (Diagnóstico para implantação das escolas indígenas, SEE-MG, 1995).

¹⁹ Comunicação apresentada no II Seminário Linguagem, Cultura e Cognição. FAE/ UFMG. Belo Horizonte, julho de 2003.

²⁰ Importante ressaltar que a reserva que hoje pertence ao município de São João das Missões, pertencia, até 1996, ao município de Itacarambi.

²¹ Pesquisa desenvolvida, em 2007, pelo grupo de pesquisa GEDUC, coordenada pelos professores Dra. Ana Maria Rabelo Gomes (FAE/UFMG), Dr. Henrique Gerken (UFSJ), e pela professora Myriam Martins Álvares (PUC/MG).

Portanto, antes da implementação do programa, as aulas das poucas escolas das áreas indígenas estavam a cargo de educadores leigos e, em sua maioria, não- índios. E era uma situação precária, em termos de ensino. E, a ela, somava-se o desejo do povo indígena de construir a sua própria escola. Mas, para atuar legalmente como professores, era preciso que os índios tivessem formação específica, não apenas a 4ª série do ensino fundamental, como era o caso da maioria. É com esse cenário, que começa o Curso de Formação de Educadores Indígenas de Minas Gerais para o Magistério de Primeiro Grau sob a sigla PIEI/MG (Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais).

Uma das principais ações do PIEI/MG foi a realização do Curso de Formação de Professores, chamado de UHITUP, que em Maxacali significa alegria e que tem os seguintes objetivos:

- Construir democraticamente uma proposta experimental, diferenciada, bilíngüe e intercultural para a formação específica do professor de cada nação indígena mineira;
- Habilitar o professor em formação para o exercício da profissão;
- Viabilizar o ingresso do professor indígena na carreira do magistério e a sua integração no Plano de carreira do magistério e no Plano de Cargos e salários da Rede Estadual de Ensino de Minas gerais (BAY, p. 58).

Assim, em 1996, tem início o primeiro Curso de Magistério Indígena, com a participação de 66 índios, sendo eles: seis pataxós, cinco krenak, 10 maxacali e 45 Xakriabá. Todos escolhidos por suas comunidades. Esta primeira turma concluiu o curso em 1999.

Mas, logo surgiram novas demandas de professores para as escolas indígenas. No caso dos Xakriabá, todos começaram a dar aulas quando ainda se encontravam em formação e, ao final do 1º curso, a maioria estava atuando em dois turnos, o que significou que todos os professores, do primeiro curso do PIEI/MG, foram contratados pela SEE/MG, ainda no decorrer do curso. Assim, em outubro de 2000, o PIEI/MG inicia nova turma de formação, desta vez com a presença de outras etnias, sendo elas: Kaxixó, Pankararu, Xucuru-kariri, além de Xakriabá e Pataxó. Esta segunda turma formou-se em julho de 2004 e ainda uma terceira turma finalizou o curso em 2008²².

No início do PIEI/MG a meta era implementar escolas de 1ª a 4ª séries, mas a extensão das séries foi inevitável, de maneira que em 2000 teve início a 5ª série e, em 2005, chegou-se ao Ensino Médio, além da abertura da Educação Infantil em 2006.

²² Entre os anos de 1996 e 2008 foram habilitados 213 professores das sete etnias do estado que contam com escolas indígenas. (Dados da SEE, 2010)

De acordo com dados da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), em 2008, havia mais de 2500 alunos matriculados e mais de 200 professores indígenas atuando nas 34 escolas da TIX.

Portanto, atualmente, são 34 escolas em funcionamento, sendo todas elas estaduais e não mais vinculadas ao município, como acontecia até o início da década de 1990. Funcionam em 33 aldeias espalhadas por mais de 60 mil hectares, atendendo a mais de dois mil alunos da educação infantil ao ensino médio. Duzentos professores, escolhidos pela comunidade e que participaram do Curso de Formação da Secretaria Estadual de Educação (SEE), além de diretores e coordenadores indígenas, ensinam suas crianças, gerenciam também suas escolas e definem o seu próprio processo educacional.

No relatório final da pesquisa *Conhecendo a Economia Xacriabá*²³ podemos identificar que a categoria estudante (dentro da categoria “ocupação total”) era a segunda principal declarada pela população Xacriabá, com um índice de 28,3%, sendo a primeira, o “trabalho na roça, dentro da área”, com 23,5%.

A Figura 02 evidencia a evolução da matrícula nas escolas Xacriabá nos últimos 16 anos, isto é, entre 1997 e 2013:

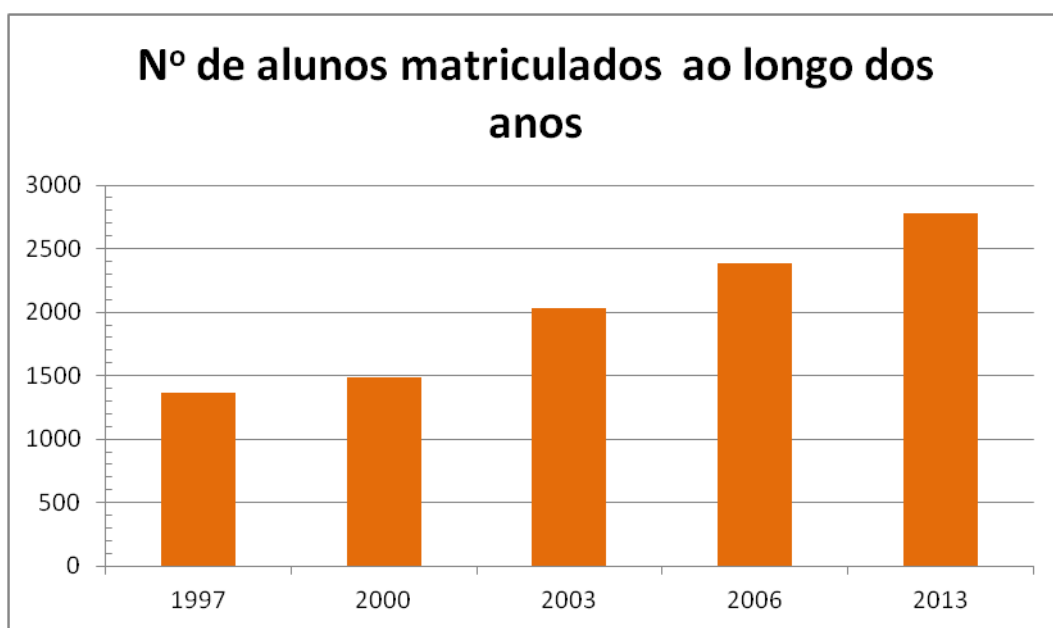


Figura 2 – Gráfico: Evolução da matrícula nas escolas Xacriabá.
Fonte: SEE/MG – Julho/2008- janeiro 2013.

E a continuidade da expansão da escolarização ainda é crescente. Em 2006, 110 professores Xacriabá iniciaram o ensino superior na UFMG, no programa especial intitulado Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), formando-se em 2011. A partir de

²³ A pesquisa “Conhecendo a Economia Xacriabá” foi realizada entre 2004 e 2005, com 4394 entrevistados – uma amostragem que, à época correspondeu a mais de 50% da população da Terra Indígena.

2009 os indígenas passaram a participar do FIEI, de maneira sistemática, com entrada de 35 índios anualmente, de maneira que hoje a Faculdade de Educação trabalha com a quarta turma do FIEI. Além disso, está em funcionamento o “Programa de Acesso e Permanência dos Estudantes Indígenas na UFMG”, com 12 vagas anuais para diversos cursos desta Universidade.

Mas, mesmo com a existência de 34 escolas²⁴ dentro do território Xakriabá, observamos que elas vão se construindo em seu cotidiano de maneira diferenciada. Há, em cada uma algo de particular, que é dado pelos atores aí envolvidos: professores, alunos, comunidade, formadores, Estado, Universidade.

Nesse sentido, devemos entender a escola Xakriabá, ou, melhor dizendo, as escolas Xakriabá, como uma construção social que, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento, conforme atestam Rockwell e Ezpeleta (2007):

A partir da expressão local tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais –pessoais e coletivas –, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas. (p. 133).

Assim é que as diferentes versões locais dessa trama em que se situa a escola Xakriabá, nos conduz a um caminho que considere a sua gramática interna que se revela na maneira como atuam os professores aqui estudados, em especial, os de cultura. Afinal, cada escola articula o seu discurso sobre a cultura, que se expressa também nas práticas dos seus professores. Nesse sentido, pensar os professores Xakriabá e suas escolas é pensar, também e o tempo todo, em similitudes e diferenças.

²⁴ Do ponto de vista administrativo, são sete escolas que funcionam nas várias aldeias do TI: ESCOLA BUKIMUJU (sede na aldeia Brejo do Mata Fome); ESCOLA XUKURANK (sede na aldeia Barreiro Preto); ESCOLA RIACHO DOS BURITIS (sede aldeia Riacho dos Buritis); ESCOLA BUKINUK (Sede aldeia Sumaré I); ESCOLA MORRO FALHADO (sede aldeia Morro Falhado); ESCOLA KUHINÂN (Sede aldeia Rancharia); ESCOLA DA PRATA (sede aldeia Prata).

É nesse sentido que as reflexões trazidas por Rockwell (2000), ao abordar a cultura escolar, nos ajuda a pensar a escola Xakriabá, tanto em uma dimensão mais ampla, como na sua relação com as agências externas, como em uma dimensão mais local, onde aparecem as suas especificidades. A autora afirma que as culturas são diferenciadas em relação à utilização dos espaços – tempos, e que é relevante a maneira pela qual os sujeitos se apropriam da escola, produzindo re-significações que são impregnadas de seu fazer cotidiano. Através da abordagem da dimensão histórica da complexa vida escolar, a sua proposta orienta o nosso olhar para a cotidianidade escolar atual como cultura acumulada e em criação.

Articulando história e antropologia, na perspectiva sócio-cultural, a autora nos possibilita a historicização do nosso olhar sobre as culturas escolares, a partir da análise de três planos constituintes do cotidiano escolar.

Seu ponto de partida é a perspectiva trazida por Vygotsky, para o qual o desenvolvimento humano é incompreensível sem a dimensão histórico-cultural, profundamente entrelaçada ao desenvolvimento biológico de cada ser humano e da humanidade como um todo. Vygotsky supunha uma interrelação entre, pelo menos, quatro linhas: a evolução filogenética; a história humana geral; a história das “funções mentais superiores”, objetivadas nas ferramentas e nos signos culturais; a história individual de cada pessoa. A este esquema, Silvia Scribner (apud Rockwell) sugere agregar outros níveis, como o das histórias regionais, locais e geracionais particulares, mas nos alerta que ainda é grande o desafio de reconstruir os nexos entre esses múltiplos níveis.

A História enriquece ainda mais esse esquema ao procurar formas de articular as diferentes temporalidades na descrição de um mesmo acontecimento, nos revelando as múltiplas temporalidades que coexistem e se ligam entre si e é nesse sentido que não podemos pensar em um esquema de evolução linear, no qual um sistema cultural avança todo ao mesmo tempo.

Os historiadores da educação têm considerado o espaço e o tempo escolares como objetos históricos, partindo da ideia de que nem os espaços nem os tempos são “estruturas neutras”, ou seja, “el espacio y el tiempo escolares no solo conforman el clima y cultura de las instituciones educativas, sino que también educan [...] todo el espacio escolar nos habla, de modo expreso o simbólico, del tipo de educación que en el se imparte”. (Frago, 2000, p. 99)

Também a antropologia e a geografia cultural contribuem para agregar a consciência de múltiplas espacialidades entrelaçadas e sobrepostas, que circunscrevem processos locais. Esses processos podem ser heterogêneos ou análogos, autônomos ou estreitamente ligados entre si. Mais uma vez não podemos pensar em um esquema de evolução única, que caminhe em uma só direção, pois existem múltiplas possíveis linhas de evolução cultural.

Além disso, a antropologia nos ajuda a pensar em múltiplas racionalidades, que não podem ser reduzidas a uma só lógica ocidental. Diferentes culturas e línguas têm permitido construir diferentes formas de nomear e pensar o mundo, diferentes cosmovisões. (Rockwell, 2000, p. 11-13)

Ao olhar especificamente para a escola, Rockwell (ob.cit) procura mostrar a complexidade das relações entre escola e cultura. Assim, ela nos lembra que em nossas culturas a escola é privilegiada como o âmbito que potencializa o desenvolvimento humano e que muitas investigações psicológicas têm tentado demonstrar que existe uma relação estreita entre a escolarização e o desenvolvimento cognitivo.

Segundo alguns pesquisadores, as escolas que nós conhecemos refletem uma gramática particular, que alguns chamam “a forma escolar”²⁵ ou como sugere Frago, “cultura escolar”²⁶. Estas escolas têm maneiras de dividir o tempo e separar o espaço, de classificar o aluno, de fragmentar o conhecimento e a concessão de qualificações, que tem marcado suas culturas. Mas, a partir das ideias trazidas pela antropologia e pela história tem sido possível

²⁵ “Falar de forma escolar é pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época e, ao mesmo tempo, outras transformações, através de um procedimento tanto descritivo quanto “compreensivo”. Este se opõe não só à busca de relações entre fenômenos esmiuçados, tomados como elementos e sempre concebidos como exteriores uns aos outros, quanto à busca de elementos permanentes (Merleau Ponty, op. Cit., p. 80), ou ainda ao inventário empírico dos traços característicos dessa “realidade” que seria, por exemplo, a escola. Assim, “a teoria da forma escolar permite [...] pensar a mudança. Em primeiro lugar o que se poderia chamar as recorrências através das modificações e, em seguida, [...] compreender a emergência de uma forma colocando-a em relação com outras transformações.” (Vincent, Lahire, Thin, 2001, P. 9 e 10)

²⁶ De acordo com Frago (2000), “A cultura escolar poderia ser definida, de modo provisório, como o conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo nas instituições educativas: modos de pensar e de atuar que proporcionam aos seus componentes estratégias e pautas para se desenvolver tanto nas aulas como fora dela – em todo o recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas. Esses modos de fazer e pensar - mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos sem mais, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto as trocas ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores.” (p.100)

documentar outras maneiras de organizar a transmissão de conhecimentos, que nos sugerem uma concepção comparativa mais ampla de escola.

Assim, podemos pensar na escola de maneira genérica, como um espaço no qual o encontro com uma particular seleção dos signos e ferramentas culturais é mediado pelo encontro entre sujeitos, particularmente entre um sujeito “conhecedor” e outros sujeitos que desejam aprender. A mediação desse encontro, segundo Rockwell, supõe uma atividade. Se pensarmos a partir da perspectiva histórico-cultural, uma atividade necessariamente leva a produzir e transformar o conhecimento. Nesse encontro, esta atividade entre os sujeitos permite, como dizia Bruner (apud. Rockwell), “ir mais além da informação dada”, ou seja, ultrapassar o conteúdo cultural objetivado no conjunto de signos e ferramentas disponíveis nesse espaço. (p.14)

Este processo de mediação ocorre de maneira mais ou menos formal e deliberada em toda a sociedade, embora seja diferente cada uma das maneiras de propiciar e potencializar este encontro intergeracional com os objetos culturais. Nesse sentido, segundo a autora, vamos encontrar algumas diferenças que vale à pena serem refletidas: (i) a primeira diferença se encontra na relativa distribuição do conhecimento entre grupos e indivíduos e nos critérios e mecanismos de inclusão e de exclusão. (ii) a segunda, na localização do encontro intergeracional, que incluem, desde a imersão deliberada em atividades cotidianas, como a melhor maneira de aprender certos ofícios, até a retirada, igualmente deliberada, de toda a vida mundana, como a melhor maneira de receber outros saberes. (iii) uma terceira diferença está nos modos de representação do conhecimento, assim como nas linguagens que se usam para formalizá-los. Essa formalização nem sempre é feita por meio da escrita, isto é, algumas tradições têm privilegiado uma retórica ou poética oral ou, inclusive, a representação gráfica, como meio para conservar e transmitir o saber.

Assim,

Ampliar nossa concepção do que pode ser considerado como transmissão “escolar” da cultura tem vários sentidos. Por um lado, permite recuperar a riqueza e a diversidade das experiências educativas do passado, em todos os povos e, por outro, permite apreciar a diversidade que existe inclusive dentro das escolas formais que conhecemos, e também imaginar, a partir disso, possíveis caminhos para as escolas do futuro. (ob. Cit. p.16. Tradução minha)

Nesse sentido, Rockwell (ob. Cit.) propõe a utilização de três planos para a abordagem da cultura escolar que nos possibilitam refletir sobre as diferentes temporalidades presentes nas culturas: o de *longa duração*, o da *continuidade relativa* e o da *co-construção cotidiana*.

No *Plano de longa duração*, estão presentes coisas que observamos na escola e que nos parecem atemporais, aquelas que nos fazem reconhecer que estamos em uma escola, como os estudantes, professores, escrita, respeito, castigo, a utilização do tempo, do espaço.

A história remete à ideia de larga duração às causas culturais profundas, caracterizadas pelas relações e práticas arraigadas que parecem perdurar e sobreviver a qualquer acontecimento, a qualquer transtorno social, a qualquer revolução. Braudel (apud Rockwell), “as via como causas geográficas amplas, determinadas por complexas tramas históricas, que formam as matrizes das civilizações.”

De acordo com Rockwell (2000), é possível que a cultura escolar também tenha algumas características de larga duração. Nela se encontram ferramentas e práticas culturais que são parte do patrimônio comum da humanidade. E, a partir da perspectiva da antropologia esta larga duração é milenar e inclui os produtos do complexo entrelaçamento entre a evolução biológica e cultural humana.

A cultura escolar também inclui a matriz básica da linguagem humana, da linguagem oral. A oralidade subjaz e envolve os usos de formas de representação posteriores, como a gráfica, a escrita, a simbologia matemática e a informática. Sem esse nível de organização e comunicação a atividade de mediação intergeracional que ocorre na escola seria inconcebível.

A escola chamada “ocidental”, isto é, a escola européia moderna foi tomada como o modelo universal e se estendeu para todas as regiões do mundo, frequentemente destruindo outras heranças lingüísticas e culturais, mas, sem dúvida, esta expansão não foi linear. Como recorda Dominique Julia (apud Rockwell), não existe uma “cultura escolar” única, como esfera impermeável às tensões e às contradições do mundo externo. Outras tradições culturais, outras civilizações tem proporcionado conhecimentos e práticas culturais que formam parte da realidade cotidiana das escolas em diferentes partes do mundo.

Pois bem, o *plano de longa duração* nos obriga a observar continuidades _ elementos, signos, objetos, práticas _ produzidas a muito tempo, há milênios, inclusive, que ainda estão

presentes nas escolas, hoje. Assim como segue forte a oralidade, mesmo com o advento da escrita, também continuam presentes elementos do patrimônio comum da humanidade, assim como as estruturas profundas de cada cultura regional.

No *Plano da Continuidade Relativa*, Rockwell trabalha com a ideia de Agnes Heller, que utiliza o conceito de Continuidade relativa ao se referir a “categorias que emergem na história da vida cotidiana... que são implantadas por um tempo, se desenvolvem... ou podem retroceder”. Tais categorias podem ser encontradas, também, na via cotidiana da escola, através de práticas como a recitação de textos, que se produzem, se difundem se sustentam por um tempo, em certos lugares e depois desaparecem. De acordo com Rockwell (op. Cit.):

[...] La continuidad se da por periodos variables, de tal forma que en las escuelas se superponen, en cualquier momento, contenidos que provienen de muy diferentes tiempos históricos. [...] Algunas prácticas pueden ser comunes a las escuelas de todo un país [...] otras prácticas apenas se comparten por los maestros de una misma zona o escuela. (ob. cit., p. 17).

Assim como os tempos, os espaços culturais das escolas também se intersectam e se unem, dando lugar a um jogo de continuidades e descontinuidades históricas dentro de cada escola. Portanto, é possível observar o *plano da continuidade relativa* dentro de qualquer aula.

Pois bem, é o *plano da continuidade relativa* que nos obriga a ver a heterogeneidade real das culturas escolares. Não se trata de diferenças simplesmente metodológicas ou pedagógicas, e sim, de profundas diferenças histórico-culturais. (Rockwell, 2000)

O terceiro plano proposto por Rockwell, o da *co-construção cotidiana*, se situa na reinvenção, na recriação cotidiana da cultura recebida, no sentido de que professores e alunos reproduzem e recriam as culturas escolares, no próprio trabalho cotidiano da escola. De acordo com a autora,

En este plano, se entretejen las historias individuales y locales com las historias de los instrumentos y los signos culturales. En este entramado, los sujetos pueden transformar el sentido de los signos heredados, y inventar nuevos usos para las herramientas culturales. (ROCKWELL, ob. cit., p. 18, 20).

Esse terceiro plano é bastante complexo, pois tende a ser visto como um processo atual, micro e sem história. E, assim como os antropólogos costumavam olhar os grupos chamados primitivos, como grupos sem registro e, portanto, carentes de uma história com registro, a história da cotidianidade escolar também carece de um registro escrito, e, portanto, é visto como fenômeno ahistórico. Mas, essa visão tem mudado. A antropologia histórica tem modificado nossa compreensão não só com relação aos demais povos, mas também de todas as facetas não documentadas de nossas próprias culturas. Nessa perspectiva, é possível se reconstruir a história da família, da mulher, da infância, das culturas populares e da vida cotidiana. (Rockwell, 2000).

Apenas nos últimos anos temos nos dado conta de que esse plano é uma co-construção. Por exemplo, estávamos acostumados a falar da escolarização como algo que os adultos fazem às crianças. Ficava oculto o outro lado, o que as crianças fazem com a vida escolar, e as formas em que contribuem, também, para formar os professores, ou seja, o que ficava de fora era a agência da criança ou dos alunos, de maneira geral, afinal o processo de ensino e aprendizagem também é uma via de mão dupla. A partir dessa perspectiva, fica evidente que as gerações jovens contribuem com suas próprias histórias individuais e coletivas para a construção das culturas escolares.

A co-construção aponta para tudo que produzem os sujeitos que se encontram na escola, ao interagir entre si e ao trabalhar com os objetos culturais nesse espaço. Nesse plano, é importante situar a atividade como processo e como unidade básica de análise. A atividade, espaço da microgênese, inclui tanto uma dimensão objetiva, cultural, como uma dimensão subjetiva, de intervenção ativa de cada sujeito. Por isso, como afirma Rockwell, é possível dizer que a partir do encontro com a cultura herdada, se produz nova cultura, novos significados, novas práticas (p. 20). É nesse sentido que Tassinari (2001 a) nos diz que a reinvenção dos espaços escolares é sempre um processo local e, para uma melhor compreensão dos fenômenos, será “preciso conhecer o contexto em que a cultura é produzida”, conforme nos sugere Geertz (1997, p. 146).

No *plano da co-construção cotidiana*, o movimento é sempre duplo. Não se trata somente de “transmitir a cultura”. No encontro entre gerações, adultos, crianças e jovens recriam novas formas para os elementos culturais.

Utilizando desta perspectiva, podemos ver que o âmbito escolar é heterogêneo, não só pela história particular da escola em cada lugar, mas também pela história particular de cada sujeito que trabalha na escola. O plano de co-construção obriga a tomar em conta a profunda subjetividade da experiência escolar, a saber a dimensão pessoal e interpessoal de seu significado em cada história de vida e na história da humanidade. (Rockwell, p.22).

Os Xakriabá, ao instituírem os seus professores de cultura, nos trazem a ideia de reinvenção que encontra ressonância nesse terceiro plano proposto por Rockwell. Afinal, não seria essa uma reinvenção da cultura escolar bastante própria e específica?

E essa reinvenção do processo educativo, a partir dos professores de cultura, por sua vez, encontra alguma ressonância no que nos diz Carneiro da Cunha (2009) sobre “cultura” (com aspas). Segundo a autora, a “cultura” “tem propriedade de uma metalinguagem: é uma noção reflexiva que de certo modo fala de si mesma” (p. 356). Para Carneiro da Cunha (ob.cit.), “cultura” é um distintivo na maneira de se diferenciar dos outros, é uma maneira, como reforça Grupioni (2008), de “afirmar a diferença por meio de enunciados a respeito da indianidade”. Pois bem, a partir das noções aqui colocadas, não podemos inferir que o professor de cultura é aquele que se distingue dos outros professores? E que, em última instância, é um elemento diacrítico, que pretende distinguir, diferenciar a escola indígena Xakriabá?

De acordo com Santos (2010), os *professores de cultura* surgem [nas escolas Xakriabá] como ícones do ensino diferenciado e, mais que isso, como atores importantes no processo de *levantamento da cultura*. (p. 130).

Há, no discurso do Sr. Emílio²⁷, um elemento recorrente que nos ajuda a pensar o fato: desde a época da contratação de professores, nos idos de 1996, a sua argumentação, junto à FUNAI, era no sentido de que os professores fossem indígenas. Assim ele nos explica a sua conversa com a FUNAI: “[...] Nós fizemos um propósito de que era preciso *diferençar* a escola nossa. Nós tomamos uma decisão que nós queríamos a nossa educação passada pelos professores nossos, os professores indígenas [...]”. (Santos, 2006, p. 65)

Diante dessas questões podemos nos perguntar se essa nova categoria de professores não traz, em seu cerne, argumento similar ao de 1996. Esta não seria, também, uma maneira

²⁷ Como já ditto, o Sr. Emílio Xacriabá é, além de uma liderança, o primeiro professor de cultura da TIX.

de *diferençar* a escola Xakriabá? Mas, o fato também nos leva a outra questão, mais provocativa: se ter professor indígena não foi suficiente para garantir a diferenciação das escolas, a criação de uma nova categoria de professores, mais especialista, o seria? E, nesse caso, o que determina a diferença é ser indígena ou a maneira de ensinar?

Constatei, em conversa com o Sr. José, um dos velhos mentores dos novos professores de cultura, que são esses os professores que procuram resgatar as coisas antigas: *eles são diferentes dos outros, porque valorizam as coisas antigas*. (Sr. José Souza Freire. Anotações de campo, 2011)

De maneira semelhante, uma liderança Kamaiurá, explica a necessidade da escola de cultura em sua comunidade:

No nosso costume não tinha caminho, era para eles chegarem [os jovens] no centro, e pedir para aprender. Como eles não chegaram, usamos a escola da maneira que queremos, para ensinar o costume, a tradição, fazendo tudo como antigamente e as coisas do branco, para não sermos enganados. (Vitti, 2005, p.104)

Os depoimentos, acima citados, nos fazem refletir sobre um fenômeno recorrente nos discursos de vários povos indígenas, que é a manutenção das tradições a partir da escola. E, nesse sentido, podemos observar que, se a questão é comum a vários desses povos, a forma de tratá-lo também nos parece ser. Em última instância, os indígenas estão inventando mecanismos para lidar com essa instituição, ao criar e preservar fronteiras no contato com esse Outro agente.

Ao se referir à escola indígena como fronteiras, numa clara oposição aos que defendem a ideia de que ela é “apenas” uma “frente ideológica, que demole tradições”, Tassinari (2001a) nos mostra que há o “outro lado da moeda”: “o da agência indígena e das suas formas de reordenar a experiência escolar e de reinterpretar os conhecimentos advindos com a escola.” (p 58). E, ao exemplificar essa premissa, nos traz o exemplo do povo Karipuna. De como, “certas festas, conhecimentos, técnicas, e mesmo categorias de identidade, provenientes do ensino escolar, passaram a ser constituintes de sua tradição [...] como parte de um processo de reflexão e elaboração cultural.” (p58).

E, ainda que considere a existência de “zonas interditas” que são aquelas que evidenciam a “imponderabilidade” entre alguns tipos de conhecimentos indígenas e de

conhecimentos escolares, há “os conhecimentos advindos da escola, que se articulam com as expectativas e com as visões de mundo indígenas, assim como certos conhecimentos indígenas que são mais facilmente incorporados ao currículo escolar.” Assim, nos diz Tassinari (2001a) que “esses limites não existem somente em virtude de visões de mundos tradicionais das populações indígenas, mas também por características próprias da escola ocidental, mesmo quando esta almeja ser “indígena” ou diferenciada”.(p.66)

Se considerarmos a centralidade que a escola adquiriu na vida dos Xakriabá, possivelmente vamos concordar que esta acabou sendo, também, um espaço fundamental para a produção e a circulação da cultura, e da “cultura”, ainda que de maneiras muito diversas, pois os conteúdos dessas aulas estão estritamente ligados às práticas dos professores, que variam muito: se ele for um bom entendedor dos cantos, estará aí a centralidade de suas aulas, assim como se for um bom tocador de sanfona e assim por diante, com relação às brincadeiras, aos jogos de versos, ao artesanato, à medicina tradicional. Não importam quais sejam esses conhecimentos, esses professores partem sempre do que sabem mais, dentro do que denominam as *coisas da cultura*.

2.1 "Qual Escola?"

No Título VIII, das Disposições Gerais da LDB/96, os artigos 78 e 79 tratam, especificamente, da Educação Escolar Indígena e deixam suficientemente claro quais são as responsabilidades e as especificidades da educação escolar indígena, assim como acentuam a diferenciação da escola indígena em relação às demais escolas dos sistemas, além de abrirem possibilidade para que a escola indígena estabeleça a sua forma de funcionamento, os seus objetivos e os meios para atingi-los.

De acordo com o art. 26, "Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada Sistema de Ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

No entanto, Cury (2001) nos esclarece que o sentido da base nacional comum e da parte diversificada não deve ser entendido como dicotômicos e, sim, em uma relação de interação:

[...] a autonomia dos projetos pedagógicos, ao materializar na educação escolar e no seu cotidiano os objetivos maiores da educação nacional, deverá fazê-lo à luz desta dialética entre unidade e multiplicidade, entre igualdade e diferença. Base comum e parte diversificada formam um todo no qual se dá uma interação ativa entre todos os componentes curriculares de uma proposta pedagógica. Neste sentido, a base comum e a parte diversificada são faces da interdependência que vai do uno ao múltiplo e do múltiplo ao uno. Não há, pois, oposição entre eles nem diferença substantiva entre ambos já que procedem de objetivos gerais comuns postos na Constituição e na LDB. O que a parte diversificada indica é uma diferença contextual específica. (Parecer do Ministério da Educação/ CNE – ao Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul em 30/01/2001- Relator, Carlos Roberto Jamil Cury)

Ainda assim, a ênfase dada pela LDB ao fato de que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devam ter uma Base Nacional Comum, sendo complementada pela parte diversificada, deixa aberto um problema de interpretação. Afinal, o que almeja a legislação com uma Base Nacional Comum? Podemos inferir que há uma busca por uma unidade nacional nas escolas e esse fato nos mostra que ainda se faz presente nessa legislação uma hierarquia dos saberes ocidentais sobre os conhecimentos indígenas, o que nos encaminha a uma questão, no mínimo paradoxal, pois, afinal, universalidade não é exatamente o diálogo que almeja a especificidade.

