

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

CONHECENDO A VIDA
DAS MULHERES XAKRIABÁ:
Gênero e participação

Isis Aline Vale Teixeira

BELO HORIZONTE
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

CONHECENDO A VIDA
DAS MULHERES XAKRIABÁ:
Gênero e participação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação da Professora Doutora Ana Maria Rabelo Gomes, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BELO HORIZONTE
2008

Isis Aline Vale Teixeira

Conhecendo a vida das mulheres Xakriabá: Gênero e participação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação da Professora Doutora Ana Maria Rabelo Gomes, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ___ / ___ / _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Ana Maria Rabelo Gomes (Orientadora) – Faculdade de Educação / UFMG

Prof. Dra. Deborah de Magalhães Lima – Faculdade de Ciências Filosofia e Ciências Humanas / UFMG

Prof. Dra. Nilma Lino Gomes – Faculdade de Educação / UFMG

Prof. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira – Faculdade de Educação / UFMG (Suplente)

Prof. Dra. Eliane Marta Santos Teixeira Lopes – Universidade do Vale do Rio Verde / UNINCOR (Suplente)

**À enxada e suor de meu pai
e à menina da pastinha dos sonhos de minha mãe.**

AGRADECIMENTOS

Foram muitos, os que me ajudaram a realizar este trabalho.

Meus sinceros agradecimentos...

À Deus, meu guardião em todos os momentos.

Aos Xakriabá, em especial, aqueles que me receberam em suas casas, com atenção e simpatia: Sr. Estácio, Tereza, D. Albertina, D. Benedita, D. Anísia, Sr. José e toda a sua família, Sr. Hilário, D. Bia, Sandra, Simone, Célia, Jeuzani, José, Genilda, Cida, Chiquinho, Zeza e tantos outros.

Aos meus pais, Alberto e Elisa, e à minha irmã Jeane, pelo amor incondicional e por acreditarem em mim desde sempre.

Ao Vavá, pelo amor, compreensão, incentivo e companheirismo, mesmo nos longos períodos de ausência.

À minha filha Antônia, que esteve comigo durante toda a escrita da dissertação e que me ajudou a pensar em algumas questões femininas.

À Ana Gomes, por ter sido professora, orientadora e companheira, sempre comprometida com o desenvolvimento deste trabalho.

Ao tio Messias e tia Neusa, pelo carinho, atenção e apoio.

À CAPES, pela concessão da bolsa de mestrado.

Aos colegas do GEDUC e do grupo de estudo, pelas discussões tão instigantes e produtivas.

À equipe do FIEI, pelas trocas durante o tempo em que estive mais próxima.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós Graduação em Educação da Fae/UFMG.

Aos professores José Francisco Soares, Elsie Rockwell, Marlucy Paraíso, Maria Lúcia Castanheira, e em especial, à professora Marildes Marinho, pelas discussões teóricas e contribuições ao projeto de pesquisa.

Às professoras Nilma Gomes, Débora Lima, Eliane Marta e Inês Teixeira, por dedicarem algum tempo à leitura e avaliação do trabalho.

À Augusta, Bela, Edi, Rafael e Carlos, com quem compartilhei não apenas discussões teóricas, mas também experiências de campo e de pesquisa.

Ao Wilder, um grande amigo, fundamental nos momentos de angústia e dúvida, vividos em campo. E por ter compartilhado, em diversos momentos, seu trabalho.

Ao professor Carlos Henrique Gerken, que me iniciou no universo científico e que acreditou em mim desde o início.

À minha amiga Sheila, companheira nos momentos de alegria, angústia e incertezas da vida acadêmica.

“Deitei-me ali e senti as dores vindo, outra vez. Então senti algo molhado, o início do nascimento. Pensei: “Epa, talvez isso seja a criança”. Levantei-me, peguei um cobertor e cobri Tashay com ele; ele ainda estava dormindo. Então peguei outro cobertor e minha pele de antílope e fui embora. Eu não estava sozinha? A única outra mulher presente era a avó de Tashay, e ela estava dormindo em sua cabana. Assim como estava, parti. Andei um pouco para fora da aldeia e me sentei ao lado de uma árvore... Depois que ela nasceu, sentei ali; não sabia o que fazer. Não tinha idéia. Lá estava ela, movendo seus braços, tentando chupar os próprios dedos. Começou a chorar. Sentei olhando para ela. Pensava: “Esse é o meu bebê? Quem pariu essa criança?” Então pensei: “Uma coisa grande desse jeito? Como é possível que isso tenha saído dos meus genitais? Sentei ali e olhava para ela, olhava e olhava e olhava” (Marjorie Shostak)¹

¹ □ Nisa (1981, apud James Clifford, 1998).