O perigo de tais paradoxos é que a sua interpretação acaba por inviabilizar a efetivação das políticas de educação escolar diferenciada, anunciadas na legislação. E esse, nos parece, tem sido o caso de muitas secretarias de educação, que resolvem esses paradoxos por meio da adaptação das realidades das escolas indígenas ao Sistema Nacional.

Ivenira, diretora da Escola Riacho dos Buritis, traz um exemplo muito elucidativo do que estamos discutindo, quando nos fala sobre o embate, junto à SEE, para a instituição dos professores de cultura:

- Achei que foi um dos ganhos grandes, mas sempre há a questão do questionamento pela valorização desse trabalho. O Estado segue o plano curricular e o número de aulas de lá [referindo-se às escolas não indígenas]. Quando a gente coloca se pode dar 10 aulas de cultura e tirar de Geografia e de História, eles dizem: Não pode! Daí, as duas, três ou quatro aulas que eles dão para o professor de cultura, a gente soma para ver um salário correspondente ao que os outros recebem para ele ser valorizado

salarialmente como os outros, até pra motivar mais, né? Porque para ganhar R\$ 60,00 ou R\$ 100, como estava acontecendo... (julho de 2011)

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, documento lançado pelo MEC, em 1998, com o objetivo de construir definições conceituais e propor modelos do que se pretendia alcançar com a escola indígena diferenciada, já colocava em discussão a dificuldade nesse processo de inclusão das escolas indígenas no Sistema Nacional de Ensino, justamente problematizando a dificuldade de se superar a tradição homogeneizadora que atinge a educação, de maneira geral. Assim nos diz o documento:

A inclusão das escolas indígenas nos sistemas oficiais de ensino, em todo o país, é muito recente e ainda se encontra em difícil processo de construção, enfrentando problemas e buscando soluções condizentes com o direito constitucional a uma educação específica e diferenciada. Vários são os fatores responsáveis por este quadro de dificuldades [...] persiste a tradição de uma política homogeneizadora [...] as normas adotadas pelos sistemas de ensino contradizem os princípios da educação diferenciada [...] a formação de técnicos habilitados para lidar com a educação intercultural não é proporcionada pelos cursos de magistério e licenciaturas. (p. 39)

Em setembro de 1999 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, por meio do Parecer 14/99, que determina a estrutura e o funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol desta modalidade de ensino. O Parecer foi normatizado pela Resolução 3/99 que cria, no âmbito da Educação Básica, a categoria “escola indígena”, reconhecendo-lhe “a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios”, garantindo autonomia pedagógica e curricular para essa escola. Grupione (2008), defende que essa “definição aponta para um rompimento com a maneira pela qual os Sistemas de Ensino vinham tratando essas escolas”. (p. 85)

Em 2009, a 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena marca um novo momento na história da legislação brasileira sobre as escolas indígenas. A pauta dessa Conferência foi o resultado das discussões que a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena²⁸ (Coneei) vinha discutindo em âmbito local, regional e estadual, sintetizada em três

²⁸ A Coneei é, hoje, uma comissão composta por 32 membros, sendo 20 representantes indígenas, 8 representantes do governo (MEC, FUNAI, Andifes – Associação Nacional de Dirigentes de Instituições de Ensino Superior; Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação; Undime – União Nacional dos

grandes temas: (i) A criação de um sistema próprio de educação escolar indígena, que efetive os direitos educacionais linguísticos e culturais dos povos indígenas e que dê conta da diversidade indígena brasileira; (ii) A implantação de territórios etnoeducacionais, fruto do Decreto 6861, que organiza a gestão da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais; (iii) A criação de uma política para acesso e permanência do estudante indígena no ensino superior público do país.

Partindo dos dados, que serão mostrados a seguir, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, são reformuladas em 2012, e inovam ao trazer orientações para a Educação Infantil, Ensino Médio e para a Formação Superior de professores indígenas. De acordo com os dados contidos no Parecer do CNE/CEB 13/2012, aprovado em 10/5/2012:

Em termos de vinculação administrativa, os dados revelam que a maior parte das escolas indígenas hoje está vinculada aos municípios: são 1.508 escolas municipais (53,17%) e 1.308 escolas indígenas estaduais (46,13%). Nessas escolas estudam 194.449 estudantes indígenas, distribuídos pelos 25 Estados da Federação que registram escolas indígenas (dados de 2010). Destes estudantes 151.160 estavam no Ensino Fundamental, sendo que 109.919 estavam matriculados nos anos iniciais, enquanto apenas 41.241 estavam nos anos finais; 19.565 estavam matriculados na Educação Infantil; 10.004 no Ensino Médio e 15.346 na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Em termos percentuais, a situação de matrícula dos estudantes indígenas em 2010 é a seguinte: Educação Infantil 10%, Ensino Fundamental Total 77,5%, sendo Anos iniciais (72,7%) e Anos finais (27,3%). Ensino Médio 5%, Educação de Jovens e Adultos 7,5%. (p.11)

Diante de tais informações verificamos, ainda, um grande desequilíbrio na progressão dos anos de estudo pelos níveis e modalidades de ensino. Essa é uma situação que tem marcado a expansão da escola indígena pelo país, ainda que se registre, em anos recentes, uma pequena melhoria nesse quadro. Portanto, como propõe tais Diretrizes:

Uma melhor adequação da distribuição dos estudantes pelos diferentes níveis e modalidades de ensino exige um esforço maior por parte dos Sistemas de Ensino de ensino do país, no sentido de garantir e ampliar os programas de formação de professores indígenas, tanto em nível de magistério na

Dirigentes Municipais de Educação) e 4 organizações da sociedade civil: ABA – Associação Brasileira de Antropologia; Abalin – Associação Brasileira de Linguistas; CIMI – Conselho Missionário Indigenista; RCA – uma rede que integra várias organizações não governamentais indígenas e não indígenas.

modalidade normal quanto superior; construir, reformar e equipar as escolas indígenas, provendo-as com equipamentos e materiais didático-pedagógicos próprios, que permitam o exercício e a prática da educação intercultural e diferenciada almejada pelas comunidades indígenas e garantida na legislação educacional brasileira. (p.11)

Com todas essas legislações, partindo da Constituição com uma determinação mais ampla do direito ao uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, passando pela LDB e pelo detalhamento do funcionamento das escolas em terras indígenas, especificado na Resolução 03 do Conselho Nacional de Educação e, mais recentemente, pelas Diretrizes de 2012, podemos dizer que vem se estruturando um *corpus* legal que conforma o escopo em que o exercício do direito a uma educação diferenciada por parte dos grupos indígenas será exercido. (GRUPIONI, 2008).

Mas os Xakriabá, assim como tantos outros povos indígenas brasileiros, ainda organizam o seu currículo tendo como referência a Base Comum e Diversificada, proposta pela LDB e, partindo dessa organização, a presença dos professores responsáveis pela circulação da cultura nas escolas Xakriabá pode ser resumida na síntese dos Planos Curriculares das escolas pesquisadas, da maneira apresentada a seguir:

			Escola Xukurank				Escola Bukimuju				Escola Bukinuki			
			Área do conhecimento				Área do conhecimento				Área do conhecimento			
			Arte	Cultura Xakriabá	Uso do território	Práticas culturais	Arte	Cultura Xakriabá	Uso do território	Práticas culturais	Arte	Cultura Xakriabá	Uso do território	Práticas culturais
Base Nacional	Educação Infantil	PPA - Período Preparatório de Alfabetização	sim	não	não	não	sim	não	não	não	sim	não	não	não
	Ensino Fundamental	1ª à 8ª séries	sim	não	não	não	sim	não	não	não	sim	não	não	não
	Ensino Médio	1º ano	sim	não	não	não	sim	não	não	não	sim	não	não	não
		2º ano	sim	não	não	não	sim	não	não	não	sim	não	não	não
		3º ano	sim	não	não	não	sim	não	não	não	sim	não	não	não
Parte Diversificada	Educação Infantil	PPA - Período Preparatório de Alfabetização	não	sim	sim	não	não	sim	sim	não	não	sim	sim	não
	Ensino Fundamental	1ª à 8ª séries	não	sim	sim	não	não	sim	sim	não	não	sim	sim	não
	Ensino Médio	1º ano	não	não	não	sim	não	não	não	sim	não	não	sim	sim
		2º ano	não	não	sim	sim	não	não	não	sim	não	não	sim	sim
		3º ano	não	não	sim	sim	não	não	sim	sim	não	não	sim	sim

Tabela 1 – Planos Curriculares das Escolas Xukurank, Bukimuju e Bukinuki

Como já dito, até 2007, a aula de cultura, no Ensino Fundamental, era ministrada pelos próprios professores de sala, ou seja, não havia um professor específico de cultura nos moldes que encontramos hoje, e essa foi, justamente, a reivindicação e a luta dos Xakriabá, junto à SEE.

Ao observar as escolas indígenas Xakriabá, percebo, por um lado, que a sua especificidade tem se construído na parte diversificada de seus currículos, aquela prevista na LDB, afinal “o que a parte diversificada indica é uma diferença contextual específica.” E, por outro lado, as cenas nos mostram que isso tem acontecido em diálogo com a base comum. Pelo menos com relação à presença dos professores de cultura é isso o que verificamos.

Muitos dos entrevistados me disseram que esse professor circula pelas diferentes aulas *apoiando* os outros professores (os que se enquadram, do ponto de vista curricular, na Base Nacional Comum), isto é, os professores de outras disciplinas chamam os de cultura quando esse último pode contribuir com o seu trabalho. É o que nos mostra o relato que se segue:

Sou contratado de 1ª à 4ª, mas trabalho de 5ª à 8ª. Os professores também precisam para reforço deles lá... Qualquer coisa que eles precisam fazer na prática, eles não têm aquele tempo disponível para dar e sair da sala de aula em busca de materiais... Eles me avisam e eu vou procurando o que levar para os alunos lá e aí trabalho com eles. (Prof. Deda, outubro de 2011)

Verificamos que o mesmo acontece com a professora da escola Xukurank:

Tem dias que a gente ajunta turmas, trabalha quase três horas, né? Porque de vez em quando é um tipo de brincadeira que é brincar e cantar e quando vê, a hora já foi... [...] Eu trabalho no Ensino Médio com a outra professora de cultura que já tem [referindo-se à professora de práticas culturais], mas é para dar reforço. Quando

eles precisam, eles me chamam. Aí, no caso, já estou aprendendo com eles também. Aí, um passando experiência para o outro fica bem bom!
(Prof^a. Laura, março de 2011)

Nesse sentido, se as duas faces (Base Comum e parte diversificada) aparecem separadas no currículo das escolas, na prática, elas se articulam. E, nessa direção, também podemos pensar no papel mediador do professor de cultura, não só como aquele que faz o diálogo entre a cultura e a escola, mas também como aquele que media as duas faces que organizam o currículo da escola, isto é, a Base Nacional Comum e a parte diversificada.

Na parte do RCNEI (1998), em que se explicitam, em termos pedagógicos e curriculares, o princípio constitucional do respeito aos processos próprios de aprendizagem e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, no termo cunhado por Pedagogia Indígena, encontramos a seguinte proposição:

A incorporação, à escola, dos “conhecimentos étnicos”, sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos. Tal diálogo é o que permite dar lugar ao que os professores índios e seus assessores vêm chamando de uma **pedagogia indígena**, para respaldar a construção dos currículos e a própria gestão da escola indígena. (p.65)

No caso Xakriabá, devemos notar que o processo de implantação da chamada Pedagogia Indígena, que ganha sentido com a escola diferenciada, traz uma matriz escolar que já existia nesse território, quando instituímos a escola indígena, conforme relatei em minha dissertação em 2003:

A experiência escolar na reserva não é recente. [...] Isto significa dizer que existe uma tradição escolar que, em maior ou menor grau, dependendo das aldeias, influenciou as práticas e representações dos professores. Há, no imaginário de pais e professores, um modelo de como se ensina e como se aprende. (RELATÓRIO DE VIAGEM, PROFESSORA LUCINHA, 06/2001).

Desde o nosso encontro inicial com os Xakriabá, em meados da década de 1990, já nos deparávamos com uma matriz orientadora de educação escolar, a partir da experiência das escolas que já haviam funcionado naquele território e, também, da

circulação de alguns poucos sujeitos por escolas da região. E, sem dúvida, “toda esta experiencia escolar, vivida en la década de los 70 y 80, acaba por formar parte, explícita o implícitamente, del proyecto que en los 90 empieza a construirse bajo el nombre de la escuela indígena diferenciada”, conforme ressaltou Leite. (p. 269, 2002)

Lembro-me muito bem de uma aula desenvolvida com a 1ª turma de magistério (em 1997), na qual discutíamos as experiências escolares vividas pelos alunos indígenas e eles relataram, em diferentes linguagens, essas experiências. Ao longo da atividade, observamos o clima tenso que tais lembranças evocavam.

Ao apresentar as atividades solicitadas, surgiram as palmatórias, os castigos físicos, como aquele em que o aluno ficava ajoelhado em carochos de milho; a severa crítica dos professores à maneira de falar dos indígenas, entre outras coisas. Esses fatos foram reiterados pelos alunos do magistério indígena (PIEI/MG), nos memoriais por eles produzidos:

Quando eu aprendi foi assim: a professora deixava de castigo, colocava defeito, xingava, se não respondesse a tabuada ficava de castigo e os outros saiam, não estudava a nossa cultura, não resgatava a língua, não podia sair para pesquisar nos livros de geografia. (Rosa Ferreira Seixas, 1998)

Na escola que eu estudei quando chegava na sala, tinha vez que antes de abancar já apanhava. O professor corrigia a tarefa e se tivesse errada a gente apanhava. Eu tinha tanto medo daquela professora que quando passava perto de mim eu já estava tremendo de medo. Quando era eu que estava apanhando eu não sentia tanto, mas quando era a minha irmã, de sete anos, eu morria de dó. (Aparecida Lopes de Oliveira, 1998)

Contudo, não podemos deixar de ressaltar a expectativa positiva desses indígenas, ao se defrontarem com a possibilidade de construírem uma escola em seus próprios termos, ou seja, a partir da premissa de uma Pedagogia Indígena.

O curso foi acontecendo e os nossos conhecimentos foram aumentando, cada módulo que acontecia, cada visita em área que o projeto fazia, cada disciplina que a gente estudava, cada pesquisa que com nossos mais velhos de aldeia faziam, cada pessoa que no projeto entrava, com o estágio na escola da aldeia que a gente fazia, com os trabalhos de jornal e rádio que a gente produzia, com as peças de teatros que a gente

apresentava, com a escrita de livros, com a briga com os políticos para dar apoio ao nosso trabalho, com os congressos que a gente participava, com o apoio dos nossos aliados que nos incentivaram, com a tradicional roda embaixo da árvore, que no decorrer dos módulos todo dia a gente fazia, cada avanço e obstáculo que via, muita coisa aprendia. (José Nunes de Oliveira, memorial do curso de magistério, 1998).

Desde o primeiro módulo, fiquei observando os professores não índios dar aula, como eles são tão diferentes, o jeito de ensinar e considerar os alunos, eles dão espaço para fazer perguntas, fazem questões para ser resolvidas. (Geovana, memorial do curso, 1998).

Muito embora as experiências da primeira matriz escolar Xakriabá tenham deixado fortes marcas do que seja o funcionamento de uma escola, em especial aquela tratada por Rockwell, no *Plano de Longa Duração*, é importante verificar que tão logo a possibilidade da construção de uma escola indígena diferenciada entrou na pauta, a partir do 1º curso de magistério indígena, ela passou a ser engendrada, inicialmente pelos envolvidos com a escola e, posteriormente, pelas pessoas da comunidade em geral, como um lugar para o *resgate da cultura*.

Portanto, não podemos desconsiderar o confronto entre a matriz que advém dos primórdios da escola Xakriabá, e aquela preconizada pelos documentos oficiais (a partir da Constituição de 1988 e LDB) e exercitada nos cursos de formação de magistério indígena. E, nesse sentido,

la experiencia vivida es matriz constructora de la escuela indígena Xakriabá y en muchos sentidos funciona como una fuerza oculta que orienta a los profesores, algunas veces incluso en una dirección contraria a la propuesta por el curso de formación de profesores indígenas de Minas Gerais, segunda matriz que informa la escuela indígena Xakriabá.” (LEITE, 2002, p.270)

Orientados por essas duas matrizes, os Xakriabá foram, aos poucos, constituindo o fato de que a cultura seria o elemento central que entraria para a escola, mas não sem as tensões inerentes à relação entre forma escolar e “forma Xakriabá”, conforme nos mostra o depoimento a seguir, com relação ao desafio em se adequar os tempos escolares e cotidianos:

Para nós, é um desafio muito grande pensar em tempo escolar após tanto tempo de imposição. A escola, quando chega nas sociedades

indígenas também invade tempos de aprendizagem que o povo já tinha. Temos feito um esforço para relacionar o uso e a concepção de tempo do nosso povo com o tempo escolar. (MARLI E MARIA XAKRIABÁ, in: Um pé na aldeia, um pé no mundo. p. 36, 2008)

Desde então, o caminho trilhado por esses indígenas tem sido no sentido da reinvenção desse espaço escolar, como vem tentando demonstrar essa pesquisa. E, sem dúvida, ter quatro professores responsáveis pela circulação da cultura na escola corrobora essa ideia.

Como formadora, que acompanhou o magistério desde a 1ª turma, percebia um desejo indígena por uma escola, ainda que o seu modelo não fosse claro, naqueles momentos iniciais, para nenhuma das partes envolvidas, nem formadores, nem indígenas. Sem dúvida, bem mais claro para a SEE. Mas, uma coisa é fato: o que alimentou as discussões, desde o encontro inicial, entre índios e formadores, foi a perspectiva de construção de uma escola indígena diferenciada, e foi com esse panorama que se trabalhou, principalmente nas duas primeiras turmas do PIEI/MG²⁹.

Se, por um lado, percebíamos que os índios queriam não “apenas uma escola”, por outro, o que eles traziam como referência dessa instituição era a matriz da educação escolar a qual tinham tido acesso, até aquele momento, isto é, uma escola canônica, muito bem caracterizada por Rockwell, no *Plano de Longa Duração*. Mas, não ter outras referências não significava não querer tê-las.

Não podemos abrir mão de uma percepção bastante nítida, que nos foi levada aos cursos de magistério indígena, pelos Xakriabá. Tão logo eles perceberam que ter uma “escola de branco” era mais do que dominar os seus códigos, e que a cultura poderia ser um elemento mediador dessa linguagem, ela passa a ser pauta das discussões. A escola passa a ser um dos palcos possíveis para a construção dessa mediação. E, de certa forma, de maneira tão extremada, que se chega à necessidade de se ter um professor específico de cultura para trabalhar com os alunos a sua

²⁹ É importante notar que a terceira turma do magistério indígena (que teve início em 2005) funcionou concomitantemente ao FIEI (que teve início em 2006)- Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas - Licenciatura especial da FAE/UFMG - e que, àquela altura, a autonomia que tínhamos tido, até então, nos oito anos de trabalho no PIEI/MG, se esvaziou consideravelmente, com a mudança de governo do Estado.

“representação”, como me disse Vicente, um dos professores de cultura do Sumaré e morador da aldeia Caatinguinha. Ou seja, a escola se transforma em um *lócus* onde passa a circular as “coisas da cultura” Xakriabá, e não só aquelas coisas da cultura escolar, nos termos de uma “escola de branco”.

Nesse sentido, é com a cultura que a escola vai se transformar em instrumento político de demarcação da diferença³⁰. A escola diferenciada passa a ser, também, um espaço privilegiado de construção e circulação da cultura, uma vez que os seus processos fortalecem o contato dos Xakriabá com os outros povos, indígenas ou não, outros conhecimentos e contextos. (Santos, 2010, p. 134). A partir dessa escola eles, agora, podem mostrar de um número grande de pessoas (os alunos), a outro número grande de pessoas (aos agentes) as “coisas da sua cultura”; ser reconhecidos como indígenas e pleitearem os seus direitos a partir dessa plataforma. Como assinalou Leite (2002):

Pero si había una necesidad de dominar el código del mundo blanco, el proceso de lucha también generó otra necesidad: la de reforzar la cultura Xakriabá, de revitalizar las tradiciones, de valorizar sus costumbres. Viviendo un fuerte proceso de exclusión y discriminación, la conquista de la tierra fue también la conquista de su dignidad como sujeto de cultura. La escuela indígena pasa a ser así espacio de valorización de la cultura propia. (LEITE, 2002, p.250)

Desde então, verificamos um hibridismo de matrizes que vem informando o que hoje se constitui a escola indígena Xakriabá, isto é, nem uma, nem outra, mas outra, em seus próprios termos.

Considerando que há, em todo esse processo, uma agência indígena, assim como o fato de que a escola se constrói cotidianamente, como no plano da *Coconstrução*, sugerido por Rockwell, a perspectiva dos formadores procurou caminhar em direção não de uma tradução da escola ocidental, “dos brancos”, indiferente da concepção que ela apresente, para contextos indígenas³¹. A ideia que tem nos orientado tem sido aquela

³⁰ Essa é uma ideia tão presente entre os Xakriabá, que em maio de 2011, uma turma que eu acompanhava, na FAE/UFMG, no Curso de Licenciatura Indígena, ao apresentar um trabalho sobre o “Calendário Sociocultural”, mostrou-nos alguns desenhos, entre os quais constavam o maracá, uma fogueira, algumas pinturas corporais, e nos disse: “São símbolos que o índio usa para se valorizar”. (Gildésio Mota).

³¹ Edinaldimar Barbosa da Silva (2011) faz uma análise das relações interétnicas implicadas nos processos relativos à educação escolar indígena entre os Xakriabá, focada nas relações e interlocuções a

que busca apreender os processos escolares pela via da reinvenção desse espaço educativo, como propõe Tassinari e como vêm fazendo os indígenas.

Um aspecto central, que tem norteado todo o processo de formação dos indígenas é a interculturalidade e, seguindo essa orientação, levamos, em nossa bagagem, o que tínhamos como perspectiva para a construção de uma escola indígena diferenciada. Mas, veja bem, como perspectiva, pois na realidade essa escola indígena diferenciada não existia para nenhuma das partes. O que tínhamos de experiência positiva, naquele momento, era um modelo de escola pautado no diálogo, na interculturalidade, no respeito à diferença, e todas essas premissas que pensadores como Paulo Freire nos ajudou a construir. Vale dizer, orientações ainda hoje importantes, se a concepção de educação que se tem é aquela que considera como base do processo educativo o sujeito e sua cultura. São concepções com bastante rendimento de reflexão, ainda hoje, quando o assunto é escola e cultura.

A nossa expectativa nunca foi a de uma apropriação, pelos indígenas, de um modelo levado por nós. Pelo contrário, a ideia sempre foi colocar em discussão os variados modelos e concepções de educação, principalmente aquele de uma escola canônica, centrada no conteúdo e na transmissão de saberes, informada pela matriz trazida pelos indígenas, à de outra, em que os sujeitos são considerados como participantes do processo de criação e reinvenção da escola. Foi um processo de formação centrado no diálogo, e não seria possível um diálogo a partir de uma só perspectiva, isto é, nem só daquela trazida pelos indígenas nem, tampouco, aquela levada por nós, os formadores.

Portanto, tem sido a partir das reflexões, experimentações e análises desses modelos, frustrantes muitas vezes, para ambos os lados, mas muito positivas em outros, que os indígenas têm construído o seu próprio modelo de escola. Agora, sim, informados por outras matrizes que não só aquela com a qual haviam tido contato até os idos de 1997.

partir das quais se deram o ingresso desses indígenas no PIEI/MG. Apesar de discordar com a pouca relativização da sua perspectiva, a minha pesquisa não me permite dialogar com a dele, pois tanto o momento que ele analisa, isto é, o momento inicial do PIEI/MG, assim como os meus dados não corroboram o que disse Silva.

É nesse sentido que os formadores têm tentado contribuir para a construção das diretrizes de uma escola diferenciada em “diálogo intercultural”, e isso foi e continua sendo um exercício efetivo nesse processo: colocar o diálogo respeitoso entre a realidade dos sujeitos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas, que é como se realiza a interculturalidade, tem sido o nosso constante desafio. E o desafio é grande, quando a busca é por uma relação simétrica, dentro de um panorama que, por si só, se configura como assimétrico. Afinal, os indígenas constituem uma parte quantitativamente minoritária da população brasileira, o que faz desse diálogo algo que se realiza em um ambiente carregado de tensões, desequilíbrio e desigualdades. O desafio “implica a difícil tarefa que é colocar em diálogo, sob condições de desigualdade social e política, as culturas “ameaçadas” com os elementos culturais de grupos de muito maior prestígio e poder.” (RCNEI, 1998, p. 60). Essa questão será discutida mais adiante, a partir da perspectiva do “resgate cultural”, trazida por Sampaio.

É preciso lembrar, ainda, que o diálogo intercultural, entre os Xakriabá e, de maneira geral, entre os povos indígenas de MG, não se deu apenas a partir de formadores e índios. Além das tantas outras agências com as quais os Xakriabá convivem, historicamente, ele foi impulsionado pela própria configuração do PIEI/MG, ao se juntar etnias distintas em um mesmo espaço de convivência, dois meses por ano, por quatro anos (isso, em cada uma das três turmas de magistério). É nessa direção que nos relatou Kanáttyo (professor e liderança Pataxó, de MG), sobre a sua experiência no PIEI/MG, conforme assinalado por Santos (2010): “Os Pataxó não compreendiam bem a ideia do que era ser índio, porque tinham contato muito restrito com outros povos indígenas”. (p. 126).

A ideia de construção da identidade indígena a partir do contato com o Outro, trazida nesse depoimento, nos mostra que não só os Xakriabá, mas também os Pataxó, vão se conformando nesse encontro com o Outro. E esse Outro pode ser tanto os agentes institucionais, com os quais eles vêm convivendo, como os outros povos indígenas, com os quais mantiveram ou ainda mantêm contato.

É, pois, essa escola, construída nessas bases, que tem sido fonte importante para o *levantamento da cultura*, em termos bastante amplos. A sua reinvenção acontece

cotidianamente, na mesma medida que reinventam, também, a sua cultura indígena. Uma cultura que, pelo processo histórico Xakriabá, foi “perdida” mediante um processo de “violência física e simbólica” (Santos, 2010) e que tem sido por eles retomada ou, nos termos deles, *levantada*, como nos afirmam recorrentemente.

É o que atesta, de forma veemente, a professora Nilma Xakriabá, da aldeia Rancharia:

- *Nós moramos próximos a pessoas “brancas”, onde há uma escola, na qual muitos dos nossos alunos estudavam, e alguns, ainda estudam. E eles tinham essa visão, ou seja, estavam em processo de perda de identidade. Quando começamos a dar aula, nós tivemos dificuldades para resolver essa situação. E a nossa escola e os mais velhos da aldeia foram fundamentais para o resgate e o fortalecimento de nossa cultura. E dessa forma, mostrar aos nossos parentes que nós temos um modo de viver e pensar diferente daquela sociedade que nos discrimina.* (in: Um pé na aldeia, um pé no mundo, p. 14, 2008)

Como podemos constatar, e conforme afirma Sampaio (2006), a escola indígena tem sido um importante palco para esse reencontro, como via institucional, para a formalização, a reprodução e a circulação da cultura indígena. (p.165)

Se, historicamente, foi por meio da relação com o Outro que os Xakriabá *perderam* a cultura, fato que se deu mais pelo julgamento e violência do que pela *mistura*, será, também, na relação com o Outro que ela será *retomada* ou *levantada*. (Santos, ob. cit., p. 106). Portanto, a partir dessa ideia, pensar o *levantamento da cultura*, entre os Xakriabá, é pensar na relação com o Outro e o englobamento daquilo que é externo. O contato com os variados agentes, com os quais eles lidam, proporciona a própria *retomada da cultura*, seja pela definição nativa do que seria parte da cultura, seja na captura de elementos dos Outros para dentro da cultura. E, se historicamente, é pela incorporação do diferente que os Xakriabá vão construindo a sua noção de cultura, que se transforma à medida que se concretizam os seus projetos de cultura, a instituição dos professores de cultura é, também, uma das ações que corroboram essa ideia.

Os esforços para tal empreitada têm sido muitos. Desde os projetos sociais, que resgatam as nascentes, as sementes crioulas, os modos tradicionais de fazer a farinha, a rapadura, etc., até os culturais, que têm como emblema maior a Casa de Cultura³², espaço utilizado para as várias iniciativas de *levantamento da cultura*.

Esse *levantamento*, a partir da relação com o Outro, traz em seu cerne a *invenção* e a *criatividade*, nos termos propostos por Wagner. É importante ressaltar o que nos aponta Gallois (2006) sobre o fato de que as transformações são inerentes à própria definição de cultura. De acordo com ela, “no âmbito das políticas internacionais, já se reconhece, há muito tempo, a inovação como parte da cultura. Mas ela ressalta que “há muito trabalho a fazer ainda, para promover e difundir uma noção de cultura que integre a dinâmica e a criatividade”. Portanto, a cultura não é um conjunto de elementos fixos e o processo de troca entre culturas inclui perdas, mas também acréscimos, e a sua vitalidade se deve aos novos elementos que ela incorpora.

De acordo com Gallois, é isso o que demonstram (e dizem) os Wajãpi, “para quem todos os importantes saberes veiculados até hoje e, especialmente cantos e danças, foram literalmente “roubados” de outros, sejam eles animais, inimigos ou grupos vizinhos.” (p.20-24). Nessa mesma direção, Carneiro da Cunha (2009) nos mostra que a ideia de cultura como empréstimo é muito presente na Amazônia, que há um fetiche nessa ideia do não reconhecimento das sociedades amazônicas sobre aquilo que nós consideramos como criações suas. É nessa noção de “cultura como empréstimo” que vamos encontrar a abertura para o Outro. “Em vez de manter distância de forasteiros, os amazônicos demonstram um extraordinário apetite pelo Outro, por suas bugigangas, chegando a extremos canibais”. Ela nos diz que “em quase toda a Amazônia, costumes, cantos, cerimônias, saberes e técnicas têm por definição uma origem alheia: o fogo foi roubado da onça ou do urubu; adornos e cantos são recebidos de espíritos ou conquistados de inimigos.” (p. 360 e 361)

Nessa mesma lógica, podemos pensar a experiência vivida por nossos alunos Xakriabá, do curso de magistério indígena, com relação ao encontro com outras perspectivas de educação escolar:

³² A Casa de Cultura Xakriabá, construída na aldeia Sumaré, foi fruto de uma cooperação entre o *Istituto Sindacale Per la Cooperazione e lo Sviluppo* (ISCOS), a província de Modena (Itália), as Associações Indígenas Xakriabá (AIXs) e a UFMG. Ver detalhes em Santos (2010).

Eu ficava observando os professores do curso, a forma deles darem aula, que não é a mesma dos professores que eu estudei no 1º, 2º, 3º e 4º ano no primário, e com quem meus primeiros alunos estudaram. Vi que esse jeito deles darem aula é excelente para os alunos aprenderem, como eu estava aprendendo com eles no curso. (Elisabeth, memorial do curso de magistério, 1998)

No curso, os professores iam incentivando a gente para contar histórias do nosso povo, escrever texto sobre nossa cultura e fazendo desenho (...). Esse curso me ajudou a entender que cantando, brincando, jogando verso também se aprende. Que não podemos ficar com os alunos presos na sala de aula, temos que fazer trabalho de campo, propor para eles colocarem suas ideias, fazer textos coletivos, brincar com eles para que possam considerar a escola um lugar importante, um lugar no qual eles aprendem e também ensinam. (Eliane, memorial do curso de magistério, 1998)

(...) Em 1996 quando comecei a trabalhar neste curso para minha especialização em professora de escola diferenciada indígena, bilíngue e intercultural, eu transformei o meu jeito de trabalhar com meus alunos. Vejo um grande desempenho e utilidade neste jeito de trabalhar, porque o aluno aprende. (Creuza, memorial do curso de magistério, 1998)

Nesse encontro com o Outro há algo importante a ser considerado, pois a escola específica e diferenciada não se inscreve apenas no campo interétnico, mas também no campo intersocietário de diálogos, de disputas políticas e simbólicas, onde as próprias ideias de diferença e de especificidade aparecem como valores, como objetivos a serem alcançados e garantidos, assim como exibidos e realçados. Essas ideias não se legitimam à margem dos diálogos e disputas políticas e simbólicas, sem que sobre elas imprimam as marcas ideológicas do polo dominante. Então, o que significa especificidade e diversidade cultural indígenas para cada um dos polos e na relação entre eles? É sobre essa questão que a reflexão de Sampaio (2006) contribui para pensarmos outro lado presente na perspectiva de *resgate cultural*.

Suas análises têm como pano de fundo, justamente, a experiência vivida como convidado do PIEI/MG (como antropólogo e “especialista no povo Pataxó”), para discutir com os índios a questão do *resgate cultural*. Essas análises nos encaminham a uma direção bastante interessante sobre como “a sociedade nacional imprime, por meio, sobretudo, de seus agentes diretamente engajados no campo da educação escolar

indígena, suas concepções de cultura indígena, especificidade cultural, etc., e como o polo indígena tende a dialogar com tais concepções, reproduzindo-as ou contrapondo-as”. (p. 166)

Considerando um modelo ideológico que concebe as verdadeiras culturas indígenas como estados de encantamento, de pureza, e idealmente imutáveis, e no qual a especificidade e a diversidade são funções desse mesmo distanciamento, do contágio com outros sistemas culturais, não pode haver lugar para que se percebam culturas como resultantes de processos históricos, assim como especificidades e diferenças como algo factível de se produzir em processos sociais de intensa inter-relação cultural e simbólica entre grupos diferenciados, e não necessariamente o contrário. (p. 169)

De acordo com Sampaio (ob.cit.), esse modelo produz um entendimento dessas sociedades como sociedades da ausência ou da perda. Vê-se nelas, não o que elas são ou têm, mas o que elas deixaram de ser ou ter, o que é genericamente qualificado como cultura e, nesse sentido, índios como os Xakriabá são percebidos como sociedades da falta e os seus processos históricos entendidos, inversamente, como processos de perda cultural. Então, é nesse cenário que devemos imaginar qual é a ideia de *resgate cultural* presente em tal modelo ideológico, bem como nas concepções de educação escolar indígena dele derivadas.

Sampaio (ob.cit.) nos alerta para o fato de que o *resgate cultural* é, para a consciência nacional, uma proposição de anulação da história, e nessa proposição estão presentes duas ideias “perigosas”: em uma ponta, aquela que pretende devolver às sociedades indígenas a sua essência perdida e, na outra, para as sociedades indígenas nas quais o *resgate cultural* tende a ser percebido como algo a ser perseguido dentro dos parâmetros de uma ideia reificada de cultura e em função de sua própria incorporação da visão lacunar que delas tem a consciência nacional.

Para ele, “ainda estamos arraigados a visões de cultura e de diferença muito próprias da autopercepção de nossa própria sociedade - o que distancia-nos de um real diálogo cultural com as posições indígenas”. Mas o autor propõe uma saída: “que a educação escolar indígena específica e diferenciada caminhe no sentido da produção de um conhecimento próprio das sociedades indígenas e sobre si mesmas. Um conhecimento a um só tempo informado das concepções teóricas de nossa História e de

nossa Antropologia e, assim, capaz de livrar-se das perversas tutelas simbólicas de ideologias dominantes da sociedade nacional, mas capaz, também, de engendrar formas próprias de autopercepção de suas próprias historicidades e culturas... Se assim for, nos diz Sampaio, “esta será, certamente, a pedra angular para o tratamento de quaisquer *etnoconhecimentos* na escola indígena, ou uma espécie de *metaetnoconhecimento*, sem dúvida uma expressão transformada e inovadora, e não totalmente revivalista, da velha ideia de *resgate cultural*.” (p.165-174)

Essa perspectiva é uma provocação relevante para esse cenário que estamos aqui desenhando, atravessado por linhas de força ideológicas, políticas e pragmáticas, em que se insere a educação escolar indígena.

2.2 Professores responsáveis pela circulação da cultura na escola

Ao todo, temos nas escolas Xakriabá 13 professores de cultura atendendo a sete escolas do território, conforme nos mostra a tabela a seguir:

ESCOLA QUE ESTÁ VINCULADO/A ALDEIA SEDE	NOME DO PROFESSOR/A DE CULTURA	IDADE	ALDEIAS ONDE ATUA
1- Escola Estadual Indígena Xukurank Barreiro Preto	Dona Dalzira Pereira Leite	50	Barreiro Preto e Veredinha
	Laura Gonçalves Alquimim Silva	40	Barreiro Preto, Olhos D'Água e Brejinho
2- Escola Estadual Indígena Bukinuki Sumaré I	Nicolau Gonçalves Alkimin	43	Sumaré I
	Vicente Barbosa dos Santos	38	Caatinguinha e Sumaré I
	Gabriel Cavalcanti Bezerra	39	Custódio
	Aílson Araújo dos Santos	27	Sumaré III e Peruaçu.
3- Escola Estadual Indígena Bukimuju Brejo do Mata Fome	Sr. Emílio	64	Riachinho e Pedra Redonda
	José de Araújo Souza	27	Brejo do Mata Fome
4- Escola Estadual Indígena Kuhnã Rancharia	Dona Antônia dos Santos Silva	65	Rancharia e Boqueirão
5- Escola Estadual de Ensino Fundamental Riacho dos Buritis Riacho dos Buritis	Manoel Macedo Cardoso	47	Riacho dos Buritis Pindaíbas Forges
	Anice Gonçalves Macedo	56	Itacambizinho Poções Pedrinhas
6- Escola Estadual Indígena Morro Falhado Morro Falhado	Vanusa Pinheiro	26	Morro Falhado Itapecuru São domingos Santa Cruz
7- Escola Estadual Indígena da Prata Prata	Osmar Caetano de Queirós	24	Prata Riacho Comprido

Tabela 2 – Professores de Cultura nas escolas do território

A seguir, vamos nos ater aos professores das escolas pesquisas, mas antes de prosseguir é importante ressaltar que o Sr. Emílio Xakriabá foi o primeiro professor de cultura da TIX, quem, de certa forma, inaugurou essa ideia entre eles. Conforme ele me descreveu, começou trabalhando nas escolas das aldeias Brejo do Mata Fome, Riachinho, Pedra Redonda, Riacho Comprido e Riacho do Brejo. Apesar de não se lembrar de quando começou, algumas pessoas me disseram que foi em 2005. Nessa época, trabalhou por seis meses e depois se afastou: *eu não dava conta e todo mundo me queria pra eu dar aula em todo canto*. Em seu depoimento, ele me explicou como foi o processo de entrada dos novos professores de cultura e de como foi a sua participação nesse processo:

Sr. Emílio: *Aí pra eu voltar foi preciso fazer uma pressão pra arrumar os outros pra dar aula. Fiz essa pressão com todo mundo da educação, da saúde, da UFMG, da secretaria de educação aqui de Januária. Porque eu sozinho não dava conta, porque a reserva era grande. Falei que só ia trabalhar se arrumasse mais professor e o povo falou que só ia trabalhar se eu fosse trabalhar também. Eu prometi de ajudar eles, indicar eles como é que era a aula de cultura.*

Eu: Que tipo de coisas eram essas que você indicava aos professores?

Sr. Emílio: *A aula de cultura é a consideração do respeito, da tradição, do conviver, como era a nossa doutrina Xakriabá, como é que nós tratava os outros, como nós comi, como nós vivia, como nós dormia, isso tudo a gente ia contando, qual era o respeito que a gente tinha pelo outro.*

Eu: E o senhor conseguiu novos professores com essa pressão?

Sr. Emílio: *Fiz duas reuniões na farinheira minha, ali em cima, explicando como é que era e depois esperei pra eles me procurarem, mas não procurou mais não.*

Eu: E sobre o fato de que seriam os antigos, que assumiriam os cargos que, por fim, foram assumidos pelos mais novos, como foi isso?

Sr. Emílio: *É, seriam os antigos, mas agora vieram os novos e não tá saindo nada! Pelo que eu tô vendo o povo tá queixando muito. Mas eu não tinha condição, não tinha viatura pra eu sair em todas as escolas.*

Eu: Então, depois desses seis meses o senhor voltou?

Sr. Emílio: *Voltei e tô trabalhando até agora, no Riachinho e na Pedra Redonda. Mas eram três escolas, mas o povo lá é crente e os meninos não queriam seguir a minha cultura e eu não quis aborrecer eles não aí falei, vou deixar, o problema é deles, se não tão querendo, o problema é deles, fica aí quietinho e vai só estudar e pronto e eu saio pra outra escola, pra não magoar ninguém, porque se eu ferisse as crianças eu tava ferindo os pais também, e eu falei, então não.* (outubro de 2011)

O Sr. Emílio, além de ser o mais antigo professor de cultura é, também, o mais velho deles. Ele participou da luta pela terra, junto com o falecido cacique Rodrigo.

Como já dito, a pesquisa trabalhou, mais especificamente, com os professores das escolas Bukimuju, Xukurank e Bukinuki e, a partir daqui, daremos ênfase aos sujeitos dessas escolas.

Dona Dalzira nasceu na aldeia Pindaíbas e vive, desde que se casou, na subaldeia Veredinha. É filha de José, que também nasceu na TIX, e de Dominga, que veio de Borrachudo, um povoado que fica perto da TIX. Seu avô materno nasceu na aldeia do Brejo, assim como seus bisavós maternos. De acordo com ela, sua avó era cabocla, e seus avós paternos Dizidério e Geralda tinham alambique, casa de farinha e eram envolvidos com o “Reis”: *Esse Reis passava na Pindaíbas todo ano. Hoje, quem dá continuidade ao Reis do Velho Ozébio, irmão do meu avô, é Manoel de Catulé, que também é professor de cultura na aldeia Riacho dos Buritis.*

Ela é uma das mulheres ceramistas do TI e, além de tocar zabumba, também participa dos Reis. Faz pequenas esculturas em madeira, atividade que ela começou,

ainda jovem, utilizando cera de abelha, com que ela esculpia pequenos bichos e peças para enfeitar presépios³³.

Começou a dar aulas de cultura em 2007, na escola Xukurank, que tem sede na aldeia Barreiro. Mas, além dessa escola, também dá aulas na escola da subaldeia Veredinha, bem perto de sua casa.

Quando iniciou a sua função, como professora de cultura, trabalhava com os alunos dos turnos da manhã e da noite, mas com a chegada da professora Laura, também de cultura, o horário foi dividido.

Laura começou a dar aula de cultura em 2007. É professora da escola Xukurank, e dá aula nas aldeias Olhos D'Água, Brejinho e Barreiro. Ao perguntá-la porque eles queriam que ela fosse a professora, me disse:

É porque desde pequena eu já fazia, inventava tudo quanto é coisa, fazia cachimbo de coco, e qualquer coisa que falasse assim, eu vou fazer isso, eu fazia, né? Costura, tudo... Aí chegava uma pessoa aqui, -Eu tenho uma coisa aqui pra fazer, não to conseguindo, aí eu : -Dá jeito. Aí tudo eu ia consertando e fazendo. Aí falou: -Não... Acho que aqui é você mesmo. Aí eu falei: - Não, tenho muita pratica pra isso não. - Mas vai aprendendo devagarzinho, aí eu to aí né, trabalhando na escola, gostando muito. É um serviço bem cansativo, que tudo tem que sai da cabeça, num é um plano assim que pega do livro, e pensa e amanhã vou fazer o que... Um bucado de coisa que a gente inventa na hora lá, o dia que não tem nada pra fazer assim, é colar, cocar, tudo a gente ensina fazer, brinco, charri. [enfeite de cabelo feito de penas]... Eu toco zabumba, pandeiro, o chique-chique, e reque-reque da folia de reis. (março de 2011)

³³ Ela me contou uma história interessante sobre como, ainda criança, começou a mexer com o barro. Uma das suas funções para ajudar a família era ir para a roça vigiar as jandaia (uma espécie de periquito) que atacava as plantações. Ela, enquanto passava o dia ali, pegava barro dos córregos e ia modelando bichinhos, de maneira que, muitas vezes, se esquecia das jandaia, o que deixava o seu pai muito enfurecido. De acordo com ela, foram várias as vezes que seu pai, de tão enfurecido, pisou em todos os seus bichinhos de barro...

Ela é irmã de Nicolau, professor de cultura da aldeia Sumaré I.

Nicolau trabalha na associação do Barreiro desde 1998, fazendo parte da diretoria. Como a associação se ampliou, hoje trabalha com as aldeias Vargens, Sumaré I, II e III, Custódio e Caatinguinha. Essas associações são concentradas na do Barreiro. Hoje, a aldeia Sumaré I e II tem associação, mas é sócia da do Barreiro também.

O primeiro projeto com o qual trabalhou foi a Casa de Farinha. Foi esse projeto que serviu de pontapé, ou como disse Nicolau, de rascunho para os outros que viriam,

Porque a linguagem era a mesma, só mudava a questão da comunidade e o que era o projeto, se era casa de farinha, se era um engenho, mudava só assim. Aí vinha aquelas mesmas perguntas: qual a sucessão, qual a data que foi criada. A estrutura era a mesma, quais são os parceiros...

De acordo com ele, algumas pessoas se preocuparam questionando se aquele novo cargo (de professor de cultura) não atrapalharia suas funções na associação, mas ele argumentou dizendo que o seu trabalho na associação é voluntário, *e se o trabalho de professor de cultura vai ganhar, eu vou é ajudar a associação, pois se o trabalho é voluntário e eu nunca deixei ela, vai é ajudar*. E continuou:

- O que ganha na associação não pode dizer que é salário, porque só na correria o dinheiro já vai embora, por exemplo, se eu fosse trabalhar o mês todo e fosse pegar aquele dinheiro e comprar alguma coisa, mas hoje, com aquele dinheiro, a gente tem que cobrir correria, é um gasto de transporte... As taxas hoje é 11 reais por mês, que os sócios paga, a gente tem que pagar contador, cartório, correio, e tudo é caro, né? Aí, tem hora que a gente tira do bolso e cobre e nem olha pra trás, que dia que vai tirar aquele dinheiro, se vai sobrar... Aí, por isso que hoje, dentro da sala de aula, tem vez que eu passo até 15 dias, 1 mês, sem trabalhar dentro da sala de aula. Mas, por quê?

Porque hoje, o projeto de cultura, pela Secretaria de Cultura é a Associação que tá recebendo. Às vezes tem coisa pra resolver no Banco e eu que tenho que ir, tem coisa pra fazer compra de coisa para os projetos, tem que ir. Acaba a gente fica envolvido e hoje, só a escola não tá tendo quase nada para oferecer na área de cultura, né? Aí a gente tá conseguindo é com a Secretaria de Cultura, com as parcerias. É por isso que hoje mesmo eu tava na escola passando um vídeo de um projeto que a gente executou lá no Custódio, passando foto a foto como é que a gente construiu. Olha gente, só pra você vê: a construção é igual a vida da gente, ela hoje é uma coisa amanhã já é outra. E se a gente não for registrando cada projeto hoje, você nem sabe como é que ele foi começado. Aí eu falo quantas vezes eu fico sem vir na sala de aula, aqui, mas a gente já tá retornando com o que a gente tava fazendo, os projetos. E aí hoje, na escola, eles já entende porque, né? (março de 2011)

Hoje, Nicolau está à frente de diferentes projetos, em quatro aldeias. Na aldeia Vargens, com a farinheira, para produção de farinha; na subaldeia Custódio, também com a farinheira e com o projeto de roça comunitária. De acordo com ele, *lá foi feito 12 hectares de roça, tudo plantado. Na aldeia Caatinguinha, que está à espera da liberação de recursos para o engenho comunitário. E na aldeia Sumaré III, com uma farinheira e uma minipadaria, numa área de 8x8 de construção, com fogão, geladeira, congelador, forno.* A agência financiadora desses projetos é a Carteira Indígena, vinculada ao Ministério do Meio Ambiente.

Além de estar à frente dos projetos mencionados, Nicolau é tocador de sanfona, com participação ativa nos Reis do TI. Ele me disse que mantém contato com todos os professores de cultura, e me falou do Deda, da escola Bukimuju, aldeia do Brejo, com quem se encontra sempre, tanto para conversar como para fazer cocar, objeto que estão aprendendo a confeccionar juntos. Ele também se encontra muito com Dalzira e Laura (sua irmã), da escola Xukurank. Mas, a sua maior parceria é com o também professor de cultura, Vicente.

Vicente é da aldeia Caatinguinha. Ele me disse que o seu nome foi indicado para professor de cultura em função da sua estreita relação com pessoas de diferentes comunidades, porque ele é um bezedor. Ele viajava muito e viveu durante muitos anos entre idas e vindas para o corte de cana, mas como pajé, fazia falta, pois *as pessoas chegava pra procurar a gente, a gente tava viajando*. A sua aprendizagem com as plantas e as benzeções se deu na relação com o seu avô, o também pajé Inocêncio³⁴, já falecido, e com o qual viveu, desde os sete anos. Ao perguntá-lo sobre o fato de seu avô ter passado o cargo pra ele, apesar de existirem outros netos, ele me disse que *as pessoas que trabalham com esses trabalhos conhece a pessoa que serve para desenvolver...* O perfil de Vicente é o de conhecedor das plantas, de benzedor.

Ele me disse que a sua parceria para o trabalho como professor de cultura é com o “Nico” (referindo-se ao Nicolau), mas tem outros professores que ele procura como o Deda, da aldeia Brejo do Mata Fome, com quem ele sempre encontra pra fazer *um trabalho junto*.

Deda é também conhecido por José e seu nome completo é José de Araújo Souza. Ele vive na aldeia Imbaúba e trabalha na escola Bukimuju, na aldeia Brejo do Mata Fome. Ele confecciona o *cordão de São Francisco*, objeto da “antiga” tradição Xakriabá, portanto, sempre que morre alguém, a comunidade pede esse serviço a ele. Conforme ele me disse:

[...] é um serviço bem forte, assim, é quando morre uma pessoa faz as orações, essas orações a gente faz num cordão, chama cordão de São Francisco [...] o pessoal me fala e eu vou lá fazer esse cordão, que é de algodão. Isso foi passado por meu tio Miguel, ele me passou e falou pra eu trabalhar nessa parte.

Seu tio Miguel foi quem lhe passou tal conhecimento, que foi assim descrito por ele:

- Ele falou assim: eu acho que você está preparado para isso. Vou estar passando esse ensinamento, porque qualquer dia eu vou faltar,

³⁴ Conheci pessoalmente o pajé Inocêncio e a ele faço referência na minha dissertação de mestrado (2003). Sobre o tema da Pajelança, ver Fernandes (2008): “o uso de plantas medicinais e os processos rituais de cura entre os Xakriabá da aldeia Caatinguinha, São João das Missões, Minas Gerais.”

já ando doente, né? Não sei se vou poder fazer mais, então vou estar te passando o que aprendi de muito tempo, desde jovem. Aí me explicou como fazer, quantas orações faz. Aí eu pensei: seja bem-vindo essa explicação, porque vou aprender! (Entrevista, outubro de 2011)

Apesar de todos os professores pesquisados serem possuidores de alguma sabedoria e/ou um envolvimento com as *coisas da tradição*, conforme aparece nos depoimentos, isso não significa que todos saibam as mesmas coisas, e, nesse sentido, vamos encontrar as especialidades das aulas de cada um dos professores de cultura. Os seus conteúdos e as suas práticas são diversificados, assim como o são os processos dentro do TI.

Mas nos parece imprescindível que o professor de cultura seja envolvido com alguma *coisa da tradição*, no sentido que os mais velhos dão ao termo, como é o caso do professor Deda, que confecciona cordões de São Francisco, de Nicolau, que toca sanfona nos Reis, do Vicente, exímio conhecedor das plantas do “tabuleiro”³⁵, de D. Dalzira, antiga ceramista do TI ou de Laura, tocadora de Zabumba nos Reis. E, nesse sentido, temos uma clara demarcação da gramática interna Xakriabá, em que *cada um vai contribuir com o que sabe fazer melhor pra comunidade*, como disse Nicolau.

2.3 Processos de escolha dos professores

Apesar de trabalharem com áreas bastante próximas, precisamos considerar que os professores responsáveis pela circulação da cultura nas escolas Xakriabá (o de Arte, de Uso do Território, e de Práticas Culturais) apresentam uma distinção com relação ao processo educativo, e uma marca dessa distinção está na maneira como foi instituído o professor de cultura. Ainda que todos eles estivessem previstos no currículo, desde o

³⁵ Tabuleiro é definido pelo dicionário Houaiss como um terreno pouco elevado de solo arenoso e vegetação rarefeita. [Aproxima-se da Caatinga e do Carrasco.]. Em termos locais se opõe à mata, é um terreno onde se pode cultivar.

início da implementação da escola indígena, vamos encontrar diferenças no enquadramento do professor de cultura, que entrou para a escola a partir de 2007.

Mesmo que para assumirem esses cargos, todos eles tenham sido escolhidos por suas comunidades, podemos afirmar que, tanto a institucionalização como a permanência dos outros professores, que não os específicos de cultura, estão vinculadas a um tipo de relação mais formal³⁶, com as agências externas aos Xakriabá, do que a dos professores de cultura.

Assim, apesar de alguma semelhança nas formas iniciais de contratação dessas duas categorias de professores - por exemplo, todos foram escolhidos por suas comunidades - podemos dizer que a distinção dos professores de cultura está no perfil muito específico que os conduziu ao cargo, assim como na expectativa com relação ao papel a ser desempenhado por eles. É o que também constatou Santos (2010), com relação à contratação dos professores de cultura. De acordo com ele, “os Xakriabá puderam empregar nas escolas professores sem educação formal, mas capazes de ensinar a *cultura*: anciões, Artesãos, festeiros, lideranças, pajés e jovens engajados no *levantamento da cultura*.” (p.130)

Apesar de as características exigidas ao professor de cultura (perfil e desempenho) coincidirem com os critérios para a escolha inicial também dos professores das outras disciplinas, há duas distinções bastante relevantes nesse processo. A primeira delas diz respeito à maneira mais “rigorosa” com que se realizou a seleção dos professores de cultura. A indicação dos candidatos foi mais direta e, assim, a seleção muito menos disputada. E a segunda é relativa a não exigência de escolarização desses professores.

D. Dalzira reitera essa primeira distinção, quando nos diz que o processo de escolha do seu nome para o cargo foi muito tranquilo. Após ser indicada pelo representante de sua aldeia, a comunidade fez uma reunião e ela recebeu o apoio de todos, o que se configurou em uma escolha bastante objetiva. De acordo com ela, *quem*

³⁶ Por formal, estamos entendendo as suas participações nos diversos cursos de formação, entre eles o magistério indígena, e a Licenciatura Indígena na Universidade. E, a esse fato, somam-se as suas contratações, seguidas pela efetivação, realizada pela SEE, o que não ocorreu com os professores de cultura.

conversou foi o senhor Valdim, representante [liderança] da comunidade [da aldeia Barreiro], e eles me apoiaram e eu comecei. Ou seja, não houve seleção.

Já, Laura me disse que a sua escolha para professora envolveu uma seleção, mas desde que surgiu a vaga, a comunidade insistiu para que ela ficasse com o cargo: *pediram pra quem tivesse interessado tá indo no representante. Aí quando surgissem umas três ou quatro pessoas aí fazia tipo uma eleição, uma votação, aí, assim eles me procuraram e pediram pra dar o nome e acabei sendo eleita.*

Assim ela me explicou o seu processo de seleção:

- A dona Dalzira foi a primeira, quando teve a reunião aqui a dona Dalzira já colocou assim sem seleção, já apontando ela, mais tinha outra vaga, só que sempre eles mandava assim recado pra mim ir, mas as vezes não dava pra mim ir, porque tava lavando roupa, aí esquecia da reunião, aí chegava lá e não fazia reunião, tornava volta de novo, marcava pra outro dia. Vinha cá falar pra mim ir, porque tinha medo assim de eu pegar esse encargo e num da conta. Aí falei acho que eu não vou não, que lá parece outra pessoa, aí tornava fazia reunião. Aí fui lá no representante, dei o nome. Aí já foi direto mesmo, o mesmo dia que dei o nome lá já marcou a reunião, parece que era dois, três comigo, candidato. Aí esse dia também a comunidade tava bem pouca também, num tava aquele muntueirão de gente né, já tinha marcado um bucado de reunião e num tava resolvendo isso. Aí todo mundo já falou, a vaga é pra você, aqui é só você mesmo. (março de 2011)

Nicolau trabalha na escola Bukinuki, aldeia Sumaré I. Ele me disse que a oportunidade para professor de cultura surgiu, também, em 2007, e eram duas vagas, mas ele nem pensou em se candidatar, pois estava e sempre esteve envolvido com os projetos das associações. As próprias pessoas da comunidade começaram a cogitar o seu nome para o cargo e, então, não teve outro jeito.

Por duas vezes marcaram a seleção, mas como não apareceu candidato em nenhuma delas, o senhor Estácio, então liderança da aldeia Caatinginha, sugeriu o

nome de Vicente (também da Caatinginha), para uma das vagas, mas ainda assim faltava o outro candidato. Então, falaram com Nicolau, mas ele insistiu em não assumir, alegando que já trabalhava na associação e que já tinha trabalho suficiente. Ele disse para as pessoas arrumarem outro candidato: *moço, arruma outras pessoas aí, eu já to com serviço, aí você arruma pra outro*. O argumento das pessoas era de que ele já contribuía com a comunidade e que, então, não ia ser difícil. A partir daí, fizeram uma grande mobilização, com a intenção de que ele ficasse com o cargo:

Di [Adimar] na época era diretor, aí eu tive conversando com ele, perguntando pra ele:

- “Ô, Di, essa parte hoje, do professor de cultura”...

- “Não, o professor de cultura é uma coisa assim, que hoje, pra tá fazendo as apresentação, pra tá, igual hoje, tem o Reis, que o povo tá deixando de cantar o Reis pra tá ensinando pros menino, muita coisa, tem várias coisas que vai fazendo.

- Aí eu falei: Ué, quem sabe se essa oportunidade não é a minha, porque eu nem sabia, né, hoje já tá contando ano o que a gente já vem fazendo, né? Porque igual na folia de Reis, eu toco sanfona, violão, eu ajudo a cantar. Assim, tudo que pertence da cultura, foi onde que resolvi entrar, trabalhar como professor de cultura. (março de 2011).

Assim, numa seleção sem concorrentes, ele ficou com uma das vagas e Vicente, com a outra. Depois disso, surgiram outras vagas para as aldeias Sumare III e Custódio para as quais entraram, respectivamente, Alípio e Gabriel.