RESUMO

A dissertação tem por objetivo descrever e analisar a vida das mulheres no cenário contemporâneo de mudanças socioculturais da Terra Indígena Xakriabá, caracterizado pela implantação e efetivação da escola indígena específica e diferenciada e do sistema de saúde, pela instituição de trabalhos fixos assalariados e pela experiência associativa. O estudo parte do resultado de pesquisas anteriores, que apontaram para as divisões sexuais do trabalho, do saber e do poder, para as desigualdades de gênero no sistema escolar e para a melhor progressão escolar das mulheres na Terra Indígena Xakriabá. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, realizada em três aldeias da Terra Indígena Xakriabá. A vida das mulheres é caracterizada a partir de três eixos principais: 1 - a organização local do poder, com ênfase nas principais mudanças ocorridas e nas possibilidades de ingresso e participação das mulheres; 2 - a organização da vida cotidiana e o papel das mulheres nos espaços tradicionais; 3 - o envolvimento da mulher com o mundo do trabalho assalariado e com o recurso monetário, bem como o impacto desse envolvimento no cotidiano doméstico e familiar. Foi identificado um quadro de migração masculina e de restrições à migração feminina, cujas conseqüências permitem o fortalecimento da posição das mulheres nos atuais processos de mudança dos Xakriabá. Os dados sugerem o protagonismo feminino no processo de implantação e efetivação da escolarização específica e diferenciada e do sistema de saúde, e no envolvimento com o mundo do trabalho assalariado. As análises apontam para a importância do domínio das estratégias de leitura e escrita na construção da identidade e das formas de participação das mulheres nos trabalhos fixos assalariados e nos espaços de discussão e decisão, especialmente reuniões políticas, assembléias e associações comunitárias. Elas tradicionalmente possuem importante papel na organização da vida cotidiana e na manutenção das famílias, o que justifica a existência de múltiplos espaços de atuação e a maior responsabilidade no cuidado da casa e das crianças. A participação das mulheres foi observada tanto em atividades mais tradicionais – na atuação de benzedeadas, rezadeiras, parteiras e raizeiras e no trabalho na roça - como em atividades recentemente introduzidas no cotidiano das aldeias – no trabalho de professoras e agentes de saúde, em reuniões e assembléias comunitárias. Foi possível observar como elas conjugam, cotidianamente, atividades em diferentes espaços, através da construção de redes de solidariedade feminina. As mudanças socioculturais no cenário contemporâneo e, mais especificamente, as conquistas femininas, são analisadas pelas mulheres Xakriabá de maneira ambígua, uma vez que não vêm acompanhadas de mudanças profundas nas relações entre os gêneros. Se por um lado, reconhecem a conquista de novos conhecimentos e espaços de atuação, por outro, chamam atenção para a sobrecarga de trabalho e responsabilidades e para a existência de ‘zonas interditadas de participação’.

Palavras-chave: Relações de gênero. Educação Escolar Indígena. Participação. Terra Indígena Xakriabá.

ABSTRACT

The dissertation aims to analyze and describe women's life in the changing contemporary socio-cultural setting of Xakriabá Indigenous Territory, which is characterized by the establishment and putting into effect of a specific and differentiated indigenous school and health system, by the setting up and fixation of salaried work and by associative experiencing. The work arises from former researches' results, which point out sexual divisions of work, knowledge and power; gender inequalities in the scholar system; and better female school achievement in Xakriabá Indigenous Territory. It is an ethnographic research, conducted in three Indian settlements of Xakriabá Indigenous Territory. Women's life is determined on the basis of three main cores: 1 – local organization of power, with emphasis in the occurred main changes and women's access and participating possibilities; 2 – daily life organization and women's role in traditional settings; 3 – women's involvement with salaried working world and monetary resources, as well as this involvement's impact on domestic and family daily life. A scenery of male migration and restrictions to female migration were identified, thus enforcing women's position in the changing contemporary processes of the Xakriabá. Data suggest female leadership in the process of establishing and putting into effect the health system and the differentiated and specific schooling, and in the involvement with salaried work. The analyses point out the importance of the domain of reading and writing strategies in building their identity and ways of women participation in salaried work and among the spaces for discussion and decision, specially political reunions, assemblies and community associations. They traditionally play an important role in daily life organization and family maintenance, which justifies the existence of multiple spaces for acting and their major responsibility on taking care of the house and children. Women participation was observed in both more traditional activities – acting as blessing invocers, faith healers, midwives and medicine women and in farming work – and in recently introduced daily life activities – working as teachers and health agents, in reunions and community assemblies. It was possible to perceive how they match, everyday, activities in different spaces, by building female solidarity nets. Socio-cultural changes in the contemporary scene and, more precisely, women's achievements, are analyzed by Xakriabá women in an ambiguous way, as they are not accompanied by profound changes in relationships between genders. If, on one hand, they recognize the achievement of new knowledge and acting spaces, on the other, they call attention to a work and responsibilities overload and to the existence of 'restricted participating zones'.

Key words: Gender relationships. Indigenous School Education. Participation. Indigenous Xakriabá Territory.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Número de escolas e estudantes indígenas no Brasil: Censos Escolares 1999 e 2005	66
TABELA 2 – Comparação da distribuição dos estudantes por nível de ensino (Censos escolares 1999 e 2005)	66
TABELA 3 – Distribuição dos estudantes por sexo e nível de ensino – Brasil: Censo Escolar 2005	67
TABELA 4 – Distribuição dos estudantes por sexo e nível de ensino (Brasil e MG).....	70
TABELA 5 – Nível de escolaridade dos Xakriabá de acordo com o sexo (2004) ...	71
TABELA 6 – Distribuição dos estudantes Xakriabá por sexo e nível de ensino	71
TABELA 7 – Tipos de ocupação na Terra Indígena Xakriabá (População de 10 a 79 anos)	112
TABELA 8 - Três primeiras ocupações da população Xakriabá (10 a 79 anos)	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

PIEI/MG – Programa de Implantação das Escolas Indígenas em Minas Gerais

FIEI – Formação Intercultural de Educadores Indígenas

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 – GÊNERO, ESCOLA E PARTICIPAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE PESQUISA	24
1. 1 – Quem são os Xakriabá?	26
1. 2 – Uma aventura etnográfica na Terra Indígena Xakriabá	28
1. 3 – Participação, linguagem e aprendizagem: buscando categorias de análise	40
1.4 – Gênero como categoria de análise no estudo de povos indígenas	44
1. 4. 1 – Gênero e povos indígenas sul-americanas	54
2 – A ESCOLA INDÍGENA TEM GÊNERO?.....	60
2. 1 – Educação escolar indígena no Brasil	62
2. 2 – Educação escolar indígena: alguns dados de Minas Gerais e do Brasil.....	66
2. 3 – A escola indígena Xakriabá	71
2. 4 – A escola Xakriabá tem gênero?	74
3 – MULHERES E POLÍTICA NA TERRA INDÍGENA XAKRIABÁ: AUTORIDADE, PODER E INTERDIÇÃO	78
3. 1 – Participação política das mulheres Xakriabá	85
3. 2 – Reuniões, assembléias e associações comunitárias	93
3. 3 – Sobre zonas interditadas de participação	99
4 – DINÂMICAS DO COTIDIANO: ATIVIDADES E RESPONSABILIDADES DAS MULHERES	108
4. 1 – Atividades cotidianas nas aldeias Xakriabá	112
4. 2 – Rezadeiras, benzedeiras e parteiras: Algumas atividades e responsabilidades das mulheres Xakriabá	119
4. 3 – Mulheres e trabalho na roça	125
4. 4 – A produção de farinha de mandioca	133