Como já dito, é com Vicente que ele trabalha mais de perto, porque desde a época da seleção eles fizeram esse combinado com a comunidade. Como Vicente também toca instrumentos, eles levam a sanfona para a escola para *fazer uns cânticos lá*. Nicolau me mostrou diversas letras de cânticos de Reis e me disse que quem tem feito o trabalho de transcrição dessas letras é o Edgar, filho de Hilário, da aldeia

Barreiro Preto, a partir do que lhe dita o seu avô, Senhor José Souza Freire³⁷. Assim, ele grava, digita e imprime essas letras, o que, segundo Nicolau, tem sido muito bom, pois *dá pra passar para as outras pessoas e para os alunos.*

Para ele, trabalhar junto com Vicente é muito importante,

porque assim, a cultura hoje, ela precisa de muita coisa, por exemplo se a gente vai com o instrumento, né, precisa de quem toca uma sanfona, e outro que bate um pandeiro, coisa assim... Faz um movimento, agora se você pega uma sanfona, mas não tem quem bate um pandeiro, né? E aí tem os reis, os reis têm que ter quem toca um violão, uma sanfona, um pandeiro... Ajuda a cantar, tem que ser um grupo, eu acho assim, que não tem como você trabalhar isoladamente, né? E assim nós ficamos trabalhando. Só que assim, hoje, a gente não trabalha só junto, porque assim, na verdade ele fica pra lá eu fico pra cá... Assim de vez em quando a gente reencontra, e programa como que vai fazer... Mas, por enquanto a gente tá mais, é igual a gente tava falando, a gente tá com uns projetos, às vezes fala assim “menino vocês hoje vão trabalhar em tal lugar” e eu já não posso ir porque eu tô muito... Fazendo tal viagem e vou resolver uma coisa da associação, aí ele já fica pra fazer um trabalho e já fala: - “O fulano não tá aqui hoje porque ele tá fazendo isso e isso” né... Aí já deixa mais ou menos articulado como é que vai tá sendo feito. (março de 2011)

Vicente, que também trabalha na escola Bukinuk, na aldeia Sumaré I, relata que a sua entrada como professor também não teve *candidatação*. Ele me disse que *a pessoa* [referindo-se ao Sr. Estácio, liderança da sua comunidade] *veio diretamente e pediu que a gente parasse de ficar saindo e voltando da reserva todo ano.* (referindo-se às suas saídas para trabalhar no corte de cana).

³⁷ Em visita ao senhor José Souza Freire, a quem cito, no capítulo sobre a história Xakriabá, pude ouvir muitas histórias sobre o tempo de antigamente e observar as muitas páginas com os cânticos dos Reis, transcritos por seu neto Edgar, aluno do FIEI/UFMG.

Deda começou a dar aula em 2007, substituindo o seu tio Miguel, que entrou para dar aulas na primeira turma, quando os mais velhos assumiram os cargos de professores de cultura. Com o advento da aposentadoria - conforme anunciei na Introdução desse trabalho – que será explicitado adiante, Deda se propôs a ficar no cargo, e a sua escolha também aconteceu de forma bastante direta, como ele mesmo me relatou:

- Fui conversar com os representantes, saber se eles eram de acordo, porque eu sabia que tinham outros concorrentes, mas eles falaram que não iam apoiar a pessoa assim...

- Vamos apontar a pessoa que vai entrar, mas quem for lá e conseguir a vaga o apoio da gente é total. É bom você avisar a comunidade, porque quem decide é ela, porque da nossa parte nós apoia quem entrar e prestar um bom serviço.

- Aí eu fui e avisei o povo da comunidade, tinha umas duas pessoas que estava na concorrência, aí avisei o povo da comunidade na reunião que eu ia estar participando, concorrendo à vaga, aí foi lá na comunidade que resolveram me apoiar nessa vaga, aí os outros que iam concorrer quando ficaram sabendo, desistiram da vaga pra mim, tanto que nem precisou de votação. (julho de 2011)

Ele me disse que acha que foi aceito para o cargo, porque já trabalhava na parte do Artesanato e que sempre esteve presente nas apresentações (referindo-se às apresentações do Toré): *quando tinha uma apresentação, a pessoa que iniciava era o Sr. Emílio e a gente já acompanhava e entrava no grupo dele e eu gostava de apresentar junto, assim. Como eu era bem participativo da parte da cultura eu me interessei por essa vaga.*

Pois bem, se a primeira distinção entre os professores, responsáveis pela circulação da cultura, é marcada pela maneira específica com que cada uma das categorias foi instituída, uma segunda será encontrada na não exigência de escolarização desses professores, elemento sempre definidor em todas as seleções relativas aos professores das outras disciplinas, conforme, nos mostra Dutra et alli (2003): “dois

critérios, definidos pelos Pataxó, Krenak e Xakriabá orientaram a escolha dos futuros professores: ser alfabetizado e ser indicado pela comunidade. ” (p. 75)

Em conversa com alguns diretores das escolas Xakriabá, eles me descreveram os processos de seleção nas suas escolas. Assim, conforme depoimento de Zeza, diretora da escola Xukurank, e de Ivenira, diretora da escola Riacho dos Buritis, para dar início à seleção dos professores, *cada escola construiu, junto à sua comunidade, o perfil desse professo: não precisava ser alfabetizado, mas precisava saber da pArte cultural, ser uma pessoa mais velha, e a comunidade deveria decidir o tempo que esse professor ficaria no cargo.*

Os critérios de seleção variaram entre as comunidades, mas a escolha desses professores pesou, principalmente, sobre a diretoria das escolas e as lideranças das aldeias. De acordo com José Reis, a escolha, na sua escola (Bukimuju), recaiu sobre aquelas pessoas cujas famílias tinham um conhecimento mais profundo sobre a cultura, e essas pessoas teriam que ter a obrigação de pesquisar com outras pessoas. O que percebi é que, na prática, ter um conhecimento “mais profundo sobre a cultura” não significa, exatamente, ter O conhecimento, mas estar engajado no processo de *levantamento da cultura*, o que significa estar apto a apreender o sentido, o significado, assim como as horas e os locais adequados de veicularem esse ou aquele conhecimento. Foi o que nos disse Edílson Alves de Barros, em relação à atenção e o cuidado solicitados aos professores de cultura, para discernir as coisas que podem ou não ser ensinadas nas suas aulas:

- As pessoas falaram, na época da escolha, pra gente ter cuidado para não perder o juízo, pois tem coisas que tem de ser guardadas, e se soltar perde o juízo. (Edílson Alves de Barros, Professor de cultura da escola Bukimuju, nas aldeias Riacho do Brejo, Terra Preta e Riachão, julho de 2011)

Em outras palavras, eles precisam ser potenciais aprendizes com relação às “coisas da cultura”, e isso significa, principalmente, uma relação de compromisso e cumplicidade com os mais velhos, esses, sim, conhecedores da cultura, por excelência, como deixam claro os Xakriabá.

Ao perguntar a José dos Reis se isso estava acontecendo, na prática, ele me disse: *sim, como eles são mais jovens sempre estão buscando conhecimento, pesquisando com os outros, mais velhos.*

É interessante verificar as variadas formas pelas quais foram institucionalizados os cargos de professor de cultura, nas diferentes aldeias, pois essas formas nos remetem às já apontadas variações internas inerentes à constituição do povo indígena Xakriabá. Assim, Zeza me disse que no caso da sua escola, a Xukurrank, os critérios e os professores permaneceram os mesmos desde o início:

- *Nós ainda não tivemos essa etapa dos mais jovens, [como aconteceu em outras aldeias, por exemplo no Brejo do Mata Fome, na escola Bukimuju, onde a entrada dos mais velhos não se efetivou.] ainda estamos com os mais velhos... Apareceram, também, no processo de escolha, pessoas mais jovens, mas antes a gente já tinha discutido com a comunidade tudo que essa pessoa deveria saber, ou procurar saber. À medida que fomos listando essas coisas, a comunidade já foi vendo quem teria esse perfil. E a comunidade, pelo conhecimento que já tinha [sobre a prática dessas pessoas], chegou às pessoas escolhidas. E essas pessoas continuam até hoje. (julho de 2011)*

Por sua vez, a seleção dos professores de cultura na escola Bukimuju passou por três momentos: uma primeira seleção, que a Secretaria do Estado de Educação vetou, seguida de outra, quando entraram os mais velhos, mas que precisou ser desfeita, por falta de pagamento da SEE e a terceira e última seleção, quando entraram os mais jovens.

Por fim, os professores de cultura foram contratados para atuarem de 1^a à 4^a séries, mas atendem da Educação Infantil ao Ensino Médio, em uma combinação feita entre os professores das escolas. De acordo com Ivenira, assim é organizado o trabalho dos professores na escola em que ela é diretora: *De 5^a à 8^a séries são nove disciplinas divididas entre dois professores, mas na prática é assim: um professor ministra quatro e o outro cinco e o professor de cultura é chamado sempre que o professor de sala*

precisa. Ou seja, quando os professores das outras disciplinas estão trabalhando algum conteúdo que remete à cultura, o professor de cultura é acionado.

2.4 A criação da categoria de professor de cultura entre os Xakriabá

A criação da categoria professores de cultura, entre os Xakriabá³⁸, era uma antiga reivindicação, que encontrou muita resistência entre as pessoas “de fora”, envolvidas com a escola. E penso que entre os que encontraram resistência a essa ideia está o nosso grupo de pesquisadores/formadores³⁹. O nosso argumento (dos formadores) caminhava no sentido de que não achávamos pertinente em uma escola que tem como eixo central e orientador a cultura, ter um professor específico para ensinar a cultura.

Dessa maneira, das reuniões que participamos, nas quais era discutida a possibilidade da criação de tal cargo, dois argumentos se contrapunham: o dos indígenas Xakriabá, que diziam ser importante um professor de cultura, para reforçar, na escola, as coisas da tradição, e os argumentos dos formadores, que diziam que esse reforço (da cultura) deveria vir de todos os professores da escola e que a criação de um cargo específico poderia retirar o compromisso dos professores das outras disciplinas com a questão.

Sr. Emílio parece concordar, em parte, com essa ideia: [...] *eu acho que talvez não era preciso, se os professor é índio, se ele é filho de um índio cultural, ele é cultural também, mas só que eles não quer acompanhar isso, né? Aí, nesse caso, é que tá entrando os de cultura.* (outubro de 2011)

Na verdade, o que estava implícito nessas discussões eram os diferentes entendimentos do que é ou seria essa cultura, almejada pelos Xakriabá, que se faria circular nas escolas e, em um sentido mais amplo, além delas, e a partir delas. Ou seja,

³⁸ É importante notar que os Xakriabá foram o último povo indígena de Minas Gerais a conseguir instituir esse cargo em suas escolas. Categorias semelhantes foram adotadas entre os Pataxó, Krenak e Maxacali, já há muitos anos, sem que os mesmos encontrassem tanta resistência como os Xakriabá. Fica um dado importante para pensarmos sobre essa questão: entre os povos indígenas de MG, os Xakriabá são aqueles que conservam menos características dos indígenas imaginados pelo senso comum, aquela ideia dos índios da “aurora da humanidade”. E, nesse sentido, outras questões se colocam: cultura? Professor de cultura “Xakriabá”? Em que termos?

³⁹ Ao longo do PIEI/MG, os grupos de formadores foram se vinculando de maneira mais efetiva a uma ou outra etnia, e, no meu caso, o vínculo se deu, justamente, à equipe que manteve uma relação mais direta com o povo Xakriabá.

por um lado, nós insistíamos na ideia de que a cultura é a maneira como vivem, sentem e significam a vida e que essas coisas estão expressas no jeito de falar, de cozinhar, de dar aula, de educar as crianças, entre outras coisas. Os Xakriabá insistiam na necessidade do professor de cultura, que seria o responsável por não deixar acabarem as tradições e que a escola era um lugar importante para reforçar e trabalhar essa ideia.

Do ponto de vista deles, esse professor teria mais tempo para se dedicar a esse tipo de ensino, coisa que já não acontecia com os demais professores, que envolvidos com a parafernália burocrática, não encontravam tempo para articular conteúdos obrigatórios e vida cotidiana. Assim, o argumento central era de que o professor de cultura seria, e é, como afirmou Zeza, *um articulador das outras disciplinas da escola, ele faz a interdisciplinaridade entre a escola e a tradição, que está fora da escola.*

Dona Dalzira me disse que quando entrou para trabalhar na escola disseram a ela que o motivo de se ter uma professora de cultura era porque os professores estavam muito apertados: além dos cursos que eles fazem fora, ficava muito acarretado o trabalho do professor na sala, para trabalhar com a cultura, para eles buscarem fora da escola:

- Não tinha tempo de eles ir buscar uma coisa, pra eles ir nas casa ou procurar uma pessoa mais velha pra procurar e trazer pra sala, não dava tempo. Então, era pra ter um professor de cultura separado, mas trabalhando junto, porque eles também ensinam a cultura: só que assim, eles num sai assim pra buscar, porque não tem tempo, aí nós busca e ajuda eles. Mas eles da aula de cultura também. (julho de 2010)

Penso que, àquela altura, a orientação Xakriabá já era aquela prevista por Barth (2000), de que “grupos étnicos só se mantêm como unidades significativas se acarretam diferenças marcantes no comportamento, ou seja, diferenças culturais persistentes.” (p. 34 e 35). E, nesse sentido, a circulação da cultura na escola, feita pelos professores e, principalmente, pelo professor de cultura, possibilita marcar essa diferença e persistir na sua continuidade.

Esse fato pode ser reiterado pelas aulas que assisti, onde é perceptível a insistência de alguns professores quanto ao fato de que as coisas que eles ensinam são parte da “nossa cultura”, como disse Sr. Emílio, ao passar pela aula de cultura de Deda, que eu acompanhava. A aula era em campo e Deda trabalhava o reconhecimento de diversas plantas locais. Ao se aproximar da turma, Sr. Emílio falou: *Isso que ele tá falando é cultura, vocês estão prestando atenção? Tão?* Ou, ainda, como me disse o professor de cultura Aílson (da escola Bukinuki, aldeia Sumaré I): *as aulas servem para seguir a tradição, não deixar acabar, incentivar as crianças, os jovens, para ter esse costume e não deixar acabar a tradição.* Assim, podemos dizer que esses professores são, também, os responsáveis pela “estruturação das interações que permitem a persistência das diferenças culturais”. (Barth, p. 35)

De acordo com Zeza, *depois de anos de discussão, os primeiros professores foram contratados, mas como a SEE não os pagou, muitos desanimaram, saíram e não voltaram.* Além da falta de pagamento, outro motivo que incentivou a não permanência dos primeiros professores de cultura (que eram os mais velhos), foi o comprometimento com a aposentadoria: como muitos deles já estavam na eminência de se aposentar, caso fossem contratados pelo Estado, teriam problemas, pois, se vinculados ao Estado, teriam de equacionar tempo de serviço e idade. Assim, a maioria das escolas decidiu por uma reorganização, quando, então, entraram os mais jovens para o cargo, respondendo a um fluxo muito atual entre os Xakriabá. Os jovens têm ocupado, cada vez mais, cargos antes destinados aos mais velhos, como os de cacique, lideranças e também os de professores de cultura.

Durante todo o processo de negociação para instituírem os professores de cultura, os Xakriabá não recuaram de sua proposta, pelo contrário, insistiram, principalmente junto à SEE, para que se efetivasse a criação do cargo. De acordo com Maria José (Zeza), professora da escola Xukurrank, *o argumento da SEE era de que o próprio professor da turma deveria ministrar, também, a disciplina Cultura Xakriabá, prevista no Plano Curricular.* Diante dessa tensão, acrescenta Zeza, *foram três anos de negociações junto à SEE.* E assim, a partir de intensa mobilização por parte dos indígenas e entre negociações políticas, simbólicas e institucionais, realizadas com o protagonismo de diferentes atores, em 2007, os professores são contratados.

E a bem-sucedida concretização desse fato é explicada por Ivenira, diretora da escola Riacho dos Buritis, da seguinte maneira: *vejo que antes de ter o professor de cultura, o professor já tinha essa prática, mas consome muito tempo, pois tinha a exigência de trabalhar gramática, matemática, um monte de matérias e diários.* Argumento reforçado por José Reis, diretor da escola Bukimuju: *eles ensinavam o que sabiam, mas não tinham tempo de pesquisar, buscar novos conhecimentos, não sobrava tempo. Esse outro, o professor de cultura, já fica mais nessa área mesmo, aí fortalece.*

Capítulo 3

**A circulação da cultura pelas fronteiras da
escola: primeira aproximação.**

CAPITULO 3

3 A CIRCULAÇÃO DA CULTURA PELAS FRONTEIRAS DA ESCOLA: PRIMEIRA APROXIMAÇÃO

Para essa primeira aproximação, vamos trabalhar com noções de três autores. Roy Wagner e a sua ideia sobre a cultura como invenção, que nos ajuda a compreender a dimensão criativa que envolve a proposição de retomada da cultura, muito presente entre os Xakriabá, ainda que, nesse caso, especificamente, essa retomada se desenvolva em um processo relacional, tanto entre os próprios indígenas, assim como entre eles e os agentes externos. Carneiro da Cunha contribui com as noções de cultura e “cultura”, no sentido de que os Xakriabá usam a “cultura” para falar de si, entre si e para os outros: a “cultura” como metalinguagem. E, por fim, Barth com a sua noção transitiva de cultura, que nos ajuda a refletir sobre a circulação e a interdição de conhecimentos, sobre os seus processos de produção e reprodução.

Ainda que em muitos aspectos conceituais esses autores não dialoguem, não pude abrir mão de colocá-los nesse trabalho, pois, para o nosso caso, ainda que de maneira independente, cada um deles contribuiu para as nossas análises, como veremos a seguir.

Desde que a Constituição Federal de 1988⁴⁰ instituiu aos índios brasileiros o direito a uma “educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue” (Brasil, 1998), “resultado de um longo processo histórico de mobilizações sociais e políticas de setores da sociedade civil brasileira, principalmente dos povos indígenas e das suas organizações” (Luciano, 2011, p. 75), a temática da escolarização indígena entrou de vez para a pauta das reflexões de educadores, pesquisadores, linguistas, indigenistas, órgãos governamentais e etnólogos, entre outros envolvidos com a questão. E, apesar de certa desvalorização do campo, principalmente por parte dos etnólogos, como nos aponta Aracy Lopes da Silva (2001), não há como negar que a questão da escolarização indígena, embora ainda apresente certa “dificuldade de rendimento teórico [...], é um tema [...] social e politicamente importante para as populações indígenas” (p. 29-30).

⁴⁰ “A Constituição Federal de 1988 superou a concepção equivocada da incapacidade indígena que fundamentou o princípio jurídico da tutela, por meio do qual era concedido ao Estado o poder e a responsabilidade de decidir e responder pela vida e pelo destino dos povos indígenas do país, visão esta que imperou por quase 500 anos.” Luciano (2011, p. 75)

Pois bem, se há tons a serem afinados na relação entre antropologia e educação, temos que admitir, por outro lado, que seus focos são comuns, ou seja, em última instância os objetos de estudo de ambas são os processos cognitivos, conforme atestou Lopes da Silva (2001, p.30).

A confrontação entre educação e antropologia origina-se na ideia preconceituosa (e compartimentada) do saber que atribui à antropologia a condição de ciência e à educação a condição de prática. Mas, se há aspectos que separam antropólogos e educadores, há também muitos outros que os unem.

Gusmão (1997) reafirma que o pano de fundo que orienta o diálogo entre antropologia e educação parece ser o mesmo, isto é, “a aventura de se colocar no lugar do outro, de ver o que o outro vê, de compreender um conhecimento que não é o nosso.” E, nessa encruzilhada,

[...] os não-antropólogos buscam ‘um olhar antropológico’ pelo qual se guiarão nos mistérios da pesquisa de campo. Por sua vez, a antropologia e os antropólogos se veem em grandes dificuldades, quando são chamados a tratar dessa realidade cujo nome é educação, seja por não conhecerem, ou ainda por deslegitimarem um certo percurso do passado da antropologia. (Ob. cit., p. 1)

A tentativa de diálogo da antropologia com a educação não é nova. Em finais do século XIX, Galli (1993) desenvolveu pesquisas - numa acepção ampla de educação -, procurando compreender os processos interculturais infantis e os sistemas educativos informais. E, entre os anos 20 e 50 do século XX, alguns antropólogos, como Franz Boas, Margaret Mead e Ruth Benedict, atuaram, de forma bastante incisiva, no programa de reforma curricular dos EUA.

O processo de colonização dos povos europeus empreendidos aos povos não europeus nos encaminha a uma compreensão dos desafios convergentes e divergentes da antropologia e da educação. E, desde o encontro entre a civilização ocidental com outros povos (no caso brasileiro, entre portugueses e indígenas), com outras culturas, onde o olhar etnocêntrico, de ambas as partes, era o que imperava, a antropologia como ciência assume o seu grande desafio: o de superar o etnocentrismo, isto é, a cultura própria do mundo que lhe deu origem - o mundo europeu em expansão - para conhecer a realidade do outro. O desafio passa a ser, então, “ver-se e ver os outros homens, para,

assim, estabelecer as bases do conhecimento” (Gusmão, p.3). Estavam lançadas as bases para o diálogo entre antropologia e educação.

De acordo com Galli (*apud* Gusmão), *saber* é uma dimensão social histórica que vai do caos à ordem, para outra ordem, e que se desconstrói com base em pressupostos construtivos, postos em movimento pela vivência. É, pois, a fruição da cultura que gera um fazer reflexivo e crítico, por vezes chamado *educação*. E esta, segundo Gusmão (ob. cit.), se realiza no interior da sociedade, composta por diferentes grupos e culturas, que visam certo controle sobre a existência social, de modo a assegurar sua reprodução por formas sociais coletivamente transmitidas.

Mas isso não significa que as vias pelas quais a educação se efetiva sejam iguais entre os povos, e essa é uma lição que os colonizadores parecem ter aprendido, ao se defrontarem com outras culturas, com o diverso, com o desconhecido. A partir desse encontro, a ciência ocidental teve que reconhecer a existência de outros modos de vida, de diferentes processos, técnicas e rituais educativos, enfim, de outras pedagogias, ainda que entendidos como periféricos e não científicos.

Cultura e educação são aspectos da vida que se articulam e “os povos indígenas não são indiferentes às condições históricas de vida. Eles aprendem com elas. Isso possibilita processos permanentes de aprendizagem, de auto-superação.” (Luciano, 2011)

É, pois, em um movimento de tensão e compreensão que reside a natureza do diálogo entre antropologia e educação,

Já que ambas são devedoras do processo de imposição de si ao outro, posto pelo desenvolvimento do mundo colonial e do colonialismo ocidental, cuja meta visava suprimir toda e qualquer alteridade, em nome de um modelo de vida cultural e pedagógico de tipo etnocêntrico, autocentrado e homogeneizador. (GUSMÃO, 1997, p. 4).

Centrada em um modelo cultural único, e na necessidade de colocar sob controle o diferente, a sociedade ocidental construiu uma prática pedagógica também única e centralizadora. Portanto, a questão é saber como evitar que essas práticas homogeneizadoras impeçam uma educação escolar diferenciada. E, nesse sentido, cabe

tanto à antropologia como à educação o desafio de resgatar e redimensionar o universo das diferenças.

A partir da Constituição brasileira de 1998, que garante uma educação que respeite as línguas, as culturas, os modos próprios de viver e pensar dos indígenas, assim como a valorização de seus conhecimentos e dos processos próprios de sua produção e transmissão, mudou-se a perspectiva da escola, antes identificada como civilizatória para os índios, para a escola como direito, e essa mudança se estruturou a partir da negação da escola vigente e pela formulação de um novo conjunto de premissas que deveriam orientar a sua transformação.

Ainda que a tradução dessa Constituição, nas variadas políticas voltadas para a educação escolar indígena, não seja, assim, tão nossa, é “esse novo conjunto de ideias e práticas [...] que passa a estar no cerne de um discurso que se contrapõe a processos que vinham de longa data e que se expressavam no modelo da escola missionária e da escola civilizatória, que passam a ser combatidos enquanto modelos que deveriam ser superados.” (Grupioni, 2008, p. 36 e 37).

De acordo com Grupioni (Ob. Cit.), o discurso da educação diferenciada assentou-se sob três premissas: 1) a educação como direito das comunidades indígenas; 2) ao seu caráter laico; 3) à condução dos processos escolares (que deveria ser feita pelos próprios indígenas). Mas esse discurso, apesar de ter sido gestado “fora do Estado”, por outros agentes, se disseminou pelo País, na medida em que “foi encampado pelo próprio Estado”. (p. 38 e 39).

Ao analisar essa mudança, onde o direito à educação escolar indígena específica passa a compor a agenda das políticas públicas, Grupioni (op. cit.) faz uma crítica importante ao entendimento equivocado dos agentes institucionais que vincularam as escolas indígenas ao sistema nacional, cumprindo a meta, entendida por eles, pela *busca da equidade*, mas deixando de lado o que realmente importava, ou seja, *o exercício da diferença*. Segundo ele:

A proposição da escola diferenciada se fez pelo rechaço da escola integradora, mas o tempo mostrou que era preciso mais, era preciso pensar um sistema próprio no qual as propostas de educação diferenciada pudessem se desenvolver. Ao vinculá-las ao sistema de ensino nacional apontou-se que o destino dessas experiências era a *busca da equidade*, do igual direito de acesso

à instituição escolar, universalizando a escola, mas o que realmente estava na pauta era a construção do *exercício da diferença*, da pluralidade, e a estes essa nova política de educação indígena não foi ainda capaz de dar vazão. (P. 63).

Nas diversas experiências encontradas entre os povos indígenas, há um variado quadro de respostas dadas à chamada escola diferenciada e aqui mesmo, entre os povos indígenas de Minas Gerais, encontramos um exemplo dessa diversidade. A diferença da apropriação da escola feita pelos Maxakali (outro grupo indígena de Minas Gerais) em relação à feita pelos Xakriabá evidencia essa questão e nos leva ao encontro de distinções bastante claras e específicas.

Na opinião de Álvares (1999), os Maxakali xamanizaram a escola, o que significa que ela foi englobada pela dimensão ritual. Para ela, a escola indígena Maxakali realiza dois tipos de cursos: alfabetização em Maxakali e aulas de “cultura Maxakali”. A alfabetização em Maxakali é concebida como um conhecimento do mundo dos “brancos”. É, portanto, realizada nos prédios escolares e ministrada pelos professores indígenas – os interpretes deste mundo estrangeiro. Já, as aulas de “cultura Maxakali”, ao contrário, são realizadas por seus especialistas tradicionais, os *xamã*, dentro dos espaços rituais – os *kuxex*, ou casa dos homens. Obedecem rigorosamente às divisões políticas dos grupos. Cada *xamã* realiza as suas aulas apenas no seu próprio *kuxex*. Como as mulheres são proibidas de entrar na casa dos homens, as meninas são ensinadas pelas mulheres dos *xamã* nas casas destas. Todos os *xamã* prestigiados participam do curso através de um rodízio de *xamã*.

Em oposição à transmissão escrita da alfabetização, as aulas de “cultura Maxakali” são realizadas apenas na forma tradicional, oralmente, através dos cânticos e narrações dos mitos. Os cursos de “cultura Maxakali” ocupam praticamente a metade da semana. O dilema que enfrentam os Maxakali é o de negociar a implantação das suas escolas entre duas dimensões – o espaço da reciprocidade ritual e o espaço da disputa política – a casa dos homens e os prédios escolares, segundo o pensamento de Álvares.

Se para os Maxakali a tensão se localiza na negociação das duas dimensões supracitadas (o espaço da reciprocidade ritual e o espaço da disputa política, isto é, a casa dos homens e os prédios escolares), para os Xakriabá observamos que a escola tem sido determinante para o levantamento da identidade étnica, e entendida como um *lócus*

para a circulação da cultura, conforme os muitos depoimentos coletados em campo e em diversas publicações sobre a escola. Mas isso não significa que, entre os Xakriabá, as disputas também não sejam acirradas. Elas estão presentes, tanto na sua relação específica com a SEE (como já vimos, com relação à contratação dos professores e como ainda veremos, mais adiante, e detalhadamente), assim como nas relações internas ao grupo.

Os Xakriabá, sejam eles professores, diretores ou alunos, confirmam a afirmação de que a escola deve ser um espaço de articulação entre velhos e novos conhecimentos, ou seja, entre os conhecimentos tradicionais e os escolarizados, como nos informa Santos (2001):

[...] a escola é hoje uma necessidade ‘pós-contato’, que tem sido assumida pelos índios, mesmo com todos os riscos registrados ao longo da história. A escola é, dentro desse contexto, o lugar onde a relação entre conhecimentos tradicionais e novos conhecimentos deverá se articular de forma equilibrada. (P. 119).

Essa afirmação de Santos encontra ressonância nas falas dos indígenas, como a de Sidney Xakriabá (2008), que, ao definir a escola indígena, nos diz:

A educação vem responder a um anseio: o de concretizar iniciativas que contribuíssem para o reconhecimento da nossa identidade e para a valorização da nossa cultura. Hoje, a educação nos leva a pensar além dos anseios iniciais. Ela tem como função fornecer ferramentas para discutir ou solucionar questões relacionadas à própria educação: saúde, território, auto-sustentação e auto-gestão. (P. 21)

Não temos dúvida de que a escola indígena diferenciada “possibilitou aos índios um encontro inusitado com suas próprias culturas” (Grupioni, 2008, p. 218). No caso Xakriabá, penso que não é excessivo afirmar que ela tem sido determinante para o levantamento da identidade indígena, como nos confirma o professor de arte Vanginei, também Xakriabá (2009):

A implantação da educação indígena diferenciada de Minas Gerais, a partir de 1996, com a intensa participação dos mais velhos, tanto das etnias de Minas quanto de outras etnias do Brasil, e palestras que muito conscientizaram todos os participantes, e, certamente, o contato com outros povos, fez com que todos voltassem a refletir sobre a cultura. Hoje, a pintura, as danças, as músicas e não só os usos de adereços, mas também a produção estão muito fortes no dia a dia dos Xakriabá. Estamos trabalhando intensamente com o objetivo de divulgar essa arte, através de pesquisas de cada estudante, em grupo ou individual. (P. 135)

Os elementos contidos no depoimento do professor Vanginei são bastante profícuos para entendermos parte do que buscamos elucidar neste trabalho. A afirmação de que as palestras das quais participaram “conscientizaram todos os participantes” nos mostra o quanto a participação, a troca e a convivência entre os Xakriabá e os “de fora” não só acontecem, mas são consideradas como algo positivo. Ou, se não positivo, inevitável, e passível de elaborações por parte deles: fronteiras que conformam. E, com certeza, a noção de cultura que hoje circula no universo Xakriabá advém, em boa parte, dessa convivência com outros agentes, que, nesse caso, tem sido, historicamente, bastante estreita e sistemática. E essa noção, que se constrói no contato interétnico, nos encaminha para a ideia de reflexividade, nos termos propostos por Wagner (2010), conforme mostra a sequência do depoimento de Vanginei, que, curiosamente, usa o termo *refletir* como consequência do contato. Ele nos diz que “O contato com outros povos fez com que todos voltassem a refletir sobre a cultura”.

A trajetória histórica dos Xakriabá nos encaminha para o entendimento de que a sua relação com o Outro sempre se deu através de um processo constante de *mistura*, que produz identidade e alteridade mediante a incorporação das coisas e das *pessoas de fora*. “Em seu contato com uma série de Outros, os Xakriabá são confrontados com o conceito antropológico de cultura em suas diversas expressões” (Santos, 2010, p. 77 e 78) e, nesse sentido, é preciso pensar os Xakriabá como um problema de reflexividade antropológica, uma categoria da antropologia transformada e pensada ao modo nativo.

Portanto, assim como a compreensão da diferença, construída através da antropologia, também ocasiona a constante e permanente elaboração do conceito de

cultura, é razoável pensar que os Xakriabá, ao refletirem sobre cultura estão, também, elaborando (ou inventando) a sua noção de cultura.

Nesse sentido, trata-se de uma invenção nos termos de “cultura como invenção”, proposta por Wagner (2010). Ou seja, o que fazem os Xakriabá? Inventam uma noção de cultura (e tão carregada de ambiguidades quanto aquela com a qual a antropologia vem se debatendo desde o seu nascimento). Aqui, é importante ressaltar que estamos entendendo que “a lógica interétnica não equivale à submissão à lógica externa, nem à lógica do mais forte. É antes um modo de organizar a relação com estas outras lógicas” (Carneiro da Cunha, 2009, p. 356). E é assim que devemos perceber a relação dos Xakriabá com os agentes com os quais eles convivem, ainda que nessa relação exista, sim, uma hierarquia que, em muitos momentos, os deixe em desvantagem.

Por fim, Vanginei nos diz que “a pintura, as danças, as músicas e não só os usos de adereços, mas também a produção, estão muito fortes no dia a dia dos Xakriabá”, e que eles estão “trabalhando intensamente com o objetivo de divulgar essa arte”. Sendo assim, também com relação à produção estética Xakriabá, vamos encontrar elementos capturados e reinventados a partir do Outro, ou seja, a criatividade também pode ser pensada a partir dessa relação com o Outro, conforme nos aponta Lagrou (2009), com relação à estética ameríndia, assim como o exemplo presente no depoimento que veremos a seguir, de D. Dalzira, professora de cultura da escola Xukurank (e mãe de Vanginei).

Ao conversar com a Prof.^a Dalzira sobre as coisas que ela aprende nas oficinas dadas pelas pessoas de fora⁴¹ e sobre o que ela faz com essas coisas, D. Dalzira me disse que mistura o que aprende e que, na reserva (que é como chamam a TI), às vezes, o que vem de fora é mais valorizado, e as coisas que eles fazem do jeito deles *quem gosta mais é a gente*. Para exemplificar esse fato, usou as peças de cerâmica que ela mesma confecciona, dizendo que *as que têm brilho e verniz*, que ela mesma coloca, o pessoal de dentro gosta mais, *que vende tudo bem rápido*, e *as que são só queimadas no barro e pintadas de toá a gente [os de fora] gosta mais*. Assim ela sintetiza a conversa: *Quando*

⁴¹ Eu mesma ministrei duas “oficinas de imagens” de que D. Dalzira participou. Uma outra, de cerâmica, ministrada por Ulisses, do Vale do Jequitinhonha, foi muito apreciada por eles.

eu aprendo alguma coisa lá na oficina, nos curso que eu faço lá fora, aí, aqui eu coloco uma mistura de lá, do que eu aprendi lá, com o que eu sei daqui. (julho de 2010.)

Um fato que tem tido reflexos positivos na organização do grupo Xakriabá, assim como na sua autoestima é, sem dúvida, a procura dos não indígenas por suas riquezas simbólicas e culturais, de maneira que elementos que estavam esquecidos, tidos como não relevantes ou que nem existiam, passaram a ser valorizados. Esse é o caso do artesanato em osso e madeira, assim como o da cerâmica, cuja presença tem sido constante, tanto nas aulas de arte como nas de cultura, despertando interesse de um número grande de pessoas de dentro e de fora do território.

Oficina de imagens (Junho e julho de 2010. Aldeias Pedra Redonda e Sumaré I)



Figura 3 – Desenho a Lápis



Figura 4 – Desenho com tinta acrílica



Figura 5 – Recorte de papel



Figura 6 – Desenho com carvão



Figura 7 – Desenho a Lápis de cor



Figura 8 –Grafismos em carvão



Figura 9 – Pote chapado e recorte de papel



Figura 10 – Pinturas feitas de toá em potes chapados de papel



Figura 10 – Alunos na oficina de imagens Aldeia Pedra redonda

Lagrou (2009), ao descrever sobre o poder da miçangas entre os Kaxinawá (que se estende a muitos outros povos indígenas brasileiros), nos diz que “o tema da miçanga na decoração do corpo, no canto ritual e na teoria da constituição do corpo Kaxinawá ilustra claramente o credo ameríndio de que a identidade é constituída a partir da tradução e incorporação estética da alteridade, das forças e características do Outro, que é muitas vezes inimigo.” (P. 48-49)

Considerando que D. Dalzira e Vanginei são professores, nas escolas Xakriabá, de Cultura e de Arte, respectivamente, podemos dizer que as suas noções, assim como os seus objetos, circulam por elas, o que significa, mais uma vez, que a escola tem sido o palco para tais capturas, reinvenções e circulações, sejam elas relativas à noção de cultura ou à criação de objetos e símbolos estéticos. E, nesse sentido, a escola diferenciada tem se tornado o lugar, por excelência, para realizar a defesa da cultura, ao contrário do que fizeram os índios em relação à escola assimiladora, quando a cultura foi utilizada para se posicionarem contra ela. (Grupioni, 2008, p. 194).

É interessante perceber que o uso do termo arte aparecerá no depoimento de D. Dalzira (mais adiante e de maneira bem mais contextualizada), quando ela nos falará sobre a *cultura na prática*. Mas, para esse momento, uma pequena parte desse seu depoimento é o suficiente para elucidar meu argumento. Ela me disse que ensina *coisas da cultura e da arte também*. A partir disso, duas questões se colocam: a primeira delas é que esse é um elemento pouco presente entre os Xakriabá. Se vamos encontrar algo que se aproxima dessa “noção de arte”, ele está presente em termos como cultura,

tradição e artesanato. Mas, o fato é que arte não é, definitivamente, o que ouviremos. Arte Xakriabá, também não (muito menos). Ou seja, essa noção não está presente entre eles, mas começa a aparecer, como nos demonstram os depoimentos de Vanginei e de D. Dalzira. E é esse fato que nos encaminha ao outro elemento a ser elucidado: aquele que nos remete à invenção a partir do encontro com o Outro.

Se noções como cultura, tradição e costume foram incorporadas e reelaboradas pelos Xakriabá, também nos parece que a noção de arte o pode ser. É curioso notar que o termo cultura, já incorporado por eles, é sempre exaustivamente debatido em encontros, reuniões, formações, seminários... e nos quais, comumente, encontramos variados tipos de agentes, entre eles, antropólogos, pedagogos, indigenistas, técnicos de SEE, entre outros. Portanto, aos antropólogos que responsabilizam apenas os educadores e pedagogos pela disseminação de versões “desatualizadas e ultrapassadas” do conceito é bom lembrar que “[...] noções como raça e, mais tarde, cultura [...] foram difundidas pelos missionários do século XIX [...], mas num período mais recente foram os antropólogos os principais provedores da ideia de ‘cultura’, levando-a na bagagem e garantindo sua viagem de ida.” (Carneiro da Cunha, 2009, p. 312)

Mas se por um lado essa ideia (de cultura) contribuiu para o “levantamento das identidades indígenas”, por outro volta para assombrar os remetentes que comungaram e reforçaram a ideia, como nos “Cantes de ida y vuelta”, anunciados por Carneiro da Cunha (2009). Afinal, a “cultura” (com aspas) se fixou de tal modo nos discursos indígenas, que hoje, como propõe Carneiro da Cunha, ao operarmos com a cultura, temos que considerar a cultura e a “cultura” como duas categorias distintas, apesar de sua coexistência.

Carneiro da Cunha (ob. cit.) propõe o entendimento da noção de cultura e de cultura com aspas, a partir da categoria de *ida y vuelta*, termo cunhado por ela, tendo como referência a música flamenca, especificamente os gêneros que essa arte classifica como *Cantes de ida y vuelta*⁴²: “Cultura”, e assim as noções de *trabalho*, *dinheiro*,

⁴² É importante registrar que, para os flamencólogos e estudiosos do flamenco, os *Cantes de ida y vuelta* são estilos musicais originalmente americanos e que foram “aflamencados”, provavelmente no final do século XIX, tornando-se *palos*, ou estilos flamencos. Os “cantes de ida y vuelta, también llamados indianos y andaluz-americanos, constituyen un capítulo especial dentro de la historia del arte flamenco.

higiene, etc., são, todas elas, bens ou males exportados, inicialmente, por missionários e, mais recentemente, por antropólogos, e são essas categorias que hoje retornam para assombrar aqueles que as produziram. São coisas que vão e voltam, como a ideia de ida y vuelta.

Conforme nos diz a autora, se antes todos tinham “cultura em si”, podem, agora, ter “cultura para si” e exibi-la diante do mundo, demonstrando performaticamente essa “cultura”. E, nesse sentido, “vários povos estão, mais do que nunca, celebrando a sua “cultura” e utilizando-a com sucesso para obter reparações por danos políticos”. (Carneiro da Cunha, 2009, p. 311-314).

A instituição dos professores de cultura, nos moldes Xakriabá, não deixa de ser um fato bastante emblemático dessa ideia. De certa forma, a própria existência dessa categoria e a sua função, a de produzir e fazer circular a cultura na escola e para fora dela, já é uma maneira de exibição dessa “cultura”.

Como nos afirma Carneiro da Cunha (Ob.cit), ainda que sejam diferentes, cultura e “cultura” podem coexistir e, com muito mais frequência do que costumamos admitir, as pessoas têm consciência da própria “cultura”, ou de algo semelhante a isso, além de viver *na* cultura. Assim, as pessoas tendem a viver ao mesmo tempo na “cultura” e na cultura. E a reflexividade, o pensar sobre a cultura, tem efeitos dinâmicos tanto sobre aquilo que ela reflete – cultura, no caso – como sobre as próprias metacategorias como “cultura”. (p. 359- 363)

Fernando Quiñones les ha dedicado particular atención en sus libros *De Cádiz y sus cantes y El flamenco, vida y muerte*, pues no en vano Cádiz y sus puertos se constituyen, fundamentalmente en los siglos XVIII y XIX, en el punto neurálgico del trasiego entre España y América en el que se forman estos estilos. Señala Quiñones un triple y retroactivo influjo: los remotos materiales españoles [materiales españoles (grifos nossos), não exatamente cantes flamencos], su naturalización americana y su final aflamencamiento en Andalucía.

‘Primeramente, y con sus hijos y su lengua, España provee a América de sus canciones, de sus instrumentos de música, de su folklore; todo un folklore secular que, con Cádiz en muy destacado plano del vasto proceso, regresa luego transformado por las muchas y singulares aportaciones que allí recibe. Los ya independientes géneros musicales engendrados por el Nuevo Continente, sobre líneas, verbo y materiales facilitados por el Viejo, desembarcan en los muelles andaluces y, un poco por propia inquietud reconquistadora y otro poco por la facultad local de deslumbramiento y absorción, entran en las guitarras del puerto, les dejan su lento dulzor de mango o de guanábana, y salen de ellas electrizados de cadencia y compás flamencos. [...] Se ha producido, pues, un singular trasiego folklórico, una *ida y vuelta* sobre el Atlántico, con un rector del fenómeno: Cádiz, tocado todo él a sua vez y para siempre por la inconfundible garra vital de lo sudamericano, por su varia y potente impronta, por su fuerza y su sello...’ Caballero (1994, p. 187).

Continuando suas análises sobre os projetos de escola entre os índios do Uaçá, Tassinari (2001b), nos mostra como “as palavras “tradição” e “cultura indígena” parecem ter adquirido, no senso comum, um caráter tão exótico que os Karipuna não conseguem associá-las aos conhecimentos e práticas do dia a dia (como também não conseguem os funcionários da FUNAI e do Núcleo de Educação Indígena da SED-AP)”. (2001 b, p. 191).

Entre os Xakriabá, percebemos que arte, tradição e cultura são termos intercambiáveis (ainda que arte seja bastante incipiente), de maneira que ouvimos de algumas pessoas que determinada coisa é da cultura, é da arte (como nos demonstraram Vanginei e D. Dalzira), e ouvimos de outras que a mesma coisa é da tradição. Mas podemos perceber que há coisas que, definitivamente, não se ensinam na escola e, independente de onde elas se encaixem do ponto de vista conceitual, elas não são nem da tradição nem da cultura, talvez elas sejam o que os Xakriabá chamam de *segredos*, palavra coletada por Santos (2010) e que aqui nos serve muito bem, pois remete à ideia de uma cultura sem aspas. Uma constatação de que as culturas (com e sem aspas) coexistem, como sugere Carneiro da Cunha. Ou seria uma exotização da cultura, como também sugere a autora, entendida como aquela que ganha sentido quando são transformados em esotéricos conhecimentos e práticas que antes eram perfeitamente corriqueiros, como nos parece ser o caso do *Toré* (p. 334).

Para elucidar a questão, é importante começar distinguindo que há, entre os Xakriabá, dois tipos de *Toré*: aquele que é *segredo* e aquele que pode ser representado. Esse último é exaustivamente trabalhado nas escolas, com os alunos, principalmente pelos professores de cultura, e é utilizado como um diacrítico nas diversas apresentações a que ele se presta, no dia 19 de abril e em muitas outras apresentações públicas, como formaturas, aberturas dos módulos da UFMG, entre outros espaços.

Já o *Toré* considerado *segredo* é aquele a que poucos têm acesso, inclusive entre os Xakriabá, e sobre o qual nem se deve falar. Há toda uma aura mística que o envolve. Como me disse um dos meus entrevistados⁴³, o *Toré* é trabalhado no terreiro, mas ele me disse que não podia falar quem participava, mas que as pessoas de dentro da

⁴³ Em respeito ao *segredo* e ao meu entrevistado, opto por não identificá-lo, aqui.

reserva sabem quem participa. De acordo com ele, *os mais velhos é que estão na frente, mas tem até criancinha, e, para participar, é preciso ser chamado, não basta querer ir.*

Ao perguntar a ele sobre uma filmagem do *segredo* que eu conhecia, de anos atrás, o entrevistado me disse que ela foi utilizada na época da demarcação das terras, que “o povo exigiu que mostrasse que o nosso povo era Xakriabá”, *uma coisa para comprovar que eram índios*. Mas, mesmo passando o vídeo, ele não pode dizer o nome das pessoas que aparecem:

Se a gente falar alguma coisa que não é do agrado de nosso terreiro, a gente recebe uma cobrança, porque essa cobrança, que vem, é uma cobrança bem mais pesada, não é uma cobrança assim de um colega, de um primo, uma reclamação assim, mas vem um castigo pra gente. De repente, dependendo do que a gente falar, pode até levar um coro, uma surra de nossa protetora, ela dá esse castigo pra gente. (Diário de campo, outubro de 2011.)

É interessante observar que, nesse sentido, o que se transforma em elemento diacrítico não é o *Toré*, mas o *Segredo*.

Nas escolas Xakriabá existe, à primeira vista, um ator, por excelência, responsável pela produção e pela circulação dessas “coisas da cultura”, que é o professor de Cultura. Mas sabemos que esse movimento não se efetiva apenas através das suas aulas, pois vamos encontrar *outros professores também responsáveis por essa circulação*, como reiterou a professora Vera (2008), ao definir o que marca a diferença da sua escola indígena, da aldeia Barreiro Preto: “as disciplinas Uso do território e Cultura é o que torna a nossa escola verdadeiramente diferenciada” (2008, p. 15). Esse quadro de professores é ampliado pela explicação da professora Zeza, também da aldeia Barreiro Preto, como foi relatado anteriormente, quando ela nos diz que os responsáveis pela cultura na escola são quatro: os professores de Cultura, de Uso do território, de Práticas culturais e de Arte.

Partindo do fato de que os Xakriabá são um povo com um longo período de contato com a sociedade nacional e de que a escola, ainda que de maneira incipiente, está presente entre eles, pelo mesmo desde a década de 1930, conforme nos mostraram

os estudos desenvolvidos por Gomes (2003), podemos afirmar que essa escola não lhes é totalmente estrangeira, mas por outro lado, também não podemos defini-la como totalmente interna ao seu modo de vida. Mas, a essa altura das discussões, já podemos constatar que a escola nunca existiu com a força adquirida a partir da década de 1990. É um fato que reforça essa afirmação é o contingente de alfabetizados que encontramos, hoje, em todas as aldeias do território, cenário bastante diferenciado daquele mostrado pelos dados obtidos à época da implantação das escolas indígenas, em 1997. Naquele momento, nos deparamos com aldeias inteiras, no território Xakriabá, compostas por pessoas que nunca haviam frequentado escolas, aldeias onde nenhum morador sabia ler ou escrever, como era o caso da Caatinginha, onde desenvolvi a pesquisa de mestrado. Portanto, hoje, o cenário não só é outro, como inverso àquele de meados da década de 1990: a porcentagem de alfabetizados, em todas as aldeias, é sempre maior do que a de não alfabetizados.

Pois bem, chegamos ao centro deste capítulo, que pretende situar a discussão colocando como ponto culminante a intrínseca relação entre educação e cultura, partindo da premissa de que a escola indígena é um espaço de “intercâmbio entre práticas e teorias, de encontro entre dois mundos, duas formas de saber, entre as tradições de pensamento ocidental e as tradições indígenas” (Tassinari, 2001a), ou seja, um espaço de fronteira, de disputas, de tensões, de paradoxos. Espaço seletivo, onde são postos em circulação alguns saberes e práticas, e excluídos outros.

Portanto, o conceito de fronteira, proposto por Tassinari, a partir das ideias de Barth, certamente será muito fértil para uma melhor compreensão desses conhecimentos, nomeados como cultura, que circulam nas escolas indígenas Xakriabá.

De acordo com Tassinari, a ideia de fronteira deslocou a atenção da Antropologia “dos centros das aldeias [...] para as periferias e para os espaços de intercâmbio e interação entre grupos sociais e culturais” (Ob. Cit. p.50):

A Antropologia atenta para as regiões fronteiriças, para as zonas de contato e intercâmbio, fornece-nos um quadro teórico que rompe com os conceitos (ou os pré-conceitos) que estabelecem linhas demarcatórias sólidas entre “eles” e “nós”, índios e não-índios,

abrindo horizontes teóricos para compreender situações como as da sala de aula numa aldeia indígena. (P. 51)

Ao analisar alguns estudos sobre a possibilidade de sobrevivência de grupos étnicos e culturas diferenciadas, em um mundo globalizado, a autora apresenta um conjunto de três abordagens recentes sobre o contato. A primeira delas, as Teorias do Sistema Mundial, postula a existência de um sistema único, mundial, “para o qual convergem todas as populações tradicionais. E, nesse caso, populações que antes se organizavam de formas tradicionais passam por mudanças radicais e se organizam, não mais segundo os ditames da tradição, mas de acordo com a lógica do mercado”. (P. 52)

Em oposição a essas teorias, Tassinari apresenta dois conjuntos de argumentos, nos quais mostra que análises apresentadas em diversas etnografias têm apontado para a capacidade das culturas ou tradições de inserirem em seus próprios códigos elementos inicialmente alheios e, assim, provam, por um lado, que as populações indígenas, apesar de estarem inseridas em um “sistema mundial”, conferem a essa participação significado e valores muito diferentes do que aqueles da lógica do mercado e muito mais condizentes com suas tradições. E, por outro lado, que as populações indígenas sempre estiveram interconectadas com outras populações, indígenas ou não e em contextos variados, muitas vezes para além do ambiente de suas aldeias. Esse argumento é demonstrado com as críticas que autores como Barth, Leach e Wolf fazem à “visão simplista de que isolamento geográfico e social foram os fatores críticos a sustentar a diversidade cultural.” (Barth, 2000, p. 26).

Barth nos apresenta alguns ensaios que “demonstram a inadequação dessa visão, deixando claro que “as fronteiras étnicas permanecem, apesar do fluxo de pessoas que as atravessam”. Para ele, as “distinções étnicas não dependeriam da ausência de interação e aceitação social, mas, ao contrário, são, frequentemente, a própria base sobre a qual sistemas sociais abrangentes são construídos. A interação dentro desses sistemas não leva à sua destruição pela mudança e pela aculturação: as diferenças culturais devem persistir apesar do contato interétnico e da interdependência entre as etnias. (Ob. cit., 2000, p. 26)

Para esses autores cabe, atualmente, à investigação antropológica explorar os processos de produção da diferença em um mundo interconectado, cultural, social e

economicamente, e com espaços interdependentes. Em outros termos, a proposta é entender a diferença cultural como produto de processos históricos compartilhados que diferencia o mundo bem como o conecta.

Tassinari vai demonstrar que o 2.º e o 3.º conjuntos de argumentos têm implicações diferentes no que tange ao tema das fronteiras. De acordo com ela, no 2.º conjunto, a diferença entre as culturas e populações indígenas e não indígenas em contato não é problematizada, mas é dada como uma premissa de análise. Já, no 3º conjunto, focaliza, justamente, a construção dessa diferença, ou seja, busca entender em que termos populações em contato constante, englobando até mesmo fluxo de pessoal, estabelecem distinções étnicas entre si, de forma a não se considerarem parte de um grupo homogêneo. Segundo a autora, é esse espaço de contato, em que as diferenças são manifestas e as clivagens étnicas são definidas, que tem sido analisado sob o tema das fronteiras, referindo-se a fronteiras sociais e não exatamente geográficas.

Nesse sentido, a abordagem a partir da noção de fronteiras contribui para a nossa percepção dos fenômenos escolares, não como uma “ameaça à sobrevivência indígena”, ou como um “espaço ressignificado de acordo com a visão indígena” (ênfatisando a “manutenção da tradição”), mas como um “espaço de contato, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados”, enfatizando não a resistência da tradição, mas a construção da diferença. (Tassinari, 2001a, p. 56).

Sua análise da escola indígena é feita a partir das abordagens sobre o contato, considerando, principalmente, a etnografia sobre os povos do Uaçá, feita por Assis (1981) e por ela mesma (1998), além dos trabalhos de Gow (sobre as comunidades nativas do Peru, 1991) e Jackson (sobre os povos Tukano, no Rio negro, 1995). Ela vai demonstrar que nas análises apresentadas por essas pesquisas a escola aparece, (i) ora como espaço ocidental, que ameaça a sobrevivência indígena; (ii) ora como espaço ressignificado de acordo com a cultura indígena. E propõe uma terceira abordagem, que considera a escola, justamente, como espaço de contato, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de

diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados. Ou seja, a proposta é refletir sobre a escola indígena como um espaço de reinvenção, e não de ressignificação.

Na contramão da sua proposta, encontramos os argumentos utilizados pelas Teorias do Contato, produzidas no Brasil entre as décadas de 1950 e 1960, principalmente por Darcy Ribeiro e Roberto Cardoso de Oliveira, que postulam as mesmas ideias encontradas nas teorias sobre o Sistema mundial, ou seja, todas essas abordagens ressaltam os aspectos destrutivos das populações indígenas e suas tradições, impostos pela lógica desenvolvimentista e capitalista das frentes de expansão. E as análises sobre a escola indígena não ficam de fora, se pensadas como uma instituição desse sistema, como “espaço criado pela sociedade dominante”. Nessa perspectiva, o que vai se evidenciar é o seu caráter “demolidor” das tradições culturais. Sob essa ótica a escola é entendida como um fenômeno totalmente externo à sociedade indígena.

No caso Xakriabá os dados corroboram a ideia de Tassinari, de que a escola é construída em via de mão dupla. Ou seja, se há por um lado as tensões inerentes ao processo de negociação dos indígenas, junto às instituições com as quais se relacionam, há, por outro, o sentido de agência desses indígenas nessas relações, concepções importantes e presentes, tanto no plano da coconstrução, trazida por Rockwell, quanto na perspectiva da escola como reinvenção, trazida por Tassinari.

Tassinari (2001a), apesar de reconhecer que a implantação de escolas indígenas introduz cargos e salários e certa hierarquia escolar (diretores, professores, merendeiras, etc.) que reordenam, ou, em alguns casos, reforçam as hierarquias locais, não concorda com o fato de a escola ser “apenas” isso. Para ela, há o lado da agência indígena e das suas formas de reordenar a experiência escolar e de reinterpretar os conhecimentos advindos da escola. (p. 58)

Entre os Xakriabá, a implementação da escola indígena levou a uma série de modificações locais, verificadas a partir da introdução sistemática dos salários aos funcionários das escolas, em um território onde não havia nenhum outro tipo de trabalho assalariado. E, entre as muitas mudanças que vêm ocorrendo nesse território indígena, há o retorno de pessoas e famílias que viviam nas cidades, assim como um processo inicial de retomada das atividades econômicas.

Contudo, o impacto não foi “apenas” nesses aspectos. Percebemos o sentido da agência indígena na retomada de aspectos tradicionais da identidade étnica, que encontra ressonância justamente na escola. É, portanto, nesse novo panorama – onde se mesclam aspectos da inserção em um mundo globalizado, aspectos da autodefinição identitária e a busca pela autogestão – que se articulam as novas possibilidades apresentadas às crianças e aos jovens Xakriabá. (Pereira, 2011, p. 366)

Em seu texto, Tassinari(2001a) demonstra como os Karipuna passaram a compartilhar os mesmos princípios de reciprocidade e noções temporais, presentes nas suas festas, com as comemorações advindas da escola, como o dia da Pátria ou do Índio. E que, com o advento da escola, os Karipuna passaram à categoria de “índios avançados”, diante de outros povos indígenas da sua região, fato que passou a ser positivo e contrastivo para eles, e que encontra ressonância entre os Xakriabá.

Entre os Xakriabá, observamos um movimento de mão dupla: tanto nas comemorações tipicamente escolares estão presentes elementos do seu modo de vida quanto no seu modo de viver, encontramos elementos advindos da escola. Há um fato que corrobora essa afirmativa e que vale à pena ser comentado: à época da minha pesquisa de mestrado, desenvolvida entre 2001 e 2003, já apareciam estampadas nas paredes das casas, entre os variados motivos “locais”, as letras do alfabeto. Ou seja, as letras do alfabeto haviam se transformado, também, em motivos locais.

Outro fato interessante é observarmos a mudança radical, com relação ao tratamento dado aos Xakriabá, por seus vizinhos, “não indígenas”, de São João das Missões. A diferença é mesmo considerável e se expressa, inclusive, na maneira como as pessoas do local se remetem aos indígenas, hoje, como muito mais “civilizados”.

Aqui, um fato merece destaque: a cidade de São João das Missões sofreu grandes transformações, impulsionadas justamente por aquelas pessoas a quem eram atribuídas o seu “atraso”. Assim, o impacto criado pelo advento salarial, dentro da terra indígena, respingou na cidade “Fênix”, que ganhou movimento e vida, com a abertura de mercados, açougues, caixas bancários, novas ruas, calçamento, etc., de maneira que os indígenas, hoje, circulam por suas ruas com muito mais respeitabilidade do que observávamos há 15 anos. Sem dúvida, esse fenômeno está diretamente vinculado ao advento da escola e da escolarização dos Xakriabá.

Outra experiência muito semelhante a dos Xakriabá é relatada por Gow (*apud* Tassinari, 2001a), no caso das comunidades peruanas, por ele pesquisadas. Gow nos conta que a escola, originalmente “alheia” a essa comunidade, passou a ser usada como idioma de parentesco, que os conhecimentos dela advindos lhes proporcionaram uma ruptura com o passado, quando eram explorados na atividade de extração de borracha, garantindo-lhes viver com maior autonomia no presente e de acordo com o que consideram um modo de vida “verdadeiro”, em que é possível o estabelecimento de alianças adequadas entre famílias e a manutenção das relações de parentesco. Por essa razão essas comunidades comparam a escola com o xamanismo. O xamã é um mediador, é aquele que transita e possibilita o contato entre vários mundos... A escola seria, sob esse ponto de vista, também um espaço de mediação que permitiria o trânsito entre mundos.

A proposição da definição teórica de escola como fronteira foi inspirada no fenômeno descrito acima. Daí a ideia de Tassinari de que é possível entender a escola como espaço de mediação e de tradução e que, assim, como os xamãs, não pertence totalmente a nenhuma das esferas que articula. Além disso, há o potencial perigoso que envolve o xamanismo, na utilização incorreta ou maléfica dessas forças sobrenaturais, assim como há, também, na estrutura escolar algo de potencialmente perigoso, como tudo que é desconhecido e poderoso.

Tenho um exemplo bastante ilustrativo sobre essa ideia: há uns 10 anos, logo após a ampliação das séries nas escolas Xakriabá, que se estendeu da 1.^a à 4.^a e da 5.^a à 8.^a, estávamos em uma reunião, na aldeia Barreiro Preto, quando uma mãe, ao falar da escola, explicitou a sua grande preocupação com o fato dessa escola estar, cada vez mais, ocupando a vida de seus filhos. A sua maior preocupação era com o fato da criança passar muito tempo (leia-se anos) na escola, e não gostar, pois caso isso acontecesse ela (a mãe) não saberia o que fazer. Afinal, depois de tanto tempo na escola, ela já teria desaprendido, os fazeres da roça. Lanço mão da citação de Santos (2006), que também estava presente nessa reunião, para registrar o que nos disse a mãe: *Os professor tem que escutá as família, tem que saber o jeito das crianças. Eu penso: E se desgostá da escola? E se num aprendeu o trabalho da roça? Como é que vai seguir vivendo?* (P. 14).

Também sobre o ensino escolar e o xamanismo, porém na direção contrária a de Gow, o exemplo etnográfico de Jackson, trazido por Tassinari, trata da imponderabilidade de aproximação das duas atividades na prática, a partir da análise feita sobre a mal sucedida tentativa governamental colombiana de emplacar “escolas de xamã”, ou “congressos de medicina natural”, onde os xamãs, pagos pelo governo, dariam aulas aos jovens com a premissa do “resgate cultural”. A experiência não deu certo e Jackson atribui isso, entre outras coisas, às próprias características do xamanismo e a sua forma muito particular de transmissão de conhecimento... o que dificilmente poderia se encaixar no contexto pedagógico ocidental. Tassinari considera que esse caso nos remete a uma situação muito parecida com as que acontecem no Brasil: a dificuldade de operacionalizar em termos governamentais e administrativos os direitos indígenas garantidos legalmente por saúde e educação diferenciada.