5 – MULHERES E ENVOLVIMENTO COM OUTROS TRABALHOS E COM O RECURSO MONETÁRIO	138
5. 1 – Trabalhos temporários fora da Terra Indígena: as migrações	138
5. 1. 1 – Migração masculina	139
5. 1. 1. 1 – A migração masculina do ponto de vista das mulheres	144
5. 1. 1. 2 – O marido que vai e a mulher que fica	147
5. 1. 2 – Migração feminina	154
5. 2 – Tomate, milho e outros trabalhos temporários	161
5. 3 – Mulheres Xakriabá e trabalhos fixos assalariados	167
5. 3. 1 – Novas rotinas familiares	170
5. 3. 2 – Agentes indígenas de saúde	173
5. 3. 3 – Professoras indígenas Xakriabá: Sobrecarga de trabalho e adoecimento	178
5. 3. 4 – Ser penalizada por ser mãe ou por ser profissional?.....	185
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 191
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 199
 ANEXOS	 208
Anexo I – Dados dos agentes indígenas de saúde Xakriabá – Ano referência 2007	209
Anexo II – Dados dos professores indígenas Xakriabá – Ano referência 2007	213

INTRODUÇÃO

Essa dissertação tem por objetivo descrever e analisar a vida das mulheres Xakriabá, a partir da discussão de temas como relações de gênero, participação, trabalho, escolarização e relações de poder. Para apresentar como esse tema se tornou um problema de pesquisa remeto-me às “Artimanhas do acaso” de Marisa Peirano (1995), em quem busco inspiração para introduzir este trabalho². Assim como os protagonistas do texto de Peirano, opto pela indeterminação e cedo espaço a ‘uma (talvez aparente) negligência da vontade’ no delineamento do meu percurso acadêmico.

Conheço os Xakriabá há cinco anos. O primeiro contato foi em 2003. Na época, eu era aluna do terceiro ano do curso de Psicologia e fui convidada pelo professor Carlos Henrique de Souza Gerken, do Departamento das Psicologias da Universidade Federal de São João Del Rei, para participar de uma pesquisa sobre práticas de letramento em rituais religiosos Xakriabá³. Embora eu estivesse entusiasmada com a idéia de fazer pesquisa em uma Terra Indígena, eu tinha pouco conhecimento dos pressupostos da pesquisa etnográfica e da ‘realidade contemporânea’ dos povos indígenas do Brasil.

Movida pelo desejo de viver novas experiências e de iniciar a formação como pesquisadora, assumi o trabalho junto aos Xakriabá e permaneci na pesquisa até o final da graduação, em 2005. Nesse período, participei de seis jornadas de campo, de dez dias cada. Nas duas últimas tive a oportunidade de realizar imersão total no contexto de pesquisa, possibilitando um espaço de trocas significativo com as crianças, jovens e idosos. No entanto, foi a convivência com as mulheres Xakriabá, o contato com sua coragem, força e disposição, que despertou o interesse em

² O texto “Artimanhas do acaso” encontra-se no livro “A favor da etnografia” de Marisa Peirano. Neste texto, a autora analisa como importantes cientistas sociais brasileiros, dentre eles, Florestan Fernandes, Antônio Candido, Darcy Ribeiro e Roberto Cardoso de Oliveira, utilizam fenômenos inusitados para explicar suas trajetórias acadêmicas e mudanças de percurso.

³ Trata-se da pesquisa “Processamentos cognitivos em povos tradicionais indígenas: o caso da cultura Xakriabá”, realizada entre 2003 e 2005 e que contou com financiamento da FAPEMIG e do CNPq.

conhecer melhor o universo feminino local, até então pouco explorado pelo grupo de pesquisa, e impulsionou, de certa forma, meu desejo em estender os estudos através do Mestrado. A experiência de dois anos como bolsista de iniciação científica redimensionou o meu conceito a respeito da universidade e da produção do conhecimento, além de possibilitar aprofundamento teórico e metodológico em Psicologia da Educação e Educação Escolar Indígena.

Hoje, ao avaliar o meu percurso no interior da pesquisa de iniciação científica, deparo-me com vários momentos marcantes e que foram fundamentais para a continuidade do trabalho junto aos Xakriabá. Limitar-me-ei a apresentar apenas dois desses momentos. O primeiro ocorreu durante a minha primeira visita de campo. Era uma tarde ensolarada de quarta-feira Santa quando a Sprinter parou em frente a um cemitério em uma das aldeias Xakriabá, denominada Aldeia Barreiro Preto. Havia várias pessoas reunidas aguardando o início da Via Sacra, ritual religioso tradicionalmente realizado durante as celebrações da Semana Santa. Embora estivesse entusiasmada, também estava um pouco insegura e tentava acompanhar os demais membros da equipe, veteranos no trabalho entre os Xakriabá.

Tentei buscar cada detalhe: vi homens conversando em pequenos grupos do lado de fora do cemitério, mulheres reunidas dentro do cemitério conversando, se escondendo do sol e olhando discretamente para mim (afinal, eu era uma mulher entre quatro homens), vi um cemitério limpo, varrido, vi crianças correndo ao redor dos túmulos enfeitados com velas, vi meus companheiros conversando com alguns dos presentes. Sentia-me embriagada com a novidade daquele momento e, ao mesmo tempo, incomodada por não saber exatamente o que fazer, quando fui surpreendida pelo meu orientador: *Olha ali um grupo de mulheres. Vá e converse com elas.* Acho que essa sugestão foi uma alternativa para aquele momento de angústia e, sinceramente não me recordo como me aproximei do grupo de mulheres, nem o que conversamos. Lembro-me apenas que elas mostraram-se meio desconfiadas com a minha presença, que causava silêncio e olhares paralelos.

Infelizmente, minha inexperiência em trabalhos de campo impediu que eu atentasse para a importância de registrar esse momento em diário de campo. Apesar disso, posso dizer que essa primeira aproximação, apesar de meio atrapalhada, rendeu bons frutos. Primeiro, porque ‘perdi o medo’ de me aproximar

das pessoas e pude estabelecer os primeiros contatos e, segundo, porque com algumas mulheres que integravam o grupo naquele momento, desenvolvi um relacionamento de amizade, que se estende até os dias atuais. Essa situação demonstra como o trabalho de campo impôs a necessidade de desenvolver diferentes habilidades, por exemplo: o respeito ao outro, a atenção e a sensibilidade para observar, descrever e analisar a realidade complexa e dinâmica que se apresentava no momento de coleta de dados. Além disso, a pesquisa constituiu experiência essencial para que eu compreendesse a articulação entre o compromisso ético, o respeito à diversidade étnica e a superação das desigualdades sociais no processo de construção do conhecimento sobre a realidade social e cultural de sujeitos concretos que lutam cotidianamente para serem reconhecidos e respeitados enquanto cidadãos.

A esse respeito, destaco uma segunda situação, que ocorreu durante uma audiência pública realizada em 30 de abril de 2004, na Aldeia Brejo do Mata Fome. Na ocasião, estavam presentes diversas autoridades, dentre as quais o Procurador da República MG, o Cacique Xakriabá, o Coordenador Regional da FUNASA, o Administrador Regional da FUNAI, o Presidente do Conselho dos Povos Indígenas de MG, o Prefeito Municipal de São João das Missões e representantes da Polícia Federal, Polícia Militar, do INSS e do governo de MG. Também estavam presentes representantes de universidades e ONGs, que desenvolviam trabalhos junto aos Xakriabá. Foram discutidas diversas questões, que incluíram educação, saúde, segurança e conflitos dos indígenas com a prefeitura de São João das Missões. As autoridades ouviram as reivindicações dos indígenas e discutiram propostas.

Naquele momento, chamou atenção o protagonismo masculino através das falas de professores, lideranças e agentes de saúde. A impressão que eu tinha era que as mulheres eram meras expectadoras, pois, apesar de bem representadas numericamente, não compunham a mesa de trabalho, nem apresentavam reivindicações durante a plenária. Fiquei surpresa quando uma senhora, de idade já avançada, levantou-se, falou sobre a situação de miséria da região onde morava e solicitou uma ação das autoridades ali presentes. Ao final de sua fala, cantou o Hino à Bandeira Nacional, de uma maneira tão idiossincrática, que emocionou os presentes. Esse episódio me levou a refletir sobre a importância da participação

política das mulheres Xakriabá, cuja ausência, aparentemente evidente naquele momento, foi abalada pelo episódio inusitado. Era apenas um indício da complexidade de um fenômeno que merecia análises mais específicas.

Essas duas situações e tantas outras que as sucederam foram despertando a minha atenção para o universo das mulheres Xakriabá, até então pouco explorado nos trabalhos de pesquisa. Paralelamente aos “acazos” das situações de campo, o gênero emergiu como uma importante questão a ser problematizada no trabalho desenvolvido junto à equipe do GEDUC – Grupo de Pesquisa em Educação Indígena da FAE/UFMG⁴ –, no estudo sobre o processo de escolarização e letramento na Terra Indígena Xakriabá, no norte de Minas Gerais. Nas pesquisas do GEDUC, a compreensão do processo de escolarização Xakriabá foi analisada em duas perspectivas: enquanto processo de entrada da instituição escolar e as mudanças socioculturais que ela trouxe para a vida das crianças, das famílias e das comunidades (cf. Gomes et alli, 2004; Gomes, 2006); e a partir do conceito letramento, através da descrição e análise dos significados atribuídos aos usos da leitura e da escrita em contextos escolares e não-escolares, assim como as mudanças socioculturais decorrentes da circulação da escrita a partir da presença das escolas na Terra Indígena (cf. Gerken & Oliveira, 2003; Gerken & Pereira, 2003; Gerken & Teixeira, 2005; 2006). As investigações realizadas pelo grupo produziram dados sobre a divisão sexual do trabalho e sobre as diferenças nos níveis de escolarização de homens e mulheres e apontaram para a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as formas de participação de homens e mulheres no cotidiano e nas diversas instâncias sociais Xakriabá (Gerken & Teixeira, 2004; 2005; Gomes & Machado, 2005).

Nos últimos vinte anos, os Xakriabá têm vivido intensas e rápidas transformações socioculturais. Essas mudanças tiveram como ponto de partida a demarcação e homologação do território indígena, em 1987, após um longo e violento processo de disputas com grileiros e fazendeiros da região. A implantação

⁴ O GEDUC que é composto por professores e alunos de graduação e pós graduação da UFMG, PUC/MG, UFSJ, com a colaboração de universidades estrangeiras (Bolonha, Siena, Florença, Valencia), além de profissionais da Secretaria Estadual de Educação, responsáveis pelo PIEI-MG. Estão vinculados ao GEDUC diversos projetos de pesquisa e extensão que visam contribuir para a compreensão dos fenômenos envolvidos na escolarização e apropriação cultural da escrita de vários povos indígenas de Minas Gerais dentro das áreas da Educação, Antropologia, Economia e Arquitetura/Urbanismo.

da escolarização específica e diferenciada, a partir de 1997, e a criação do Programa Saúde da Família, a partir de 2000, também estimularam mudanças importantes: além de atendimento diferenciado e mais sistemático às comunidades, possibilitaram o assalariamento e a criação de conselhos, grupos de discussão e reuniões de trabalho dentro e fora da Terra Indígena. É importante ressaltar que, nos modelos implementados, a exigência de profissionais indígenas – no caso da escola, professores, auxiliares de serviços gerais e secretários escolares; e no caso do sistema de saúde, agentes indígenas de saúde e agentes sanitários – constituiu uma premissa. O assalariamento teve como principal conseqüência o aumento da circulação do dinheiro e do poder de compra nas aldeias. É possível observar a qualidade diferenciada das residências daqueles que possuem trabalho fixo assalariado, em construções novas e mais amplas que as comumente encontradas, além da presença de bens de consumo, por exemplo, fogões a gás, móveis industrializados, televisores em cores, rádios e aparelhos de som com cd e, mais recentemente, telefones celulares. Além disso, o assalariamento impôs a criação e aumento do número de trabalhadores informais, tais como os pedreiros, serventes, carpinteiros, empregadas domésticas e babás.