A essa reflexão, de Tassinari, complemento com uma experiência vivida por nós, formadores, com a primeira turma de magistério indígena, em 1997. Assim, que iniciamos o trabalho de formação, junto aos Xakriabá, observamos, por parte deles, uma singular capacidade de se expressarem através da oralidade. Essa vocação se traduzia, principalmente, nas práticas de contação de histórias e no “jogo de versos”. E, diante de tal constatação, rapidamente deduzimos (e hoje percebemos que foi mesmo muito rapidamente!) que havíamos encontrado ricos elementos que poderíamos utilizar como referência na construção de um material didático de alfabetização para as suas escolas.

Certos de que estávamos diante de uma constatação realmente relevante, prosseguimos com a ideia de construir um material que pensávamos fosse a cultura Xakriabá. Para isso, coletamos versos e passamos à construção de uma cartilha, com textos e ilustrações dos indígenas. Tudo pronto, xerocado e encadernado, saímos, animadamente, de Belo Horizonte, cheios de caixas, em direção aos quase 700 quilômetros que nos separavam dos Xakriabá. Lá, distribuímos as cartilhas, uma para cada aluno (na época, eram uns 1300), realizamos algumas experiências, em algumas salas de aula, e retornamos, com a certeza de que havíamos acertado a mão, afinal era um material com conteúdos daquilo que, para a equipe, seria parte da cultura Xakriabá.

Mas, para a nossa surpresa, essa cartilha nunca foi apropriada por eles. Já os versos eles continuam jogando, como sempre fizeram, nas festas, nos casamentos e até

mesmo na hora do recreio das escolas, mas não para alfabetizar as crianças... A experiência nos mostrou que usar um dado visível, como fizemos, partindo da hipótese de que verso é algo muito presentes entre os Xakriabá, não foi suficiente para que esse dado penetrasse na escola com a mesma força que acontece fora dela. Isso nos levou à conclusão de que a apropriação didática de uma determinada situação não garante, necessariamente, que ela será bem aceita, ou que produzirá o mesmo efeito que em outros espaços que não os escolares (Pereira, 2003, p. 107). Como nos diz Tassinari, “se nem tudo se encaixa ou se nem todos se entendem, se há certas zonas imponderáveis de comunicação, isso é característico dos espaços de fronteira”. (P. 62)

E a definição de Barth, sobre grupos étnicos, contribui para o entendimento dessa ideia. Para ele, os grupos étnicos definem-se como “tipos organizacionais”, que possuem um corpo de membros que se identificam como tal e são identificados pelos outros. Ou seja, esses grupos não são definidos “apenas” com base em seu escopo cultural, ainda que envolvam elementos culturais. Para Barth, os grupos étnicos não tiveram, em função, principalmente, dos processos colonizadores, de se aproximarem e se acomodarem uns aos outros. Nesse caso, o que deve ser observado é como, numa determinada situação de intercâmbio, as distinções étnicas emergem. E são com esses elementos que Tassinari vai refletir sobre a educação escolar indígena.

Ao retomar os conceitos formulados por Barth ela quer mostrar que sua contribuição é importante na medida em que o autor, ao problematizar as fronteiras entre grupos sociais, fornece sugestões importantes para refletir sobre a escola indígena enquanto espaço de interação e contato entre populações onde há fluxo de pessoal e conhecimento e onde as diferenças sociais são construídas. A atenção que o autor dá às fronteiras sociais, à sua criação e manutenção, a partir da constatação de que culturas e sociedades não configuram unidades fechadas, autocontidas, limitadas, também permite lidar com o fluxo entre fronteiras, tanto fluxo de pessoal quanto de conhecimentos. Esses dois aspectos (fluxo de pessoal e de conhecimentos) trazidos por Barth são fundamentais para a compreensão da escola indígena como fronteira.

Barth (2000) aponta para a “osmose” de pessoas entre grupos, mencionando exemplos comuns de fronteiras étnicas estáveis e persistentes que são cortadas por um fluxo de pessoas. Isso faz das fronteiras “distinções vagas”, que, no entanto, não deixam

de ser empregadas pelas pessoas para se identificarem. Em um trabalho posterior Barth fala de “fluxo de conhecimentos”, propondo uma noção mais transitiva de cultura. De acordo com ele,

o foco no conhecimento articula cultura de forma que a faz transitiva na interação entre pessoas por conta de seu potencial uso em ambas as partes. Assim, outros modos de representação e outras questões mais dinâmicas vêm à tona quando esboçamos cultura em tais modalidades: variação, posicionamento, prática, troca, reprodução, mudança, criatividade. (Barth, 1995, p. 66)

Tassinari nos traz três exemplos que corroboram essa ideia. O primeiro deles, diz respeito ao rigor dos professores indígenas, com relação ao funcionamento das suas escolas, rigor, muitas vezes mais austero do que o dos professores não indígenas. Outro exemplo são os casamentos interétnicos, que envolvem os não indígenas que se mudam para as aldeias e passam a viver como os costumes locais. E, por fim, ela cita o fluxo de jovens estudantes para as cidades, que, estimulados pela escola, vão à procura de maior escolarização e que retornam às aldeias, na maioria das vezes, com o discurso da “valorização da cultura”, fenômeno que, de acordo com a autora, “borra” fronteiras.

Com relação ao fluxo de conhecimentos, ela nos diz que a escola também o permite e em direção oposta àquela do trabalho antropológico. São os índios que perguntam, que aprendem técnicas e ouvem histórias, para interpretá-las e utilizá-las de formas variadas. Portanto, trata-se de um espaço de fluxo e troca de saber, mesmo quando se ensina às crianças de forma muito fechada e limitada, que são índias, que seu modo de vida corresponde a uma cultura e a uma tradição que precisa ser preservada, o que é um caminho oposto àquele que aguçaria a curiosidade dos alunos por conhecer outros modos de vida e outras culturas. (Tassinari, 2001a, p. 65)

A definição de “relações interétnicas estáveis”, proposta por Barth (2000), contribui para uma melhor compreensão da escola indígena como fronteira. Segundo o autor, elas são

[...] um conjunto de prescrições governando situações de contato e permitindo articulações em alguns setores ou domínios de atividade, e um conjunto de proibições em situações sociais impedindo interação interétnica em outros setores, e assim ilhando partes das culturas de confrontos e mudanças. (P. 35)

A partir dessa proposição, podemos pensar várias alternativas de estabelecimento de escolas diferenciadas como situações interétnicas, ou de contato entre povos, que caminham ou não para alguma estabilidade. O que ocorre é que alguns conhecimentos advindos da escola se articulam com as expectativas e com as visões de mundo indígenas, assim como certos conhecimentos indígenas são mais facilmente incorporados ao currículo escolar. Porém há zonas de total desencontro, como foi o caso das escolas xamãs, que evidenciaram a imponderabilidade entre esse tipo de conhecimento indígena e a escola, como o exemplo dos versos Xakriabá, levados para a escola através da cartilha. Isso nos conduz a pensar em limites do entendimento mútuo, em zonas interditadas para o ensino escolar indígena. No caso dos professores de cultura, é explicitamente colocado que algumas coisas podem ser ensinadas na escola e outras não. Os *segredos*, como já dito, talvez se encaixem, justamente, no espaço das zonas interditadas.

Porém esses limites não existem somente em virtude de visões de mundo tradicionais das populações indígenas, mas também por características próprias da escola ocidental, mesmo quando esta almeja ser indígena ou diferenciada. Os entraves burocráticos, advindos do aparato estatal, por exemplo, têm sido limitadores da concretização da escola indígena diferenciada, o que gera muitas tensões, como aponta Leite (2002):

De todas formas, lo que se puede constatar es que, a partir del Proyecto de implantación de las escuelas indígenas, el Estado, tan ausente en la experiencia escolar Xacriabá en la década de los 70 y presente como poder hegemónico contrario a los Xacriabá en la década de los 80 e inicio de los 90, surge como Estado interventor pero polifacético, ambiguo, al mismo tiempo proveedor de beneficios y causante de daños, digno de credibilidad y acreedor de desconfianza, un apoyo para su lucha y un enemigo al que se debe combatir. (P. 332)

Isso posto, entendemos que a abordagem teórica da escola indígena enquanto fronteira é extremamente útil por englobar tanto o reconhecimento das possibilidades de troca e intercâmbio de conhecimentos e fluxo de pessoal quanto o entendimento de situações de interdição dessa troca. Porém, essas interdições não constituem meras

barreiras estáveis, mas funcionam também de forma dinâmica, fornecendo material que vem reforçar diferenças ou manter distinções étnicas. É por meio dessas zonas proibidas de diálogo que valores ou critérios de distinção entre os povos em contato são criados ou repensados. (Tassinari, 2001a, p. 67)

Assim, a noção de fronteira não se traduz em limite, enquanto barreira intransponível entre populações claramente diferenciadas e culturas previamente distintas. A noção que a autora propõe, para o entendimento das escolas indígenas, baseia-se naquelas abordagens que consideram fronteira como um espaço de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas. Essa noção busca compreender a escola indígena de outra perspectiva: como um espaço de índios e de não índios, como um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade (Tassinari, ob.cit, p. 68).

Portanto, essa alternativa teórica, trazida por Tassinari, contribui para compreendermos a escola indígena Xakriabá, pois é nesse espaço de fronteira, atravessado por diferentes fluxos, de pessoas e de conhecimentos, que esses indígenas inventam a sua noção de cultura, organizam-se socialmente e afirmam as suas diferenças.

Capítulo 4

A circulação da cultura

CAPITULO 4

4 A CIRCULAÇÃO DA CULTURA

4.1 O que ensinam os professores de cultura Xakriabá?

Sobre o que ensinam os professores de cultura, muitos dos Xakriabá com os quais conversei, me disseram que eles ensinam a cultura na prática, e que essa é a diferença entre esses e os outros professores. E, em minha pesquisa de campo observei muito dessa premissa. A partir do que ouvi, passei a considerar que há uma expectativa, principalmente entre os mais velhos, de que os professores de cultura trabalhem no sentido de fazer o diálogo entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos tradicionais (da comunidade). Esta é uma afirmação recorrente entre os Xakriabá, e foi o que percebi na prática dos professores de cultura: eles são os professores que levam os alunos, vamos dizer assim, a campo (para que os fatos sejam vistos/vividos *in loco*), ou que trazem as pessoas à escola, para que sejam contadas as histórias, ou as tradições, como dizem.

Essas observações nos remeteram ao que disse Carneiro da Cunha⁴⁴ em discussão sobre conhecimento tradicional, definido por ela como aquele que se aprende fazendo, que é adquirido de forma extra-acadêmica, que se aprende na prática, que foge à escola. Apesar de a autora se referir a esse tipo de conhecimento como aquele que se aprende em ambientes extra- acadêmicos, há nas aulas de cultura observadas algo dessa ideia, ainda que elas aconteçam, muitas vezes, no ambiente escolar. Assim como há, também, nessas aulas, uma forma de transmitir o conhecimento bastante peculiar e que se diferencia das outras aulas. Isso pode ser justificado pela formação dos professores, que se dá em outras bases. Eles estão sendo formados pelas pessoas da comunidade, e não por instituições escolares.

Vários professores de cultura falam que a função deles é ensinar a cultura na prática, chegando mesmo a dizer que essa é a grande diferença deles em relação aos outros professores, conforme me relatou Dona Dalzira: *eu sou mais da prática, porque também eu num sou muito boa pra escrever, porque eu só tenho até a terceira série.*

⁴⁴ Palestra proferida em março de 2011, na UFMG.

Ao explicar como trabalha com a cultura na prática, Dona Dalzira faz alusão a oficinas e, com certeza, às tantas que ministramos no TIX, como as duas que desenvolvemos, em julho e em outubro de 2009, intitulada “oficina de imagem” e das quais ela participou:

- É porque já coloca eles pra fazer né. Aí a gente chega e ensina a fazer pra todo mundo fazer. É tipo uma oficina. Ces entende como é oficina ne? Aqui fala é prática. Aí é como se fosse uma oficina, eu trago o material, chego e dou um pra cada um e vou ensinar eles a fazer ou eu faço um primeiro e mostro pra depois eles fazer, isso que é trabalho na prática. E o que eu faço é: a gente faz saia, faz maracá, tudo na prática, né? Faz colar, passeia no mato pra conhecer remédio. Aula de barro, que aprende coisa de barro e pintura corporal com jenipapo. E música da cultura pra fazer apresentação e cantiga de roda. E se faz cuié de pau. Trabaia com madeira também. A gente pega lata de extrato de tomate, aí faz candieiro. Qualquer coisa, ensinando coisa da cultura e a Arte também. Cada dia é uma coisa, se terminar, bom, na outra semana é outra coisa, se não, a gente dá continuidade. E aí tem dia que leva na casa de alguma pessoa mais velha pra contar uma história diferente né, na casa de um e de outro, contar história de animais, de bicho que tinha aqui de antigamente, outras história e história da nossa vida, do antepassado. Hoje mesmo nós estava na casa do seu Zé, conhecido aqui como Zé do Rolo. Eu fui levar duas turma, da sétima e da sexta, pra ouvir história de antigamente: como que era o dinheiro de antigamente. Como era a roupa dos pobres de antigamente, o Reis, as danças que tinha. Aí ele explicou lá pros menino como é que era. (Grifo meu, julho de 2010)

O Sr. Emílio me disse que ensina muitas coisas em suas aulas, que teria *muita coisa pra contar* e me falou de algumas delas:

- Conselho, como os filhos vai tratar os pai e as mãe, respeitar, como pode cuidar dos pais deles, como pode ajudar, até na saúde, na

doença, né? A gente trabalha com a medicina, ensinando como é que pode preparar a medicina; com a gestão do território, como é que os Xakriabá entendem até onde é o direito, até onde não tem. Também como é que foi a demarcação da terra, a luta da terra até que chegou a demarcação, quais foram as primeiras pessoas que partiu pra buscar o direito do povo, mostrar o direito que o povo tinha. Esse é um trabalho meu, tenho muita coisa pra contar. (outubro de 2011)

Ao ser perguntado se ensina alguma coisa na prática, ele me disse:

- Faço, faço peneira de palha, mas não gosto muito de fazer Artesanato com eles não. Trabalho mais é com a religião, a dança do Toré, oração, mas não é em qualquer lugar, tem lugar mais sério que eu trabalho minhas oração. Com o meu povo que é mais da raça nossa mesmo, aí eu trabalho com eles, ensino tudo, como pode livrar do mal, das coisas terrerosa, no meio da aldeia. Tem que ensinar pros alunos como é que escolhe o feijão, a feijoa pra plantar, qual é a época a lua que pode plantar. (outubro de 2011)

De acordo com Deda, a diferença entre o seu trabalho, como professor de cultura, para os demais professores é que eles não têm tempo para *aprofundar na cultura*:

- Porque tem professor de outras disciplinas que entende também da parte cultura, mas não tem tempo suficiente para trabalhar naquela área [...] O professor de cultura quando ele está trabalhando não é muito necessário ele estar pegando no quadro, escrevendo s coisas, mas, sim, as coisas que ele já aprendeu com outras pessoas. E o papel dele não é só trabalhar na sala de aula, como eu fiz hoje: saí com a turma na beira do riacho, pra ensinar, porque teve um tempo que tinha água e hoje é bem mais fraca, né? Isso pra explicar a eles como essa água faltou, o que pode proteger os riachos, qual a distância pra preservar o meio ambiente, a pArte da medicina, qual as plantas que

a gente não pode estar destruindo, que serve para remédio, alimentação, o que serve para o Artesanato. (julho de 2011)

Do ponto de vista do Sr. Emílio, a diferença é que o professor de cultura não é um *professor de caneta*:

- O que trabalha no quadro, no caderno... Professor de caneta é um, professor de cultura é outro, trabalha é com a gestão da natureza. É mexer com barro, é fazer uma panela de barro, é fazer um pilão, é mostrar como era o conviver do povo, é plantar uma mandioca, é ralar e torrar uma farinha, isso aí é o caso nosso. Já não é o caso dos outros, mas assim, é também, porque se eles [remetendo-se aos professores das outras disciplinas] for índio alguma coisa eles tá sabendo também, mas nem todas as coisas eles sabem. (outubro de 2011)

Depreendemos, a partir desta pesquisa, que ser professor de cultura é estar apto a apreender as coisas da cultura e, não, necessariamente, saber as coisas da cultura. Podemos afirmar que esses professores foram escolhidos para ensinar a cultura na escola, porque sabem das coisas que não podem ser ensinadas sobre ela, ou ainda porque têm potencial para tal. Foi possível observar esse movimento, ou essa regra, em conversas realizadas com os professores de cultura e com os mais velhos, que falam em treinar os mais novos, na valorização das coisas antigas:

- O professor de cultura valoriza essas coisas, as coisas antigas. Aprendem as coisas que os mais velhos valorizam, procuram aprender... Os professores de cultura conversam com os mais velhos para aprender. As novas bases devem trabalhar com as antigas. Tem que lembrar o passado. (Sr. José Souza Freire, aldeia Barreiro Preto, julho de 2011)

- Treinar os mais novos para defender os direitos deles. Além dos remédios, o professor de cultura tem que ser um benzedor. Tem que

ter confiança nos professores de cultura. Quando vamos nas cavernas fazemos uma palestra na chegada e no final. Vai que um dia podem ser um cacique, uma liderança. (Sr. Valdemar, liderança da aldeia Prata, julho de 2011)

José Reis, o então diretor da escola Bukimuju, nos disse que *os professores de cultura estão mais para a oralidade, para a explicação oral e os outros mais para a escrita. Aí, primeiro, eles explicam e depois o professor* [referindo-se ao professor das outras áreas] *vai escrever no quadro.* E foi o que verifiquei em algumas aulas de cultura que assisti e que serão detalhadas mais adiante.

Assim, a função do professor de cultura é:

- Ajudar o professor de sala. Mas não é porque tem professor de cultura que o professor da sala, das outras matérias, não vai dar mais aula de cultura, é para ele ter esse apoio, essa ajuda, porque é ele que busca e traz, que repassa. Ele tem idade e preparo para pesquisar junto aos mais velhos, são pessoas fonte de informação sobre a cultura. (José Reis, Zeza e Ivenira, diretores de escolas, julho de 2011)

É importante ressaltar que antes de serem criados os cargos de professores de cultura eram os próprios professores de sala que davam aulas de cultura, como já dito, mas, conforme me disse Nicolau, *o tempo era pouco, era muita coisa pra fazer.* Então, houve uma reunião na aldeia do Brejo e a liderança ajudou a cobrar da SEE, alegando que tendo o professor de cultura *as coisas desenvolveriam mais, que o professor de cultura ia ajudar a comunidade.*

Nicolau está sempre reiterando o fato de que, no caso dele, não é só ir à sala, mas participar de reuniões e conscientizar as pessoas sobre o uso da terra, e não só as pessoas vinculadas à escola, ou seja, ele vai nos deixando claro a dimensão política presente na sua atuação como professor de cultura.

- A gente ta aqui faz uma reunião, ajuda, você corre atrás de um projeto dali... Porque hoje num é só eu, por exemplo, hoje eu cheguei da escola e eu vou esperar amanhã só a hora pra dar aula de novo, não? Tem hora que daqui, de lá onde a gente ta a gente já passa pra outro canto... Ou então tem uma terra pra gradear a gente já faz, né... Pega um trator vai gradear uma terra. O povo antes ficava aí, não podia plantar, quem não tinha roça, porque você tinha que derrubar uma área aí de 2 ou 3 hectares de mata, né? Derrubava, punha fogo, bagaçava fogo, pegava na mata né? Hoje não, pessoal ta usando mais aquelas terras gradeadas, quando revira a terra ali aqueles cisco lá já vira adubo, né?Ee aí o pessoal prepara a terra quando é no tempo, tem um paiol de mexer, cria porco, galinha... (março de 2011)

De fato, como nos mostra a foto a seguir, essa foi uma aula que presenciei dele e do Vicente. Eles falaram dos projetos e passaram um documentário, produzido com os equipamentos da Casa de Cultura Xakriabá, sobre o andamento dos projetos na TIX.



Figura 11 – Aula na aldeia Sumaré I – Professores Nicolau e Vicente - Novembro 2011

Esses depoimentos reiteram o que já falamos anteriormente sobre as variadas habilidades dos professores de cultura e de como cada um deles se organiza a partir dessas habilidades. Nos diversos depoimentos que coletamos, vamos encontrar variações sobre a importância dos professores de cultura e seus ensinamentos. Por exemplo, na opinião do Sr. Valdemar, liderança da aldeia Prata, *uma aula no mato é mais importante do que a da escola. Às vezes, a pessoa acha que o professor de cultura é o que sabe fazer colar, Artesanato, mas o principal é ser conhecedor dos remédios.*

Para a professora Laura, não há uma prática mais importante que a outra, cada um [dos professores] *ensina o que sabe e vai aprendendo com o outro*.

Essas diferentes práticas, circuladas a partir dos professores, nos mostram duas questões importantes: por um lado, há uma diversidade de habilidades e expectativas presentes nessa função e, por outro, os lugares sociais que esses professores ocupam nas relações sociais, na organização política, nas formas de gestão do conhecimento simbólico e nas relações interétnicas. E, nesse sentido, se as suas práticas são diversificadas, em última instância, os lugares que esses professores ocupam também o são.

Com relação aos Reis, Nicolau afirmou que participa de vários deles, tanto dentro da TI, nas aldeias Pedra Redonda, Riachinho, Prata e até em Missões. De acordo com ele, várias comunidades estão parando de tocar o Reis e é por isso que ele circula por várias delas. E, além do Reis do começo de janeiro, ela acontece durante todo o ano, uma vez que os devotos de Santos Reis precisam pagar suas promessas e, não necessariamente no dia de Reis, que é 2 de janeiro:

- Às vezes marca a promessa, por exemplo, marca uma promessa mas não tem data certa, se receber o milagre ele fala "graças a Deus, fulano melhorou!" E o que fez a promessa, vai caçar um jeito de cumprir a promessa, porque senão vai ficar devendo a promessa. Aí, avisa pro chefe que mexe com a Folia, pro Zé do Rolo, se for o caso, que coordena a Folia lá do Barreiro e ele chama nós pra rezar e tocar o Reis. (março de 2011)

Há outros sanfoneiros na TI, que *não são muitos para o tamanho da reserva*, como afirma Nicolau, mas como o Reis acontece durante toda a noite e por vários dias, a ajuda deles é fundamental, é preciso ter mais de um tocador:

- Nós temos mais sanfoneiro, vai trocando. Por exemplo, uma vez eu cantei, e teve outro lá que cantou mais a noite e ficou cantando mais a

noite. Aí eu venho embora e durmo, daí a pouco, no outro dia cedo, eu sei que ele já tá cansado, aí eu chego lá e pego a sanfona e ele já vai embora. Aí eu toco o dia todo às vezes, quando vai pra noite, vem outros pra ajudar, aí a gente já torna a vim embora. (março de 2011)

Nicolau me disse que fizeram uma noite cultural, com barraquinhas, com canjica, pipoca, apresentações, etc. e arrecadaram dinheiro para a compra de uma sanfona. Foi na aldeia Sumaré III e teve a participação de toda a escola.

Ele aprendeu a tocar, porque *tinha influência para comprar uma sanfona*, e sua mãe comprou uma pra ele. A partir daí ele aprendeu praticamente sozinho: via outras pessoas tocando, mas como ele disse, *tem hora que você não aprende o que o outro tá ensinando, é mais fácil você pegar uma sanfona e ficar por ali, lembrando de uma música, né?* Para ele, sanfona é difícil de ser ensinada, e se não tiver uma em casa *pra ficar ali*, não sai:

- Tem hora que a música nem tá saindo e você tá tentando, achando que você tá cantando, aí você começa, porque a técnica fala assim, tem hora que você tem que bater adivinhando né, por exemplo você canta a música assim, não você bate isso aqui duas vezes, isso aqui três vezes, você não tem como... Ela é mais assim, você insistindo e vendo a posição dos dedos... (março de 2011)

Seu filho, Lucas, está percorrendo o mesmo caminho do pai, ou seja, aprendendo a tocar e sozinho. Marli, esposa de Nicolau, disse que ele já está *até pegando o jeito*.

Uma das aulas de D. Dalzira, que presenciei, foi uma visita à horta da Casa de Medicina, na escola Xukurank, aldeia Barreiro Preto, com os alunos da 5ª série.

Ela levou os alunos à horta, mostrou-lhes as plantas, e eles verificavam as folhas, o formato, a textura, as cores das folhas, etc. e depois voltaram para a sala e, à medida que ia conversando com os alunos, ia escrevendo no quadro o nome de cada

planta, a sua função e o modo de usá-la. A professora da turma auxiliava D. Dalzira na escrita, pois surgiam várias dúvidas sobre a grafia das palavras.

Os alunos participavam enquanto anotavam. Nessa aula, coisas interessantes aconteceram, como no momento em que a professora escreveu sobre o *Malvão* (serve para conjuntivite e para tosse) e os alunos perguntaram o que era conjuntivite e ela disse que era o mesmo que *dordói*. Ou quando outro aluno perguntou se era malvão ou marvão e ela disse que escrevia malvão, mas fala-se marvão. Em outra situação, ao falar sobre a *Arruda brava*, disse que era *bom* para inflamação e *quintura* que, de acordo com ela, é o mesmo que infecção urinária, e completou: *É bom vocês aprenderem as duas formas, isto é, inflamação e quintura*. E, em outro exemplo, ao falar sobre a “Assa peixe”, que “*serve para gripe e para velidas nos olhos*, explicou: *é quando machuca os olhos e fica uma mancha branca*. “*É bom tanto pra gente, como para cavalo, cachorro...*”

Em outra aula, D. Dalzira trabalhou com uma turma multiseriada, alunos de 1ª à 4ª série. A aula aconteceu na subaldeia Veredinha, na “casinha de cultura”⁴⁵, que emblematicamente fica ao lado da escola, demonstrando a estreita relação entre o *levantamento da cultura*, pela via da escola. Nessa aula, cantaram e dançaram o batuque, ao som da zabumba, que D. Dalzira e alguns alunos tocavam.



Figura 12 – Escola e “casinha de cultura”



Figura 13 – Aula subaldeia Veredinha – professora Dalzira - Março 2011

⁴⁵ Em 2008 formulou-se o projeto “Revitalização das práticas Artesanais nas Comunidades Xakriabá”, para o Fundo de Cultura de Minas Gerais, cujo objetivo principal foi expresso no título do projeto, além de um segundo objetivo, que foi a construção das “casinhas de cultura” em algumas aldeias do TIX, que funcionam como polos para a fabricação de peças de cerâmica, entre outras práticas ligadas ao *levantamento da cultura*.

Em outro dia, presenciei, nos dois turnos, na escola da aldeia Barreiro, as aulas de D. Dalzira e Laura. No turno da manhã ensaiaram os Reis e o batuque, com os alunos da 7ª e 8ª, e à tarde. É importante ressaltar o que me disse Zeza: que a escola havia feito Reis naquele ano [2011], que toda a escola havia saído no dia de Reis.



Figura 14 e Figura 15 - Alunos da 7ª e 8ª séries aldeia Barreiro Preto professoras Dalzira e Laura – novembro 2011

Com as turmas de 3ª, 4ª e 5ª séries, Laura e D. Dalzira dançaram o Toré, acompanhado de várias músicas que os alunos cantavam bastante animados. Essa aula foi na “Casa de Medicina”⁴⁶.



Figura 16 e Figura 17 - Aula na Casa de medicina – Professoras Dalzira e Laura - Novembro 2011

Na aula dos professores Vicente e Nicolau, que assisti na escola da aldeia Sumaré I, escola Bukinuki, eles passaram um vídeo sobre o projeto da farinheira, de como começou e de qual fase se encontrava. Nessa aula eles viram o filme e explicaram sobre o projeto. Nicolau demonstra sempre uma grande preocupação com que os alunos e as outras pessoas da comunidade *fiquem por dentro do que está acontecendo com os projetos sociais, para que elas não vejam só as coisas prontas*. Para ele, é uma maneira

⁴⁶ Espaço construído para fazer e armazenar remédios caseiros.

das pessoas entenderem o seu trabalho, porque senão *vê tudo pronto e não sabe da história*. Ao sair da aula, foi conversar com a professora Nelsa, sobre outro projeto, o “Mais Cultura”, e explicou sobre os recursos e prazos e sugeriu que ela fizesse, na escola, um levantamento das brincadeiras e músicas para produzir um DVD.



Figura 18 - Aula na aldeia Sumaré I – Professor Vicente - Novembro 2011

Assisti a duas aulas do professor Deda, na escola Bukimuju, aldeia Brejo do Mata fome. Uma delas, com as turmas de 1^a e 2^a séries, em que ele saiu com os alunos, caminhando pela aldeia, para dar explicações sobre as plantas. E outra, com as turmas de 3^a e 4^a, em que ele trabalhou a tinta e a pintura corporal de jenipapo. Nessa aula, principalmente, a participação dos alunos foi bastante intensa.



Figura 19 e Figura 20 - Aldeia Brejo do Mata Fome – Professor Deda, 1ª e 2ª série. Julho 2011



Figura 21 e Figura 22 – 3ª e 4ª série – Trabalhando com tinta de jenipapo

4.2 A organização das aulas dos professores de cultura

Zeza, diretora da escola Xukurank, nos explicou que a atuação do professor de cultura, na escola Xukurank, é organizada a partir de um cronograma onde são distribuídas as horas, as turmas e o professor das outras disciplinas que o professor de cultura deve acompanhar. E, além das aulas, os professores de cultura participam de reuniões pedagógicas, de oficinas, etc.

D. Dalzira confirmou o que me disse Zeza. Ela me falou que o seu envolvimento com a escola não é só nas aulas de cultura. Ela participa de todas as reuniões da escola, principalmente a de organização do ano letivo, quando montam o cronograma,

citado pela diretora Zeza, onde aparecem os horários e as turmas que os professores de cultura devem trabalhar, ao longo do ano. E, ainda que esse cronograma sofra alterações, ele serve como base para organizar as aulas de cultura.