A participação em conselhos, grupos de discussão, reuniões de trabalho⁵ e o deslocamento dentro e fora da Terra Indígena Xakriabá faz parte da vida daqueles que trabalham na escola e no sistema básico de saúde, sejam homens, sejam mulheres. Trata-se de uma nova realidade, principalmente para as mulheres, cuja participação em espaços públicos e o deslocamento dentro e fora da Terra Indígena sempre foram cercados de muitos cuidados e restrições.

Gomes (2006) afirma que as experiências de escolarização entre os Xakriabá, anteriores ao Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais, devem ser compreendidas a partir da reconstrução histórica da relação deste povo com os grupos sociais com os quais tiveram contato, de forma a explicitar como a escola passou a fazer parte do contexto de vida da população local. Segundo a autora, documentos da prefeitura de Itacarambi, indicam que desde a década de 1930 existiam experiências de escolarização na região. Gomes (2006) descreve três

⁵ Destaca-se a participação dos Xakriabá no Conselho dos Povos Indígenas de Minas, na Coordenação de Etnia Indígena do Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais e no Conselho Distrital de Saúde Indígena de MG/ES.

grandes momentos da escolarização Xakriabá. Um primeiro momento seria caracterizado por experiências em que pais de família contratavam professores para ensinar seus filhos e outras crianças da vizinhança e seriam predominantes até os anos 1970. Um segundo momento marcaria o período compreendido entre os anos 1970 e a metade dos anos 1990 e seria caracterizado pela apresentação de demandas das comunidades à prefeitura de Itacarambi e o atendimento destas, por atividades escolares, pela escolha prévia do/a professor/a e do local das aulas (a casa do/a próprio/a professor/a ou de alguma liderança local). E um terceiro momento, caracterizado pelo Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais, a partir da criação de escolas estaduais e da contratação de professores indígenas, a partir de 1997.

Embora já existissem escolas em algumas aldeias da Terra Indígena Xakriabá, a criação do Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais⁶ representou um marco na história da escolarização do grupo por diversos motivos. Trata-se de um programa de universalização da escolarização nas aldeias, que provocou mudanças profundas na configuração local. Conforme afirma Gomes (2006), em apenas dois anos, a escola Xakriabá passou de uma oferta que atendia pouco mais da metade da demanda para um quadro semelhante ao observado no cenário da educação escolar em Minas Gerais, que garante vagas à quase totalidade das crianças e jovens em idade de cursar o ensino fundamental. Além disso, a implantação das escolas nas aldeias possibilitou o atendimento a algumas reivindicações antigas dos Xakriabá, dentre as quais, a instalação e ampliação do acesso à energia elétrica e a telefones públicos, a construção poços artesianos e sistemas de abastecimento de água e de estradas e acessos a algumas aldeias.

Uma das principais características deste programa de escolarização refere-se à participação direta dos indígenas na construção de metas e direcionamentos. Desde então, as comunidades têm exposto claramente suas reivindicações em prol da expansão da escolarização, concebida como um dos elementos fundamentais

⁶ O PIEI foi criado para atender às exigências legais no que diz respeito aos direitos dos povos indígenas e é responsável tanto pela construção e ampliação das escolas em áreas indígenas de Minas Gerais, como pela formação dos professores indígenas.

para a construção do presente e do futuro e atualmente abrangendo desde a educação infantil até inserção no ensino superior⁷. De acordo com Gomes (2006):

Se por um lado, nessa nova configuração a comunidade indígena passa a exercer uma maior influência sobre as decisões acerca das suas escolas, por outro lado, tal influência se dá no quadro de uma maior proximidade com o aparato estatal e com suas formas características de gestão e controle das instituições públicas. Em outras palavras, um aparato de gestão estatal que, em princípio, não vem ao encontro dos dois componentes que se orientam em direção à gestão comunitária, a menos que seja realizada uma ação contínua de mediação (Gomes, 2006, p. 323).

É possível observar os efeitos da escolarização em diversos segmentos da vida dos sujeitos, dentre os quais, o campo social, cultural, político, econômico e religioso. Percebe-se, por exemplo, que alguns sujeitos, mais escolarizados, têm se destacado no cenário da Terra Indígena por demonstrarem uma melhor capacidade na discussão de questões relativas à Terra Indígena (educação, saúde, movimento indígena e assim por diante), uma melhor compreensão da situação extra-aldeia e por contribuem efetivamente para a rearticulação das relações internas e externas⁸.

Gerken & Teixeira (2006), ao analisarem rituais religiosos na Terra Indígena Xakriabá observaram que as pessoas mais escolarizadas têm assumido o protagonismo na condução de diferentes atividades que requerem o domínio da leitura e da escrita. Uma vez que as pessoas com mais alto nível escolar são, em sua maioria mulheres, chamaram atenção para a importância da participação de homens e mulheres em atividades que envolvem práticas de letramento, dentre elas, reuniões, assembléias, associações comunitárias, projetos sociais, cursos e alguns rituais religiosos.

Eles observaram também a iniciativa de algumas professoras e alunas da escola indígena de criar novas formas de armazenamento e transmissão de conhecimentos, por meio do registro escrito de conteúdos tradicionais orais. Elas são responsáveis por algumas modificações na economia simbólica tradicional

⁷ As escolas Xakriabá atendem da educação infantil ao Ensino Médio. Dos 155 professores, 110 estão em processo de formação no ensino superior através do curso Formação Intercultural de Educadores Indígenas da FAE/UFMG.

⁸ Destaca-se a participação de um grupo de professores e do atual cacique na candidatura e eleição do atual prefeito (ex-diretor de um dos três núcleos da escola indígena) e de vários vereadores (dentre os quais 4 indígenas, sendo uma mulher). Atualmente, os secretários municipais de governo, saúde e de educação são ex-professores da escola indígena Xakriabá. O atual prefeito é candidato à reeleição em 2008.

Xakriabá, através da introdução de novos conteúdos culturais que só podem ser assimilados através da leitura e da escrita e pela demarcação de novos lugares de saber e de poder⁹. Nesse sentido, os novos atores sociais, construídos pela mediação da prática escolar e pelo domínio da linguagem escrita, se legitimam intervindo em procedimentos culturais importantes para a vida do grupo, modificando sensivelmente as práticas tradicionais realizadas pelos mais velhos (analfabetos), definindo os contornos do processo de letramento em curso.

No quadro da atual configuração sociocultural dos Xakriabá, é importante descrever a experiência associativa e a construção e efetivação de projetos sociais pelos próprios indígenas, em parceria com ONGs e instituições públicas nacionais e estrangeiras. Atualmente, os Xakriabá lutam para criar e efetivar organizações e associações comunitárias, bem como para vencer os desafios impostos pelo modelo burocrático necessário na experiência associativa e nos projetos sociais. A realização de reuniões comunitárias também é um contexto a ser investigado porque mobiliza diferentes conhecimentos e atores sociais, além de estar se tornando rotina na realidade das aldeias.

Esse quadro de intensas e rápidas transformações aponta para a importância de reflexões sobre as formas de participação existentes e o surgimento de novos atores sociais e políticos e, de maneira mais específica, sobre o impacto dessas mudanças na vida das mulheres Xakriabá. Torna-se, portanto, fundamental, considerar o “novo” papel das mulheres indígenas na dinâmica social de suas comunidades, no movimento indígena e no processo de implantação e efetivação da escolarização indígena no país. Na dinâmica social das comunidades indígenas, por exemplo, é fundamental observar de que maneira as mulheres se inserem cotidianamente em diferentes atividades e quais são suas responsabilidades.

A expansão da participação das mulheres no movimento indígena, especialmente por meio do associativismo, é importante de ser investigada. Nos últimos anos, foram criadas diversas organizações específicas para mulheres indígenas em nível étnico ou interétnico, nos quais são discutidas tanto questões

⁹ Gerken & Teixeira observaram que essas mulheres modificam os rituais religiosos tradicionais introduzindo também músicas e orações adquiridas através do contato com grupos religiosos ou canais de televisão católicos, por exemplo, Canção Nova e Rede Vida.

específicas de gênero, como questões mais amplas no âmbito do movimento indígena, por exemplo, demarcação de terras¹⁰. No caso dos Xakriabá, embora ainda não exista nenhuma organização associativa exclusivamente feminina, a participação delas nas organizações ali existentes é um tópico a ser analisado e remete às formas locais de organização do saber e do poder na contemporaneidade.

No contexto de diferentes formas de participação política, a escolarização sistemática parece ter importância singular, fator preponderante na construção das identidades das mulheres indígenas nesse momento histórico¹¹. A desigualdade de gênero no sistema escolar Xakriabá, associada ao fato de que as pessoas mais escolarizadas têm ocupado espaços privilegiados na hierarquia social, política e econômica local, impuseram a necessidade de aprofundamento no estudo das relações de gênero, bem como dos significados associados à participação social de homens e mulheres. O conhecimento da experiência feminina nesse contexto de mudanças socioculturais, bem como as diferentes formas de participação de homens e mulheres no cotidiano e nas instâncias sociais Xakriabá constituem o foco de análise da presente pesquisa.

Apesar de a porta de entrada para os estudos de gênero entre os Xakriabá ter sido a temática das desigualdades de gênero no sistema educacional, a pesquisa assumiu uma nova identidade quando o foco voltou-se para a análise de categorias como cotidiano, trabalho, relações de poder, instâncias públicas e espaço doméstico. A organização do texto reflete, em boa medida, o processo de construção e desenvolvimento da pesquisa. O primeiro capítulo é composto por diversas informações que introduzem a leitura da dissertação: uma primeira apresentação dos Xakriabá e do processo de pesquisa, bem como a definição das categorias de análise, a partir da apresentação do tema da participação e do gênero

¹⁰ Somente nos últimos dois anos foram realizados diversos momentos de discussões, como por exemplo, o seminário “Mulheres indígenas fazem a diferença: O papel de liderança para o fortalecimento dos povos indígenas”, em Roraima; o “Encontro de mulheres Terena”, no Mato Grosso do Sul; o “I Encontro Regional das Guerreiras Mulheres Indígenas do Nordeste e Leste” (Minas Gerais e Espírito Santo), na Bahia; a I Assembléia das Guerreiras Indígenas do Nordeste e Leste (Minas Gerais e Espírito Santo) em Minas Gerais.

¹¹ No quadro da educação escolar nacional, por exemplo, há a presença significativa de mulheres como Maria Pankararu, a primeira indígena a obter título de doutora e de Chiquinha Pareci, que integrou o Conselho Nacional de Educação. Além delas, merecem destaque Pretinha Truká, de Pernambuco e Pierlângela Wapixana, de Roraima, ambas com escolarização de nível superior e figuras de destaque nas suas comunidades e no movimento indígena.

nos estudos antropológicos, com ênfase ao contexto das sociedades indígenas sul-americanas.

O segundo capítulo tem como tema as desigualdades de gênero no sistema educacional dos Xakriabá. Inicialmente, apresento uma revisão teórica sobre educação escolar indígena, e depois, alguns dados sobre a situação atual da educação básica no Brasil, em Minas Gerais e na Terra Indígena Xakriabá. Dados sobre a presença de meninos e meninas nas escolas Xakriabá são apresentados e discutidos à luz de alguns estudos sobre as desigualdades de gênero no sistema educacional brasileiro.

No terceiro capítulo discuto a organização do poder entre os Xakriabá, com ênfase às principais mudanças ocorridas nos últimos anos e às possibilidades e dificuldades de ingresso e participação das mulheres nesses espaços.