Na organização da escola da aldeia Barreiro (Xukurank), as aulas ministradas pelos professores de cultura são sempre acompanhadas pelo professor da turma. Assim, se os alunos vão ouvir história na casa de algum mais velho, ou se vão ao mato ver remédios, os professores, tanto o regente da turma como o de cultura vão juntos, como nos disse D. Dalzira:

Sempre que saio com os alunos, as professoras de sala também vão. Semana passada mesmo nós fomos conhecer remédio, nós fomos até lá em cima, naquela estrada, a que vai pra casa, sabe? Aí foram duas professora: eu fui duas vez na semana, um dia fui com um turno, no outro dia com outro. (outubro de 2011)

Ao perguntá-la se os professores dão continuidade ao trabalho desenvolvido nas aulas de cultura, ela me respondeu que sim:

Igual Vera, cê conhece Vera né? O trabalho que eu faço na sala dela, depois ela coloca os menino pra fazer relatório daquilo. Igual assim, quando nós fizemos o 'sabão de cuada'. Aí os meninos acompanharam, eles ajudaram, foram ver as 'dicuada' pingar, foram ver o sabão quando tava fazendo, ajudaram a 'impaia' o sabão. Aí a professora, a Vera, colocou os meninos pra fazer relatório depois, e eles fizeram. (outubro de 2011)

Verificamos que há uma comunicação entre as aulas, entre os professores e isso se dá, também, porque o perfil do professor de cultura é o de ajudar os outros professores e, não, como me disse D. Dalzira, *tomar conta da sala*. Com isso, os outros professores também vão aprendendo as “coisas da cultura”.

Na escola Bukinuki, onde trabalha Nicolau, as aulas são organizadas de outra forma, como ele nos conta e, no seu caso, especificamente, isso se deve ao fato de que surgem muitos imprevistos relacionados aos projetos que ele coordena, o que o impossibilita de prever, com exatidão, os dias das suas aulas:

Não tem um dia certo, porque tipo assim né, quando tem uma escola que professor não tem outro trabalho a fazer, só é dentro da sala de aula, aí eles programam, é quinta em tal sala, sexta em outra, e programa né? Agora só que pra gente que trabalha com projeto [referindo-se à sua função à frente das associações], pra gente não tem dia marcado né... Às vezes eu posso ficar até mais de uma semana sem ir na sala de aula, e na outra semana eu já chego lá , já reúno e já faz um trabalho, né...(Nicolau, março de 2011)

4.3 A relação com os mais velhos

Verificamos nessa pesquisa a confirmação da disponibilidade que deve apresentar o professor de cultura, para procurar aprender e se vincular aos mais velhos, bem como o papel que deve assumir os mais velhos nessa relação: treinar os mais jovens (na cultura) para defender os seus direitos, uma nítida relação das implicações entre cultura e política, relevante no depoimento do Sr. Valdemar quando nos diz que esses professores podem vir a ser um cacique ou uma liderança, ou seja, podem assumir cargos políticos dentro do território.

Saber da cultura, mas também saber explicitá-la nos momentos e espaços adequados é garantir direitos e essa nos parece uma função importante desses professores, como mediadores entre escola, comunidade e as agências com as quais lidam os Xakriabá. Portanto, fica bastante nítido que esse processo, da seleção à manutenção do professor de cultura, está envolto em uma clara expectativa da comunidade com relação a esses professores para funções de muita responsabilidade, no sentido da continuidade da tradição, entendida aí como ato político. E podemos entender

que é a “cultura”, que eles fazem circular, a partir da escola, a responsável por essa manutenção.

A relação caracterizada por um velho e um jovem, e que envolve aprendizagem, tem sido bastante intensa entre os Xakriabá. Não foram raras as vezes que ouvimos, tanto da parte de um como do outro, sobre esse envolvimento. Quando perguntei sobre isso, Deda me falou que os mais velhos pedem *pra gente estar acompanhando o trabalho deles*. E que, *muitas coisas a gente consegue buscar, sim. Eles pedem pra gente ir lá para eles poder passar para a gente aquilo que eles sabem, então tem coisa que passam, tem coisa que é segredo e tem coisa que é pra gente estar passando*.

Durante o período que estive na aldeia Imbaúba, hospedada na casa dos pais de Deda, pude ir a algumas visitas com ele e presenciar esses “ensinamentos”. Em uma dessas visitas, ficamos durante toda uma tarde, conversando com D. Izabel.

Ela, sentada no chão, e eu e Deda em um surrado banco de madeira. Tomamos muitos cafés enquanto eu observava a conversa “miúda” entre Deda e ela. Falaram de variados assuntos e sem formalidades. Os temas iam aparecendo, à primeira vista, pelo menos, de maneira fortuita, como em certo momento que ocorreu uma ventania rápida e ela falou por um período longo sobre o tempo de antes e de agora, das diferenças, das chuvas, das secas que eles já viveram, de como era o povo...; lembrou-se de algumas pessoas que já haviam morrido, entre outros fatos. Esses momentos, com certeza, são de muito aprendizado para os mais novos, pois dessas conversas se apreende muito da história Xakriabá.



Figura 23 e Figura 24 - Dona Isabel, sua netinha e Deda – julho 2011

Em outra visita, à casa de Dona Senhorinha, o encontro foi bastante parecido com o anterior. A conversa rendeu por toda a manhã e ela ia, aos poucos, mostrando ao Deda as coisas que tinha confeccionado, como cachimbo de côco, tinta de urucum e os saíotes.



Figura 25 e Figura 26 - Deda e Dona Senhorinha – julho 2011

O mesmo aconteceu em minha visita à casa do Sr. José Souza, onde os alunos são levados pelas professoras de cultura para ouvir as histórias de antigamente. Lá, ele me mostrou vários instrumentos e letras cantadas nos Reis, além de me contar a história da retomada da terra, pelos Xakriabá, como já citei anteriormente.

Também, em campo, presenciei a organização de um evento que exemplifica esse movimento entre os velhos e os novos. Trata-se de um encontro que aconteceu na aldeia Prata, onde se reuniram todos os professores de cultura do território Xakriabá, em uma lapa (ou caverna), durante todo o dia, com a presença dos mais velhos (aqueles que seriam inicialmente os professores de cultura). De acordo com o que me foi relatado (na verdade, do que me pôde ser relatado), deduzi que esta foi uma situação típica de aprendizado da cultura na prática (nos termos nativos) e de reafirmação de compromissos.

Além disso, esse fato foi particularmente emblemático, para situar a minha condição de “forasteira” naquele território. Apesar do meu longo convívio com muitos dos indígenas Xakriabá, vivenciei nesse episódio o que Wagner (2010) denomina o “choque cultural”, que se manifesta, para o pesquisador, inicialmente, por meio da sua inadequação e, para as pessoas da comunidade, pela percepção da excentricidade,

intromissão e ingenuidade em relação ao “forasteiro” (p.34). Explico-me: desde que eu havia chegado às terras Xakriabá, para aquela temporada de campo, esperava com ansiedade o encontro que aconteceria na aldeia Prata, afinal aquela era uma situação importante para essa pesquisa, considerando que seria um encontro onde todos os professores de cultura do TI estariam presentes, e alguns dos seus mentores, os mais velhos, reunidos, por todo o dia, para falar (de) e fazer “coisas da cultura”.

Com certa antecedência me organizei, acertei uma carona de moto para mudar de aldeia e dormir em local de mais fácil acesso e, já instalada na aldeia Imbaúba, fui falar com o professor da aldeia Brejo sobre a minha expectativa de acompanhá-los na quarta-feira à aldeia Prata. Ele não disse que sim nem que não, mas a conversa foi tão volátil que gerou, em ambas as partes, certo mal-estar.

No dia seguinte, já na véspera do encontro na aldeia Prata, o professor Deda me disse que “eles” (eu nunca soube exatamente quem) pediram para avisar que eu não deveria ir, pois aquele seria um encontro *assim, meio secreto*, e o que eles iriam tratar *não podia ser para os de fora*, era só para eles, *era um trabalho na lapinha* (caverna), com ensinamentos dos mais velhos e que só os professores de cultura poderiam participar. Uma nítida situação de “controle e domesticação” do pesquisador, como nos diz Wagner (1981), para o qual, situações dessa natureza, em campo, são circunstâncias que se devem ao fato de que as pessoas geralmente se sentem desconfortáveis com um estranho em seu meio e, frequentemente, lhe criam dificuldades, como uma forma de “defesa”, para tentar mantê-lo a uma certa distância. (ob.cit. p. 34 e 35)

Outra interpretação possível para esse fato é aquela que nos conduz à ideia de exotização da cultura – ou pajeficação - (Carneiro da Cunha, 2009), já trazida a esse texto, com relação ao “*Toré*”, como “*segredo*”. Nesse encontro reservado dos professores de cultura, podemos entender que elementos do cotidiano passam a ser veiculados com certo grau de esoterismo, ganhando, assim, uma aura de mistério, transformando-se em elementos distintivos, mas no sentido de uma cultura (sem aspas). E há, ainda, outra leitura possível, trazida por Barth (2000), sobre a manutenção das fronteiras étnicas, sobre a qual ele nos diz que,

a persistência de grupos étnicos em contato implica não apenas a existência de critérios e sinais de identificação, mas também uma estruturação das interações que permita a persistência de diferenças culturais e a característica organizacional que deve ser geral em todas as relações interétnicas é um conjunto sistemático de regras que governam os encontros sociais interétnico. (p. 35)

Por fim, essa situação (e mais tarde outras) contribuiu para o meu entendimento sobre duas questões importantes: a evidência das fronteiras que, em momentos como esses, colocaram em choque a minha condição de “forasteira” e o processo de legitimação pelo qual estão passando os professores de cultura. Esse fato, que me colocou na condição de “forasteira”, também pode ser compreendido como uma das formas de manutenção das fronteiras étnicas, nos termos trazidos por Barth (2000), para quem as relações interétnicas pressupõem

um conjunto de prescrições que governam as situações de contato e permitem uma articulação em alguns setores ou domínios de atividade específicos e um conjunto de interdições ou proscições com relação a determinadas situações sociais, de modo a evitar interações interétnicas em outros setores: com isso, partes das culturas são protegidas da confrontação e da modificação. (p.35)

Passei a entender que os professores de cultura vão sendo legitimados para o lugar que ocupam, não porque são os guardiões da cultura (afinal, esse lugar já está ocupado pelos mais velhos ou pelas lideranças), mas porque têm potencial para tal. Potencial definido a partir de critérios elaborados em diálogo entre o contexto escolar e extraescolar. Esse último atravessa a escola, constituindo-se como parte dos processos que a definem como espaço de educação diferenciada.

Esses professores têm aprendido com os mais velhos o exercício do cargo para o qual foram destinados, e o que pode e o que não pode ser ensinado. Ou, em outras palavras, o que pode ser ensinado e o que deve ser guardado, ou ainda, utilizando as palavras de Santos (2010), eles têm aprendido sobre “a cultura, o segredo e o índio”. (SANTOS, 2010)

4.4 Outras experiências com a cultura na escola

Além das já citadas experiências dos outros povos indígenas de Minas Gerais, em relação aos professores de cultura, encontramos, também, entre outros povos indígenas do Brasil, algumas experiências que se assemelham à dos professores de cultura Xakriabá. Elas estão entre o povo Guarani, da aldeia Piaçaguera, no município de Peruíbe, SP, no seu “professor de Português e Cultura Indígena”, e na “Escola de Cultura”, do povo Kamaiurá, no Parque do Xingu.

Nas três experiências aqui anunciadas - Escola de Cultura Mawaiaka (Kamaiurá)⁴⁷, Professores de Cultura Indígena (Guarani)⁴⁸ e Professores de Cultura (Xakriabá) - verificamos semelhanças do ponto de vista conceitual: em última instância, o que está no horizonte dessas comunidades é que os seus professores façam a ponte entre a cultura tradicional e a escola; entre o mundo do branco e as tradições indígenas. É nesse sentido que na escola Mawaiaka trabalha-se o Meio Ambiente, a Língua Kamaiurá, a Música (Cantos e Flautas tradicionais), Danças Tradicionais e as Histórias Oraís. E, embora exista outra escola nesta comunidade, a aqui apresentada tem como princípio o ensino da cultura Kamaiurá. Entre os Guarani trabalha-se, nas aulas de cultura, a língua, a dança e os cantos tradicionais. Ou seja, são experiências que partem de uma noção comum: a de que a escola sirva para aproximar os alunos da cultura indígena e não só da cultura escolarizada. Ou seria uma escolarização da cultura?

Há, entre as experiências aqui apresentadas, uma preocupação dos mais velhos com o fato de que os jovens estão se distanciando das tradições e de que a escola precisa ensinar também as “coisas da cultura”. E, nesse sentido, a escola surge como instituição que se coloca a tarefa de resgatar a cultura, mas esse fato nos leva a pensar que recuperar a cultura por meio da escola poderia ser também uma segunda forma de distanciá-la das tradições, uma vez que os processos de produção e compartilhamento da cultura, mediados pela escola, são inteiramente diferentes das formas tradicionais de produção e compartilhamento do conhecimento. Afinal, ao mudar a forma, não muda também o conteúdo?

⁴⁷ Ver “Jovens Kamaiurá no século XXI”. Vaneska Taciana Vitti. PUC/São Paulo, 2005

⁴⁸ Ver “Currículo Intercultural: a Arte como sistema simbólico cultural na *escola de branco* um estudo a partir da Arte na educação escolar da escola na aldeia Tupi-guarani de Piaçaguera”. PUC/São Paulo, 2006

4.5 A circulação da cultura pelos outros professores Xakriabá

Vamos nos ater agora aos professores de uso do território e práticas culturais, considerados os outros professores que trabalham com a circulação da cultura na escola Xakriabá e, no próximo tópico, ainda que de forma exploratória, apresentar alguns dados sobre as aulas de Arte entre os Xakriabá, apontando caminhos para estudos sobre o trabalho com Arte indígena.

Como já anunciamos, o professor de uso do território, cuja presença consta na parte diversificada do currículo das escolas Xakriabá, trabalha com as turmas de PPA à 8ª série, em todas as escolas. Há uma pequena variação da sua presença no Ensino Médio. Sendo assim, nas escolas Xukurank, ele aparece no 1º e 2º ano; na escola Bukimuju, no 3º ano; e na escola Bukinuku, no 1º, 2º e 3º anos.

Os seus conteúdos se organizam em torno dos estudos sobre o fogo na vegetação, os plantios sem agrotóxicos e os remédios e suas funções. O depoimento do professor Wilson de Oliveira Bezerra, de uso do território, na escola Bukimuju, nos mostra a proximidade entre as aulas de cultura Xakriabá, ministradas pelos professores de cultura e aquelas de uso do território. De acordo com Wilson, em suas aulas ele

trabalha compostagem, que é a forma de como fazer o manejo, de tá fazendo o adubo pra plantar, com folhas, restos de alimentos, essas coisas. Sobre as plantas medicinais, pra que elas servem, ou como é preparado o remédio delas e dos animais também, porque em vários animais tem o remédio que as pessoas tomam pra curar certo tipo de doença. Tem o “Mexila”, que tira o couro da cauda dele, rapa aquele pozinho e a pessoa toma, e serve pra furúnculo. (outubro de 2011)

Ao perguntar ao professor Wilson sobre as semelhanças e diferenças entre a aula que ele ministra de uso do território e as aulas de cultura, ele me disse que *tem algumas coisas que é igual, porque na aula de cultura eles ensinam a fazer Artesanato com alguma planta e eles falam: essa planta nós não pode cortar ela porque se for fazer Artesanato dela vai faltar pra fazer o remédio. E tem semelhanças de planta, porque a gente usa, na cultura, quando vai fazer um ritual, tem algumas plantas que a gente usa,*

também, que nem a Jurema, pra fazer fumaça. Faz parte da cultura e envolve o uso do território, que é a planta medicinal.

Presente nesse depoimento está a ideia de interdisciplinaridade. É interessante quando Wilson nos diz que o professor de uso do território, ao ensinar sobre as plantas, ensina sobre as diferenciações entre o que serve para Artesanato (que é produzido nas aulas de cultura) e o que serve para remédio (que é trabalhado no uso do território e nas aulas de cultura), mas não só remédio medicinal, como também as plantas que servem para fazer fumaça nos rituais que, como ele mesmo reforçou, *faz parte da cultura*. Então, começamos a perceber, além de semelhanças e diferenças, os estreitos vínculos entre as duas disciplinas, que corroboram o que nos disse as professoras Zeza e Vera.

Sobre a diferença no percurso formativo entre professores de cultura e de uso do território, Wilson me disse que *o professor de cultura está mais adaptado, é a relação com a cultura. Então, mesmo que ele não fez faculdade, ele tem a experiência daqui, que ele convive com os mais velhos, com os pais deles, então, no decorrer do tempo, no dia-a-dia, ele vai aprender a fazer a cultura, né? E aí, o pouco que ele sabe, ele vai ensinando para o aluno, que na verdade os alunos já vêm com as tradição de lá, dos pais, aí eles fazem uma troca*. E sobre a chegada do professor de cultura na escola, ele me disse que:

- Ampliou mais as coisas, porque o professor de cultura, como ele dá aula mais é de 1ª à 4ª séries ele vem pra dar aula só de cultura, então o planejamento dele é diferente do da gente. O da gente vai mais na escrita e, algumas vezes, que a gente faz na prática. E ele tem esse tempo, acho que ele consegue passar mais para o aluno. Nós fizemos um grupo que, de 15 em 15 dias, a gente tá juntando e tendo aula junto com os professores de cultura, os de 5ª à 8ª com os de cultura de 1ª à 4ª. Ali, estamos produzindo penacho, arco e flecha, várias coisas pra que no dia 19 de abril, que é da comemoração daqui, pra cada um ter o seu objeto pra poder tá apresentando. Tá mais os professor de 5ª à 8ª, o professor de cultura, algumas vezes ele vem pra dar uma explicação, pra ver se a gente tá indo rum certo ou se ele tem alguma

coisa de diferente pra tá passando pra gente, ajudando, no que for preciso.(outubro de 2011)

Mais uma vez verificamos as trocas que vêm ocorrendo entre os professores das escolas Xakriabá e a reiteração sobre o fato de que os professores de cultura são acionados quando os outros professores precisam de algum apoio.

O professor de práticas culturais, que também compõe a parte diversificada do currículo, aparece em todas as escolas Xakriabá, no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Em conversa com alguns alunos do Ensino Médio, da escola Bukimuju, sobre as aulas de práticas culturais eles me disseram que nessas aulas, eles estudam *as histórias do antepassado, sobre os direitos que os índios têm, e a gente pratica, tem vez que dança, também*. Roseli Gonçalves de Oliveira, 22 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio, me disse que teve aula de cultura, com o senhor Emílio, de 5ª à 8ª e que nessas aulas, *aprendia dança, música indígena, Artesanato de barro, prato, pote...* Sobre a diferença entre as aulas de cultura, que ela frequentou quando era aluna de 5ª à 8ª, e as de práticas culturais, no Ensino Médio, ela me disse que *na aula de cultura a gente pratica mesmo, não escreve, só vai fazer as dança, os Artesanato, e nas práticas culturais a gente escreve alguma coisa, mas se for pra pensar, em relação, tem tudo a ver porque as duas coisas envolvem sobre os índios, né?*(outubro de 2011). Sobre a proximidade entre as disciplinas, ela acha que as que mais se assemelham são as de cultura e práticas culturais.

No mesmo caminho foi a conversa com Irani Pereira Silva, 21 anos, também aluna do 3º ano do Ensino Médio, da escola Bukimuju e ex-aluna do Sr. Emílio. Ela me disse que *quando começou a estudar a aula de cultura, primeiro era a dança mesmo, e as músicas. Aí começaram com Artesanato*. Disse-me que, além do Sr. Emílio, estudou, também, com o professor Deda, com quem aprendeu a fazer Artesanato, como esteira, peneira, balaio e objetos de madeira, como gamela e copo.

Rosa Ferreira Gama é professora na escola Bukimuju, no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, tem 38 anos e dá aula de práticas culturais desde 2009.

De acordo com ela, o seu trabalho tem como centralidade as orações de cura, de bendito (que é rezado e cantado), e algumas brincadeiras *que faz parte da cultura*, como o *Ariri e as cantigas de roda*. Para ela, há semelhanças e diferenças entre as suas aulas e a dos professores de cultura, *por exemplo, assim, fazer Artesanato eu não trabalho. Mas tem coisa que é igual, mas tem coisa diferente. Quando é coisa de fazer mesmo aí é diferente, mas quando é explicar, falar é igual.*

Perguntei se ela poderia dar aulas de Artesanato na sua aula e ela me disse que sim, porque faz parte da cultura, mas que não dá, *porque não teve tempo de procurar com os mais velhos.*

Sobre a maneira como os professores de cultura foram instituídos, ela me disse:

- *Quando nós entramos era diferente, não podia não saber ler e escrever. Depois, que a gente foi adquirindo os direitos que é nosso, aí que teve essa oportunidade dos professores de cultura, mesmo que não sabe ler, ser professor, foi por reconhecer mesmo os nossos direitos, de ser um professor de cultura ser do mesmo jeito que os outros.*

Perguntei a sua opinião sobre esse fato, e ela me disse:

- *Pra ensinar nossa cultura, não precisa de ter curso fora, não, que pra eles, que vão pegando com os mais velhos, que é só na prática, eu acho que não necessita não.*

- *Os próprios professores de cultura se for uns mais novos, por exemplo, igual ao Deda, ele pega muito, ele mesmo já falou comigo que já aprendeu muito com a avó dele, D. Maria. Igual, Sr. Emílio já tinha experiência, né? Às vezes, não precisa dele ficar pegando, mas, às vezes, tem até troca também. Os mais novos vão pegando, é tipo uma aula que vão pegando experiência, a prática, com os mais velhos. Igual a gente tem curso que vai aprendendo como trabalhar, como ensinar os meninos aprender a ler, eles também vão pegando com os mais velhos a prática que, às vezes, tava quase perdida, esquecida, que os mais velhos têm guardada. (outubro de 2011)*

Assisti a uma aula da professora Rosa, no 2º ano do Ensino Médio. Ela começou a aula escrevendo as seguintes frases no quadro: “Pesquisa sobre as orações de cura e de quebranto. Em grupos, escreva as orações para fechar o corpo: para deitar, levantar e para viajar.” Assim que terminou a escrita no quadro, sentou e ficou o restante da aula conversando com os alunos sobre essas orações. Todos os alunos participavam e a aula transcorreu de um jeito muito tranquilo, com todos dando opinião. Enquanto conversavam, os alunos iam listando essas orações, no caderno, uns falando para os outros. Entre elas, surgiram as orações para engasgo, cisco no olho; para tirar sol da cabeça; izipa (para tirar inflamação); espinhela caída (ou arca caída), dor de cólica; quebrante nas tripas.

A conversa transcorreu animada, e a professora Rosa contou que quando o seu filho estava pequeno, ele não parava de chorar. Então, ela o levou à Dona Euzébia e, conforme relatou Rosa, *foi igual tirar com a mão*. Uma aluna disse que o mesmo aconteceu com o seu filho, mas que, nesse caso, só remédio adiantou, mesmo ela o levando até a Dona Euzébia. E outra colega retrucou, dizendo que foi porque ela não estava com fé. Outra aluna falou que, sendo mulher, não poderia pesquisar as orações de cura com outra mulher e que, nesse caso, só homem poderia pesquisar com mulher e mulher deveria pesquisar com homem, senão quebra-se o quebranto. Todos concordaram, mas um aluno retrucou: *e se for segredo e não quiserem falar?* O que foi respondido pela professora da seguinte maneira: *quando fizerem a pesquisa e for segredo, escreva que é segredo, porque, assim, vocês aprendem o que não pode ser passado para os outros*.

Outra aluna voltou-se para a professora, e disse: - *Ô Rosa, eu parei de rezar, porque quando eu rezava antes de dormir sonhava a noite toda*. Uma aluna concordou com ela, dizendo que o mesmo lhe acontecia, o que foi respondido por vários outros colegas, da seguinte maneira: *comigo é o contrário, se eu não rezo não consigo dormir*. As próprias alunas que disseram não rezar mais, falaram que isso acontece com elas, porque o inimigo quer tirar a reza delas. E a professora perguntou o que deveria ser feito, nesse caso, e elas responderam que era insistir. Outro aluno disse que as rezas de devoção ajudam a avisar quando a pessoas vão morrer. De acordo com ele, *se você é*

devoto de Nossa Senhora Aparecida e reza pra ela, quando uma pessoa vai morrer, uns três dias antes ela avisa.

Por fim, a professora separou a turma em grupos de três, misturou *quem sabe e quem não sabe para uns ajudarem os outros* e a aula terminou.

Maria Aparecida Evaristo Oliveira, 30 anos, é professora de práticas culturais no Ensino Médio e de Arte para o 6º e 7º anos, na escola Xukurank. É professora dessas disciplinas desde 2008.

Conforme me relatou, em suas aulas de práticas culturais, trabalha com leitura, escrita e pesquisa sobre os Xakriabá e sobre outros povos indígenas, *fazendo comparação*. Com relação aos professores de cultura, ela me disse que eles *trabalham mais a oralidade, falando e praticando*. E que ela faz parceria com eles, que chama o Vicente e o Nicolau para fazerem o batuque, apresentação de música, para cantar os Reis.

As aulas de Arte compõem a Base Nacional Comum, do currículo das escolas Xakriabá, e estão presentes desde o PPA até o 3º ano do Ensino Médio de todas as escolas. Além de trabalhar com práticas culturais, a professora Maria Aparecida Evaristo Oliveira também ministra essa disciplina para o 6º e 7º anos da escola Xukurank, aldeia Sumaré I. Ela me relatou que trabalha *fazendo colar, brinco, desenho de painéis de antigamente e que trabalha com tintas de toá, jenipapo, urucum*, além de confeccionar esteira de buriti com os alunos.

O professor Rânison é um grande desenhista, que fez curso de desenho em Januária, cidade relativamente próxima ao TIX. Ele trabalha com a disciplina de Arte, no Ensino Médio da escola Bukimuju, aldeia Brejo do Mata Fome, no turno da noite, como são todas as aulas do Ensino Médio dessa escola. Ele me disse que trabalha com técnica de desenho, com teatro e música.

Assisti a duas aulas em que ele trabalhou a música “Não precisa”, dos cantores sertanejos, Vitor e Léo. Na turma do 3º ano, encontrei o professor e um aluno tocando violão e, na turma do 2º ano, dois alunos tocavam com o professor. As aulas aconteceram de maneira muito parecida, isto é, à medida que Rânison tocava, os alunos

iam tentando acompanhá-lo e ele ia explicando sobre as cifras e tocando. Enquanto isso, os colegas acompanhavam cantando, e de maneira muito descontraída.



Figura 27 e Figura 28 - Aldeia Brejo do Mata Fome - Professor Rânison - Aula de arte – out/ 2011

Além das turmas observadas (de Arte e de práticas culturais), pude ver, de longe, outras aulas que estavam acontecendo e percebi que elas também se desenvolvem de maneira muito descontraída. Exemplo disso foi a turma que estava sentada em uma roda, fora das salas, discutindo sobre saúde indígena. Na turma da professora Rosa, todos os alunos participam, dão opinião, conversam. Nas aulas do professor Rânison, alguns alunos ficaram em pé, em uma meia roda, enquanto outros sentaram em cima das mesas, tudo com muito respeito e demonstrando muita satisfação com as aulas.

Outras aulas observadas foram as do professor de Arte Vanginei. Assisti a duas aulas dele, uma na escola Xukurank e outra na escola Bukinuki. Vanginei tem como centralidade em suas aulas de Arte o trabalho com a cerâmica, apesar de trabalhar, também, com outras coisas. Na escola Xukurank, presenciei uma aula em que ele trabalhou pequenos objetos feitos em massa de modelar. Essa aula foi realizada fora da sala e, de maneira muito descontraída, os alunos faziam suas peças, enquanto o professor Nei, que é como eles o chamam, ia ajudando.



Figura 29 - Cerâmicas produzidas pelos alunos do professor Vanginei – aula de arte



Figura 30 e Figura 31 - Cerâmica produzida pelo professor Vanginei

Na escola Bukinuki, Nei trabalhou com o “tirré”, um amarrado de penas que pode ser utilizado em enfeites de cabelo ou na ponta de lápis e canetas. Da mesma maneira, a aula transcorreu com a participação descontraída dos alunos. Um fato interessante é que, como eu estava hospedada em sua casa, participei de uma cena em que a sua mãe, Dona Dalzira, o ensinou a tingir as penas e a fazer o “tirré”, isso uns dois dias antes da aula.



Figura 32 - Professora Dalzira ensinando ao professor Vanginei a fazer “tírré”



Figura 33 e Figura 34 - Objetos produzidos por Dona Dalzira: candieiros e cerâmica

4.6 Novo horizonte de exploração: cultura e arte

Quando tratam de questões relativas à educação indígena, os antropólogos partem do princípio de que o primeiro passo consiste em um levantamento etnográfico minucioso de temas, ou conjunto de temas variados, sendo o segundo momento consagrado à reflexão analítica e/ou teórica.

Por outro lado, o conhecimento das teorias e das categorias nativas é imprescindível se queremos oferecer aos grupos indígenas uma educação de qualidade e ao mesmo tempo diferenciada. (VIDAL, p. 209. 2001)

Antes de finalizarmos esse trabalho, gostaríamos de fazer uma última observação, suscitada pelo desenvolvimento da pesquisa, deixando claro que não é nossa intenção dar conta da totalidade da discussão sobre a ampla produção artística dos

povos indígenas, mas de chamar a atenção para pontos que consideramos importantes sobre o que venha a ser Arte no mundo indígena, que sempre coloca em questão a própria ideia de cultura, como nos demonstrou Vanginei e Maria Aparecida, professores de Arte, e Dona Dalzira, professora de cultura.

Encontraremos no depoimento de Maria Aparecida, professora de Arte da escola Xukurank, a noção de que cultura e Arte não são indissociáveis. Ela nos disse que em suas aulas *é tudo envolvido, Arte e cultura juntos, Arte envolve a cultura*. O mesmo aparece no depoimento de Dona Dalzira, para quem Arte e cultura estão juntas. Ela nos disse que ensina as *coisas da cultura e da Arte também*. Parte do depoimento de Dona Dalzira aparece no capítulo 3 e, na íntegra, no início deste Capítulo 4 quando a professora nos descreve as suas aulas de cultura.