No quarto capítulo, focalizo a organização da vida cotidiana e o papel das mulheres nos espaços mais tradicionais da vida cotidiana – mais especificamente, nas atividades desenvolvidas por benzedeiras, rezadeiras, parteiras e raizeiras, no espaço doméstico, no trabalho na roça e na produção de farinha de mandioca.

Já no quinto capítulo, a ênfase está no envolvimento da mulher com outros trabalhos, mais especificamente, com o mundo do trabalho assalariado e com o recurso monetário, bem como o impacto desse envolvimento no cotidiano doméstico e familiar. Descrevo ainda a participação feminina nos processos migratórios, nos trabalhos temporários dentro e fora da Terra Indígena e nos trabalhos fixos assalariados.

1 – GÊNERO, ESCOLA E PARTICIPAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE PESQUISA

Bernadete Gatti (2002) enfatiza que os conhecimentos são sempre relativamente sintetizados sob certas condições ou circunstâncias e dependem das teorias, métodos e temáticas escolhidas pelo pesquisador, em outras palavras, são sempre situados e vinculados a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza dos dados.

Ao longo do processo de construção e realização da presente pesquisa foram necessárias algumas escolhas, que guiaram o meu processo de formação ao longo do mestrado e possibilitaram o delineamento do estudo sobre a experiência das mulheres Xakriabá. O “inesperado” interesse pela vida das mulheres fez com que eu voltasse meus estudos progressivamente para questões e temáticas que eu pouco conhecia. Tornou-se necessário, dentre outras coisas, “assumir”, definitivamente, a Antropologia como campo de interlocução e, conseqüentemente, a etnografia como método de investigação.

Segundo Marshall Sahlins (1997), a etnografia tem sido recentemente colocada à prova como método de investigação em função das críticas pós-modernistas dirigidas ao seu objeto de estudo – a cultura. Essas críticas se referem, por um lado, às controvérsias morais e políticas que cercam o conceito (cultura), e por outro, diz respeito à continuidade e sistematicidade das culturas estudadas pela antropologia. No que diz respeito às controvérsias morais e políticas, existe uma desconfiança quanto à idéia de cultura como demarcação de diferenças, por se acreditar que ela poderia legitimar desigualdades entre diferentes culturas, sendo, portanto, um instrumento do capitalismo ocidental. Nesse tipo de abordagem, argumenta Sahlins (1997), “a cultura é submetida a um duplo empobrecimento conceitual: reduz-se um propósito funcional particular – marcar a diferença – e constrói-se, a partir daí, uma rápida história de suas origens impuras nas entranhas do colonialismo ou do capitalismo” (p. 43). Reduzir a cultura à simples demarcação de diferenças, nesse sentido, tem como conseqüência a dissolução daquilo que “a antropologia busca saber, e que o trabalho de campo luta por descobrir, sobre as

culturas humanas enquanto formas de vida” (p. 44). Conforme enfatiza o autor, “a diferença cultural não tem nenhum valor. Tudo depende de quem a está tematizando, em relação a que situação histórica mundial” (p. 45).

No que diz respeito à sistematicidade e continuidade das culturas estudadas pela Antropologia, Sahlins (1997) lembra que esta “é talvez a única disciplina fundada sobre o princípio da coruja de Minerva: ela começou como uma disciplina profissional justamente quando seu objeto já ia desaparecendo” (p. 42). A crítica pós-modernista da etnografia é, na concepção de Sahlins, pertinente se analisada no contexto das transformações históricas globais. Não se pode dizer sobre o ‘fim da cultura’, mas sim sobre a variedade de configurações que ela assumiu. Nesse sentido:

(...) Em lugar de celebrar (ou lamentar) a morte da “cultura”, portanto, a antropologia deveria aproveitar a oportunidade para se renovar, descobrindo padrões inéditos de cultura humana. A história dos últimos três ou quatro séculos, em que se formaram outros modos de vida humanos — toda uma outra diversidade cultural —, abre-nos uma perspectiva quase equivalente à descoberta de vida em outro planeta (p. 58).

A argumentação de Sahlins (1997) é fundamental para o presente trabalho, pois contribui para a reflexão da configuração sociocultural dos Xakriabá na atualidade – em que temáticas emergentes, tais como escolarização, práticas associativas, trabalhos fixos assalariados, participação político-partidária e migrações tornam-se fundamentais – e dá sustentação à escolha das categorias de análise da presente investigação.

Essas escolhas serão apresentadas ao longo deste primeiro capítulo. Antes, porém, é fundamental apresentar uma primeira descrição dos Xakriabá, com informações sucintas que permitam situar a realidade estudada. Em seguida apresento o processo de pesquisa, situando as principais referências teórico-metodológicas que embasaram a coleta de dados. E por último, defino algumas categorias de análise, a partir da apresentação do tema da participação e do gênero nos estudos antropológicos, com ênfase ao contexto das sociedades indígenas sul-americanas.

1. 1 – QUEM SÃO OS XAKRIABÁ?

O povo indígena Xakriabá reside num território localizado no município São João das Missões, no Vale do Peruaçu, norte de Minas Gerais. Trata-se de um dos mais populosos povos indígenas do Brasil e do mais populoso de Minas Gerais. Segundo dados da FUNAI (2004) a população local é de aproximadamente 7.664 habitantes. Falantes do português, os Xakriabá foram reconhecidos como indígenas e tiveram suas terras demarcadas e homologadas em 1987, após um longo processo de lutas e conflitos com fazendeiros da região¹². Antes disso, constituíam um grupo distinto das sociedades circunstantes, sendo reconhecidos como caboclos ou como remanescentes.

A Terra Indígena Xakriabá se caracteriza por uma grande extensão territorial e pela divisão em regiões, aldeias e sub-aldeias. Em 2007, havia 26 aldeias e 3 sub-aldeias, localizadas em duas extensões de terra demarcadas pelo governo federal: a Terra Indígena Xakriabá, que totaliza 46.470 hectares e a Terra Indígena Xakriabá Rancharia, que totaliza 6500 hectares. Em função da extensão territorial da terra indígena, as aldeias possuem características bastante diversificadas. Em relação ao tipo de solo/vegetação, por exemplo, é possível encontrar a mata, a terra vermelha, os solos arenosos e argilosos, a caatinga, os solos arenosos, os solos arenosos com uma parte de mata, mata com uma pequena parte de solos arenosos e o tabuleiro (Monte-Mor, Gomes et alli, 2005).