Mas se há, de um lado, uma forte ideia de indissociabilidade entre a cultura e a Arte, constatadas nos diversos depoimentos e nas práticas dos quatro professores responsáveis pela circulação da cultura nas escolas Xakriabá, encontraremos, de outro, um novo elemento que nos chama a atenção, que é a própria ideia de Arte que começa a aparecer entre os Xakriabá. Vale lembrar que em minha dissertação de mestrado um fato que me chamou a atenção foi, justamente, perceber que “ser artista” ou “fazer Arte” eram termos desconhecidos para os meus entrevistados. Mas 10 anos depois, me parece que o termo já começa a circular entre os Xakriabá.

Sobre isso, é importante ressaltar que a intensificação de cursos e oficinas, na TIX, que tratam da cultura, mas também da Arte, nos parecem fundamentais para a disseminação de tal conceito. Assim como o é a intensidade da circulação dos indígenas na universidade, em museus e galerias de Arte. Todos esses fatores nos remetem à ideia de que é no contato com o outro que os Xakriabá vão se conformando.

Encontraremos algumas experiências com Arte, voltadas para os povos indígenas que, sem dúvida, contribuem para a disseminação de tal conceito.

Há uma rica experiência desenvolvida por Jussara Gruber, na Amazônia brasileira, entre os Ticuna, que nos mostra isso. Entre 2000 e 2003, trabalhei com este grupo de indígenas (pela OGPTB⁴⁹), dando aulas no curso de magistério e na elaboração

⁴⁹ Organização Geral dos Povos Indígenas Ticuna Bilingue.

da Proposta Curricular para as escolas Ticuna (1ª à 4ª série), lançada em 2002. Essa experiência permitiu-me acompanhar, de perto, o trabalho com Arte, desenvolvido por Gruber, assim como participar da elaboração de um currículo muito articulado, que se propôs a levar a cabo a ideia da interdisciplinaridade, respaldado pela prática, já interdisciplinar, trazida para o curso de formação pelos professores Ticuna. Bons exemplos e reflexões sobre esse movimento encontram-se na tese de Bendazzoli (2011)⁵⁰. Para o nosso caso, acredito que um deles será suficiente para evidenciar a forte presença da Arte nessas escolas. É Bendazzoli (2011) quem escreve, demonstrando como, na proposta curricular, articularam-se um dos conteúdos de Ciências com um de Arte:

A leitura de um dos conteúdos da área de Arte “Argilas para pintar e modelar”, revela o modo como os professores ticunas propunham a organização de suas aulas: observando e interagindo com a natureza, notando suas mudanças, assim como explorando as transformações dos recursos do entorno:

- Estudo das cores das argilas (as argilas que existem nas proximidades da aldeia, as cores e as misturas, as tintas feitas de argila: mostruário com nomes em ticuna e português).
- Pinturas com tintas feitas de argila (sobre papel e outros suportes, pintura de observação e imaginação).
- Modelagem com argila (modelagem de placas usando relevo e incisão, preparação de maquetes como temas, como: os peixes, canoas, floresta, aldeia).
- Jogos e materiais de contagem feitos de argila. (BENDAZZOLI, 2011, p. 215)

Apesar da distância geográfica que separa Ticunas e Xakriabás, e das características peculiares que guardam cada um desses grupos, há uma semelhança que os une: são povos com muitos anos de contato. Mas, nesse momento, o que mais nos aproxima (esta pesquisa, os Xacriabá e os Ticuna) é o fato de existir, sobre esses últimos, alguma reflexão acumulada sobre o trabalho com Arte em suas escolas, traduzida em diversas análises feitas por Jussara Gruber, artista plástica e antiga

⁵⁰ BENDAZZOLI, Sirlene. *Políticas públicas de educação escolar indígena e formação de professores ticunas no Alto Solimões/AM*. USP, 2011.

pesquisadora desse grupo, que nos lembra: “a atividade de pesquisa [entre os Ticuna e, nesse caso, pesquisa em Arte] está associada à atividade educacional.” (2000, p. 262).

Desde a produção do primeiro “manual de preparação para a escrita”, composto em versão bilingue, especialmente para as crianças Ticuna, a partir da coleta de um rico material iconográfico, que teve por objetivo, “além de preencher uma lacuna no tocante a materiais didáticos para as classes ainda não alfabetizadas [...] resgatar a preservação de um estilo gráfico próprio dessa sociedade”, muitas produções foram feitas pelos Ticuna, tanto em cursos de formação, como em suas escolas, sempre com o forte cunho das Artes plásticas, em especial o desenho, uma tradicional vocação estética desse povo. (Gruber 2000, p. 262)

Foi trabalhando no sentido de dar relevância a esta vocação para o desenho e a pintura e, em especial, para a pintura em entrecascas de árvores e ao rico conhecimento desse povo sobre pigmentos (são cerca de quinze espécies de plantas tintórias), além das de origem mineral, que Gruber investiu na formação de um grupo de professores Ticuna, voltada para a Arte. Desde então, esses trabalhos circularam o mundo em exposições e com diversas premiações, com temáticas voltadas para o contexto de vida Ticuna: as árvores, os pássaros, os peixes, o rio, os igarapés... Uma dessas exposições aconteceu no Centro Cultural Banco do Brasil, no Rio de Janeiro, em 2004, com o título: "Ticuna - Pinturas da floresta"⁵¹. Dessa maneira, a pesquisadora e professora Jussara Gruber vem, não só levando a cabo a premissa de Vidal, citada na epígrafe deste texto, como investindo nessa característica do povo Ticuna, de maneira tão sistemática, que a Arte ganhou centralidade no programa curricular dos cursos de formação, estendendo-se às escolas Ticuna, em uma configuração pouco observada em outros cursos e em outras escolas indígenas.

A pesquisa desenvolvida por Vidal, intitulada “O mapeamento simbólico das cores na sociedade indígena Kayapó-Xikrin do sudoeste do Pará” (2001), também nos apresenta elementos que, como a própria autora escreve, contribuem para “motivar pesquisas mais aprofundadas, tanto por parte dos índios [...] como por parte dos professores das escolas indígenas à procura de material didático genuinamente (?)

⁵¹ Há um vídeo sobre a exposição no endereço: http://www.youtube.com/watch?v=t_Cln2g1xls

indígena, colocando à disposição um quadro amplo de possíveis etnoclassificações, recursos cognitivos e símbolos culturais”. (p. 219)

Em outro livro organizado pela autora, “Grafismo indígena: estudos de antropologia estética” (Vidal, 2000), nos deparamos com uma coletânea de pesquisas desenvolvidas entre doze povos indígenas na qual nos são apresentadas “uma rica iconografia aplicada em diferentes suportes: pedra, cerâmica, entrecasca, papel e, com maior frequência, o corpo humano”. (p.14)

Na segunda parte do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, documento publicado pelo MEC, em 1998, nos são dadas sugestões para as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em escolas indígenas. Uma das sessões é dedicada à Arte, com as seguintes sugestões de temáticas: “Arte nas sociedades indígenas”; “Por que estudar Arte nas escolas indígenas”; “Para que estudar Arte nas escolas indígenas?” e, por fim, apresenta uma lista de sugestões de trabalho. O material, elaborado por Jussara Gomes Gruber e Lúcia Hussak Van Velthem, apesar de bastante sintético, tem contribuído, tanto para a elaboração de propostas para o ensino da Arte nas escolas indígenas, quanto para os cursos de formação de professores indígenas. Esse material foi fundamental para orientar o meu trabalho como formadora, principalmente se considerarmos a escassez de reflexão no campo da Arte, no contexto das escolas indígenas, como já foi observado anteriormente.

No clássico “A temática Indígena na escola” (1995), organizado por Aracy Lopes da Silva e Luiz Donisete Benzi Grupioni, encontramos o texto “O sistema de objetos nas sociedades indígenas: Arte e cultura material”, também escrito por Aracy, em parceria com Lux Vidal. O texto, além de discutir a estética, os símbolos, os significados e a Arte, nos apresenta uma interessante reflexão sobre a Arte moderna e a Arte indígena. Como proposta do livro, no final de cada temática, são apresentadas sugestões de atividades, ou “Possibilidades de trabalhos pedagógicos” para professores não indígenas.

Na recente publicação de Lagrou “Arte Indígena no Brasil” (2009), um “ensaio teórico que visa a realçar o que a Arte indígena possui de específico e de fascinante” (p.9) encontramos, no final do texto, uma seção intitulada “Orientações Pedagógicas”, escrita por dois artistas plásticos, cujo objetivo, como o título sugere, é o de orientar

professores (principalmente os não indígenas), no trabalho relativo à Arte indígena ameríndia.

O que é relevante nos trabalhos desenvolvidos pelos autores acima citados é que suas reflexões estão ancoradas em uma preocupação com as categorias nativas sobre a estética indígena. Nas experiências e reflexões apresentadas, estão presentes a ideia de que a Arte e a cultura participam de uma mesma categoria. No caso dos Xakriabá, percebemos que é incipiente a ideia de Arte que esteja separada da cultura, apesar de já começarmos a encontrar essa noção, como relatado.

É uma discussão em que essas noções se colocam na sua relação com a escola indígena. É o que nos apresenta Gruber (1994) no texto em que relata a experiência de formação em Arte, com professores Ticuna: “Se a educação deve trabalhar com conhecimentos significativos, a Arte não poderá distanciar-se da escola [...] Por ser tão fundamental à existência dessas sociedades, a Arte não poderá ficar ausente dos currículos das escolas indígenas.”

Mas a autora adverte que “Não se trata de tentar reproduzir dentro da escola o que faz parte de um contexto mais amplo e complexo da vida dessas populações, o que por certo reduziria o valor, o significado e a qualidade de suas expressões artísticas. A escola não é uma miniatura ou uma cópia da aldeia”.

E, voltando a afirmar a importância da formação no campo da Arte para os professores indígenas, ela nos diz:

É importante o modo de conduzir a formação dos professores índios, aos quais devem ser oferecidas experiências significativas, de modo que possam compreender o sentido mais profundo da Arte, o lugar e o valor de suas produções artísticas nesse contexto mais amplo [...] Com o olhar e o saber, assim multiplicados, terão condições de construir sua disciplina de Arte, e aprofundar as raízes de sua própria cultura. (p. 135)

O que encontramos frequentemente entre os Xakriabá são os termos tradição, cultura e Artesanato. Não é Arte, como já dito. E essa busca, por enquadrar uma distinção entre Arte e Artefato é persistente, quando o assunto é estética indígena.

O que torna complexa essa questão é que, entre os povos indígenas, não encontramos a distinção entre objetos produzidos para serem usados e aqueles para serem contemplados, nem tampouco uma palavra ou conceito que “partilhe a nossa noção de Arte” (Lagrou, p. 11, 2009), como nos demonstra os Xakriabá. Essas ideias são reforçadas por Silva e Vidal:

A maior parte das culturas não ocidentais não tem uma palavra para designar o que nós chamamos *Arte*, porque para eles não se trata de uma especialidade separada do resto da vida. Os indígenas e outros povos não ocidentais não fazem objetos que servem só para serem contemplados. Tudo o que fabricam tem que ser bonito e, além de bonito, bom. Em muitas línguas, como a dos índios Xavante, do Mato Grosso, um mesmo termo significa ambas as qualidades; entre os kaxinawá, do Acre, bom, saudável e bonito são sinônimos. (1995, p. 373)

Fica, portanto, colocado, logo de saída, a dificuldade em se discutir “algo com validade universal sobre um fenômeno que, em muitas culturas, sequer tem nome”. (LAGROU, p.98, 2003)

O fato de vida e objetos estarem intrinsecamente ligados não nos permite retirar desses objetos o seu valor artístico, como fizeram - e ainda fazem - alguns etnólogos. Isso significa não reduzir a Arte indígena ao campo da cultura material, ao campo do utilitarismo e da técnica, como nos alerta Ribeiro, (1989), “passando ao segundo plano o componente artístico que detém”, pois essas ideias deixam de lado o fato de que há uma intenção estética na produção dos objetos. Como a autora afirma, [...] “qualquer objeto, por mais trivial que seja, como um ralador de mandioca, apresentará no seu *design* e confecção a associação de um conteúdo utilitário a uma mensagem artística”. (p. 31)

Portanto, não ter uma palavra que designe Arte não significa que esses povos não tenham uma estética, que não produzam beleza, ou que não tenham critérios próprios para definir o que seja belo. Afinal, “todas as culturas têm uma estética” (GELL, p. 246, 2009, apud Price, Coote, Morphy et alli), ou como reforça Lagrou

(2009): “toda sociedade produz um estilo de ser que vai acompanhado de um estilo de gostar”. (p.11)

Considerando a estrutura social das comunidades indígenas, essa estética só ganha sentido quando está (ou por estar) vinculada ao seu contexto de produção e quando ela ganha a legitimação do grupo onde foi produzida: “O que é bonito é bom porque foi feito segundo as regras da cultura”. (SILVA & VIDAL, 1995, p. 374)

Assim, a proposição de Geertz (1997) de que “é preciso conhecer o contexto em que a cultura é produzida” mais uma vez ganha sentido, quando pesquisamos contextos diferentes dos nossos, pois só conhecendo as regras da cultura do povo em questão, conseguiremos entender o sentido estético que dão às suas vidas. O autor reforça essa ideia ao dizer que:

maior problema que surge com a mera presença do fenômeno do poder estético, seja qual for a forma em que se apresente ou a habilidade que o produziu, é como anexá-lo às outras formas de atividade social, como incorporá-lo na textura de um padrão de vida específico. E esta incorporação, este processo de atribuir aos objetos de Arte um significado cultural, é sempre um processo local. (p. 146)

Se o que vamos encontrar na maior parte da produção dos professores de Arte e de cultura é designado, por eles mesmos, como Artesanato, e se eles não se remetem à ideia de Arte, pelo menos à nossa ideia de Arte, então, podemos inferir que as distinções entre Arte e Artefato e entre Arte e cultura não estão presentes entre os Xakriabá, assim como não estão para os povos indígenas em geral. Portanto, podemos afirmar que esta é, sim, e mais uma vez, uma invenção do mundo ocidental: tanto o conceito como as suas distinções. Mas isso não significa que os Xakriabá não tenham uma estética própria, que não encontramos, entre eles, uma “vontade de beleza”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentar compreender a circulação da cultura nas escolas Xakriabá nos levou ao encontro dos professores responsáveis por essa circulação, a saber, os professores de uso do território, de práticas culturais, de arte e de cultura. Dentro desse cenário, nos detivemos, de maneira mais aprofundada, nesses últimos. Isso se deu por serem eles os que guardam especificidades muito próprias, caracterizadas por seus perfis e pela maneira como foram constituídos. Uma conquista que só se efetivou, é importante dizer, a partir de um longo processo de negociação junto à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Os professores de cultura são os únicos das escolas Xakriabá para os quais não se exigiu (e não se exige) escolarização. Além disso, eles foram indicados para assumirem esses cargos em uma negociação direta entre a escola e os mais velhos das comunidades, processos bastante diferenciados daqueles vivenciados pelos demais professores, incluindo aí, os outros professores, também responsáveis pela circulação da cultura nas escolas.

Se a cultura vem se firmando como elemento central nas escolas Xakriabá, já há algum tempo, não temos dúvida de que a presença desses professores corrobora esse fato. Nesse sentido, concluímos que essa escola tem sido, e cada vez mais, o lócus para que tal circulação aconteça.

A partir do vigor dessa presença, podemos dizer que esse tem sido um caminho encontrado pelos Xakriabá para fazer efetivar a sua escola indígena diferenciada. Não sem razão vamos encontrar quatro professores responsáveis por trazer a cultura para a escola, desde as turmas de PPA até as de Ensino Médio, e com práticas muito semelhantes, como nos mostrou a pesquisa. É uma garantia de que a cultura está na escola e em todas as turmas, por meio de seus quatro professores e de seu ícone maior, o professor de cultura.

Nesse sentido, podemos perceber a escola Xakriabá como um espaço de reinvenção e recriação cotidiana da cultura recebida, situada no plano da coconstrução cotidiana, trazido por Rockwell. A instituição, assim como as práticas desses professores, deixam claras a intenção e a presença de uma reinvenção do lugar da escola

entre os Xakriabá: um lugar de fazer circular a sua cultura e a “cultura”. E, dessa forma, a escola passa a ser, também, espaço de mostrar aos outros a indianidade Xakriabá e, a partir de tal categoria, pleitear direitos. Parece-nos que os Xakriabá também vivenciam o mesmo que outros povos, isto é, *a descoberta de que se antes todos tinham “cultura em si”, agora podem ter “cultura para si” e exibi-la diante do mundo, demonstrando performaticamente essa cultura.* (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 311-314)

É sobre isso que o Sr. Emílio nos fala claramente:

- Eu acho que a cultura tá é acabando, porque é pouca gente, mas às vezes até que lá pra frente pode voltar de novo, porque o povo começa a apanhar, aí eles começam a sentir a toca, aí eles começam a voltar. Igual costume de dança, tradição, de cocar na cabeça, pintura, ninguém tinha aqui mais. Eles apanhou 20 anos só me criticando, só eu, quando é agora todo mundo, em vários lugares você já vê pintura, cocar na cabeça, sainha de imbira, porque ninguém usava mais e eles xingando eu, que eu tava querendo virar pássaro, por causa da pena. Eles me discriminou demais, mas agora que eles tá vendo que o recurso que tem pras pessoas ser índio é andar pintado, é usar cocar, é usar a cultura, agora todo mundo tá querendo cultura. Eles agora aprenderam, mas eu já sabia disso. (Grifos nossos, outubro 2011)

Esse movimento não deixa dúvidas de que a escola Xakriabá pode ser entendida com um espaço de fronteira, aquele posposto por Tassinari, a partir de Barth: “Espaço de contato e intercâmbio entre populações, espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas.” (BARTH, 2001, p.68).

Ao finalizar essa pesquisa, e após tantos anos de convivência com os Xakriabá, verifico mudanças significativas de ordens diversas nesse território e, sem dúvida, operadas com a contribuição da implementação da escola indígena que vem nos mostrando caminhos inventivos para se fazer desse um lugar Xakriabá.

A construção desse lugar diferenciado é marcada por uma enorme diversidade de aulas, que, se por um lado guardam semelhanças, por outro, se diferenciam em função dos perfis dos professores. Diferenças e similitudes, tanto em relação aos conteúdos quanto à forma de trabalhar. Foi o que assistimos nas aulas da professora Rosa, de práticas culturais, ao trabalhar as orações locais; nas aulas do professor Nicolau, de sanfona, de Reis, ou sobre os projetos sociais. Nas aulas de pintura corporal do professor Deda; nas aulas sobre os remédios, do professor Vicente; de cerâmica, de Dona Dalzira e Vanginei; e nas aulas de arte do professor Rânison, quando se aprende a tocar violão e a cantar músicas sertanejas.

Esses são exemplos da diversidade característica desse grupo pesquisado. Um grupo que, historicamente, vai se conformando na relação com o Outro e se reinventando a partir desta e nessa relação. Esses são os Xakriabá, esses foram os sujeitos dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ÁLVARES, Myriam Martins. A Educação Indígena na Escola e a Domesticação Indígena da Escola. In: (org.) FAULHABER, P. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, *Política Indigenista movimentos Étnicos e estados Nacionais – Políticas Públicas, políticas Indigenistas e Organizações Indígenas*. Série ANTROPOLOGIA, vol. 15 (2), Belém, 1999.

ASSOCIAÇÃO INDÍGENA XAKRIABÁ; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Conhecendo a Economia Xacriabá. Relatório Final de Atividades*. Belo Horizonte: Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais (CERIS), 2005.

BENDAZZOLI, Sirlene. *Políticas públicas de educação escolar indígena e formação de professores ticunas no Alto Solimões/AM*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BENITES, Luiz Felipe Rocha. Cultura e Reversibilidade: breve reflexão sobre a abordagem “inventiva” de Roy Wagner. *Campos* 8(2):117-130, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas*, 1998.

CABALLERO, Ángel Álvarez. *El cante flamenco*. Madri: Alianza, 1994.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. “Cultura com aspas”. In: *Cultura com aspas*. São Paulo. Cosac Naify. 2009.

_____. Palestra: “Conhecimento tradicional”. Faculdade de Educação, UFMG, 24/3/2011.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL: Constituição da República Federativa do Brasil, 1998

DEMARCHI, André. *Armadilhas, quimeras e caminhos: Três abordagens da arte na antropologia contemporânea*. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 3, n.2, p. 177-199, jul./dez. 2009

DUTRA, Vanessa. REZENDE, Zélia. RESENDE, Márcia. MATTOS, Kleber. ALMEIDA, Maria Inês. ÁLVARES, Myriam. ROMANELLI, Lilavate. Krenak, Maxacali, Pataxó e Xakriabá: a formação de professores indígenas em Minas Gerais. *Em Aberto*, v. 20, n. 76, fev. 2003.

ESCOBAR, Suzana Alves. Os projetos sociais do povo indígena Xakriabá e a participação dos sujeitos: entre o “desenho da mente, a “tinta no papel” e a “mão na massa”. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação de MG, UFMG, 2012.

FERNANDES, Isabela Naves. *O uso de plantas medicinais e os processos rituais de cura entre os Xacriabá da aldeia Caatinguinha, São João das Missões, Minas Gerais*. Monografia de Bacharelado em Ciência Sociasi, apresentada ao colegiado do curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 2008.

FRAGO, Antonio Viñao. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Ano V, nº 07, 2000. p. 93-110.

GALLOIS, Dominique Tilkin (org.). Patrimônio Cultural Imaterial e Povo Indígenas: exemplos no Amapá e norte do Pará. São Paulo: Iepé, 2006.

GELL, Alfred. *Definição do problema: a necessidade de uma antropologia da arte*. Tradução: Paulo Henriques Britto. Revista Poiésis, n. 14, p. 245-261. Dez, 2009.

_____. *A rede de Vogel: armadilhas como obras de arte e obras de arte como armadilhas*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. EBA/UFRJ, 2001. Tradução.

GEERTZ, Clifford. *O saber local. Novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997.

GISELMA (Xukuru). *Um pé na aldeia, um pé no mundo*. Formação Intercultural de Professores Indígenas. UFMG/FAE, 2008.

GOMES, Ana Maria R. *Produção e reprodução da cultura escolar: algumas delimitações para a análise da experiência dos professores indígenas Xacriabá*. Educação em Revista — n. 1 (jul. 1985). Número especial. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, setembro de 2000.

_____. *A configuração das classes nas escolas xacriabá: uma análise preliminar*. Comunicação apresentada no II Seminário Linguagem, Cultura e Cognição. FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2003.

_____. *O processo de escolarização entre os Xacriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação*. Trabalho apresentado na 27ª Reunião da ANPED. Caxambu, novembro 2004.

GOMES, Ana Maria R. CASTRO, Silvia A. EVANGELISTA, Luciana M. *Práticas culturais do cotidiano das crianças Xacriabá*. 25ª RBA, 2006.

GOMES, Ana Maria Rabelo; SILVA, SILVA, Rogerio Correia da, SANTOS, Rafael Barbi C. e. *Organização da aprendizagem e participação das crianças Xacriabá no contexto familiar e comunitário*. 32º Encontro Anual da Anpocs. Caxambu, outubro de 2008.

GRUBER, Jussara Gomes. “A arte gráfica Ticuna”. In: *Grafismo Indígena: estudos de antropologia estética*. Lux Vidal (organizadora). – 2ª Ed. – São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

_____. *As extensões do olhar: a arte na formação de professores Ticuna*. Em Aberto, ano 14, n. 63, jul./set. 1994

GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Antropologia. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. São Paulo, 2008.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. *Antropologia e educação: Origens de um diálogo*. SCIELO Brasil, Cadernos CEDES, vol. 18, n.43, Campinas, Dec.1997.

ÍNDIOS XACRIABÁ. Com os mais velhos. Belo Horizonte, FALÉ/UFMG, CGEEI/SECAD/MEC, 2005.

ISA (Ticuna): <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/ticuna/print> (Acesso em 4 de abril de 2012)

LAGROU, Els. *Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação*. Orientações pedagógicas: Lucia Gouvêa Pimentel e Willian Resende Quintal. Belo Horizonte, C/Arte, 2009.

_____. *A Fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica (Kaxinawá, Acre)*. PPGSA-UFRJ; Topbooks; CAPES, 2007.

_____. *Antropologia e Arte: uma relação de amor e ódio*. Comunicação apresentada no Fórum Especial: “O estado da arte na Antropologia da Arte: algumas perspectivas”. Revista Ilha. V. 5, n. 2. V RAM. Florianópolis. Dez. 2003.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases . Lei nº 9394 de 20/12/1996.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. *Escuela, Movimientos sociales y ciudadanía*. Tese de doutorado apresentada na Universidade de Valencia, Faculdade de Filosofia e Ciencias de la Educación. Valencia, 2002.

LÉVI-STRAUSS, Claude. “Uma sociedade indígena e seu estilo.” In: *Tristes trópicos*. Portugal/Brasil: Livraria Martins Fontes/Portugália Editora. 1955.

LOPES da SILVA, Aracy. Uma antropologia da educação no Brasil. In: *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. Lopes da Silva, Aracy e Ferreira, Mariana Kawall leal (org.). São Paulo: Global, 2001.

LUCIANO, G. J. S. Educação para o manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese de doutorado. Brasília, 2011.

NOVAES, Sylvia Caiuby. *Jogo de espelhos*. São Paulo: Edusp, 1993.

NILMA, Xacriabá. *Um pé na aldeia, um pé no mundo*. Formação Intercultural de Professores Indígenas. UFMG/FAE, 2008

PEREIRA, Verônica Mendes. GOMES, Ana Maria R. MACHADO, Ana Maria Antunes. *Infância Xacriabá e alternativas para uma proposta de educação diferenciada*. Trabalho apresentado na ANPOCS, 2007.

PEREIRA, Verônica Mendes. “El impacto de La escolarización entre los Xacriabá: algunas reflexiones.” In: *La escolarización en los pueblos indígenas americanos: impactos y desafíos*. Mariana Paladino e Stella Maris García (orgs.) Ediciones Abya-Yala, Quito, Equador, 2011.

_____. *A Arte indígena Brasileira e a Lei 11.645 de 10 de março de 2008*. Paideia, revista do Curso de Pedagogia FUMEC/FCH, n. 9, Belo Horizonte, 2011. ISSN: 1676-9627

_____. *Reflexões sobre a relação entre a escola e as práticas culturais dos xacriabá*. Trabalho apresentado na ANPED, Caxambu, MG, 2008.

_____. *A Cultura na escola ou escolarização da cultura? Um olhar sobre as práticas culturais dos índios Xakriabá*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS-RCNEI- Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/CEF, 1998.

RIBEIRO, Berta G. *Arte Indígena, Linguagem visual/ indigenous art, visual language*. Tradução: Regina Regis Junqueira. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo; Ed. da Universidade de São Paulo, 1989.

ROCKWELL, Elsie. *Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural*. Revista Interações. Estudos e Pesquisas em Psicologia. São Paulo, Vol. V, n. 09, jan./jun. 2000. p. 11-25.

ROCKWELL, Elsie e EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. Currículo sem fronteiras, v.7, n.2, pp. 131-147, jul/Dez 2007.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. O “resgate cultural” como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In: *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. (Org.) Luiz Donisete Benzi Grupioni. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. (Coleção Educação para todos; 8)

SANTOS, Ana Flávia Moreira. *Do terreno dos caboclos do Sr. São João à Terra Indígena Xacriabá: as circunstâncias da Formação de um povo. Um estudo sobre a construção social de fronteiras*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília. Brasília: 1997.

SANTOS, Gersem Luciano dos. “Desafios para a execução de uma política municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM.” In: *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall leal Ferreira. (orgs.). São Paulo: Global, 2001.

SANTOS, Macaé M. E. dos. *Práticas instituintes de gestão das escolas Xacriabá*. Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Educação. UFMG, Belo Horizonte, 2006.

SANTOS, Rafael Barbi Costa e. *A cultura, o segredo e o índio: diferenças e cosmologia entre os Xacriabá de São João das Missões/MG*. Dissertação (mestrado). Antropologia Social – Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SIDNEY (Xacriabá). *Um pé na aldeia, um pé no mundo*. Formação Intercultural de Professores Indígenas. UFMG/FAE, 2008

SILVA, Rogério Correia da. *Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xacriabá*. Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2011.

SILVA, Aracy Lopes da e VIDAL, Lux. “O sistema de objetos nas sociedades indígenas: arte e cultura material.” In: *A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni (orgs.). Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Aracy Lopes da. “Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena.” In: *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall leal Ferreira. (orgs.). São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella, Maria Imperatriz. “Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação.” In: *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall leal Ferreira. (orgs.). São Paulo: Global, 2001a.

_____. “Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá.” In: *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall leal Ferreira. (orgs.). São Paulo: Global, 2001b.

VERA, Xacriabá. *Um pé na aldeia, um pé no mundo*. Formação Intercultural de Professores Indígenas. UFMG/FAE, 2008

VIDAL, Lux Boelitz. “O mapeamento simbólico das cores na sociedade Kayapó-Xikrin do sudoeste do Pará.” In: Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola. Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira. Organizadoras. São Paulo: Global, 2001.

VIDAL, Lux. “Iconografia e grafismo indígenas, uma introdução.” In: Grafismo Indígena: estudos de antropologia estética. Lux Vidal (organizadora). – 2ª Ed. – São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

VINCENT, Guy. LAHIRE, Bernard. THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, jun/2001.

VITTI, Vaneska Taciana. *Jovens Kamaiurá no século XXI*. Dissertação de mestrado. PUC/SP, 2005.

WAGNER, Roy. “A invenção da cultura.” Tradução: Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

XACRIABÁ. “Com os mais velhos.” Belo Horizonte: FAE/UFMG: CGEEI/SECAD/MEC, 2005.

XACRIABÁ, Vanginei. “O florescer da arte Xacriabá.” In: Tabebuia: Índios, pensamento e educação. FIEI/UFMG, 2009.