A economia Xakriabá é baseada na agricultura familiar, voltada para garantir o consumo doméstico e a reprodução do grupo. Predomina o plantio de milho, feijão, mandioca, abóbora, dentre outros. Quando a produção é boa, as famílias costumam vender ou trocar o excedente com vizinhos ou em mercados localizados dentro e fora da Terra Indígena. Também é significativo o número de famílias envolvidas com a criação de gado de corte e de animais domésticos, tais como porcos e galinhas.

¹² O processo de constituição dos Xakriabá enquanto grupo étnico pode ser consultado em SANTOS, A. F. M. **Do terreno dos caboclos do Sr. João à Terra Indígena Xakriabá: as circunstâncias da formação de um povo, um estudo sobre a construção social de fronteiras.** Dissertação (Mestrado) 304 f. Brasília: UnB, Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, 1997.

Os longos períodos de estiagem, bem como as condições do solo prejudicam a produção agrícola e não permitem às famílias a geração de renda capaz de satisfazer suas necessidades básicas. Daí a importância da renda proveniente de outras fontes, dentre as quais, das aposentadorias, pensões e dos trabalhos remunerados dentro e fora da Terra Indígena. Muitos jovens rapazes saem da Terra Indígena para trabalhar em lavouras de cana-de-açúcar no interior de São Paulo e Mato Grosso do Sul, outros, trabalham em lavouras localizadas em regiões vizinhas. Dentro da Terra Indígena, a escola e o sistema de saúde são os que mais oferecem oportunidades de trabalho. Os Programas governamentais de assistência social, como “Bolsa Família”, também são fundamentais para a sobrevivência de algumas famílias.

Na maioria das aldeias há energia elétrica e água encanada desde 2000. No entanto, ainda existem muitas famílias que necessitam percorrer longos caminhos para apanhar água para o consumo. Recentemente, foram instalados banheiros em residências de diversas aldeias, mas a grande maioria da população ainda não pode usufruir desse tipo de benfeitoria. Há aldeias, localizadas em áreas mais centrais, que convivem com maior conforto e infra-estrutura. Nas aldeias Brejo do Mata Fome e Sumaré, por exemplo, há pequenos mercados, telefone público, posto de saúde e sede escolar. Em outras, por outro lado, não há sequer estradas para o acesso dos carros da FUNAI e FUNASA e a população possui muitas dificuldades para ter acesso a serviços básicos, como o atendimento à saúde. A Aldeia Brejo do Mata Fome é considerada sede da Terra Indígena por abrigar o Posto Indígena da FUNAI e da FUNASA, bem como ser o local onde reside o cacique. Ela também é localizada num local estratégico, que dá acesso a várias regiões da Terra Indígena.

No momento de realização da pesquisa de campo do presente trabalho (2006 e 2007) havia três postos de saúde indígena, localizados nas aldeias Brejo do Mata Fome, Sumaré I e Itapicuru e estavam sendo construídos outros dois, que deveriam ser inaugurados ainda em 2008. Em cada pólo havia uma equipe do Programa de Saúde da Família, composta por um médico generalista, uma enfermeira, uma auxiliar de enfermagem, um dentista, um técnico em higiene dental, por agentes indígenas de saúde e agentes sanitários. Havia também um fisioterapeuta e um psicólogo, que atendiam aos três pólos. O pólo sediado na Aldeia Brejo do Mata

Fome era o único que possuía laboratório de análises clínicas. O atendimento à saúde era organizado da seguinte forma: nas aldeias, havia agentes indígenas de saúde, que faziam visitas domiciliares periódicas (a maioria das vezes, semanais), e agentes sanitários. Apenas esses profissionais eram indígenas. Consultas com médicos e dentistas eram realizadas periodicamente nos postos de saúde e nas aldeias, em dias e horários preestabelecidos. Quando eram realizados nas aldeias, esses atendimentos ocorriam nas escolas ou na casa das lideranças, uma vez que na maior parte das aldeias não havia local adequado para sua realização.

A organização social das aldeias é baseada na estrutura familiar extensa. São tratados como tios, tias, primos, sobrinhos, cunhados, compadres e comadres e os mais velhos são reverenciados por todos com pedidos de bênçãos. O pertencimento comunitário e familiar é um dos aspectos mais importantes no processo de aprendizagem da cultura, sendo caracterizado pelo contato constante entre pessoas de idades diferenciadas. Esta estrutura familiar possibilita um contato muito próximo das crianças com outros adultos e com crianças de outras idades, ampliando o universo de socialização desses sujeitos. As crianças são livres para circular por toda vizinhança, sendo comum acompanharem os adultos em atividades diárias, na lavoura, nas rezas e nas visitas a amigos e parentes.

1. 2 – UMA AVENTURA ETNOGRÁFICA NA TERRA INDÍGENA XAKRIABÁ

A presente pesquisa baseia-se nos pressupostos teórico-metodológicos da etnografia. Parto de leituras de estudiosos que problematizam o uso da etnografia no campo educacional (Green et alli, 2005; Rockwell, 1989), no entanto, com o intuito de dar maior consistência teórico-metodológica ao trabalho, devido ao objeto de estudo, cujas características ultrapassam as questões educacionais, busquei também leituras de estudiosos da Antropologia (Malinowski, 1990; Geertz, 1989; 1997; Clifford, 1998; Sahlins, 1997a, 1997b).

Malinowski (1990) destacou-se, no contexto da produção antropológica, pela legitimidade acadêmica que trouxe à pesquisa de campo¹³. Em sua abordagem, defendia que o pesquisador, ao realizar uma pesquisa de campo, deveria partir de três princípios básicos: 1 - objetivos científicos e conhecimento da literatura da área; 2 - boas condições de trabalho no contexto de pesquisa, a partir da imersão total e solitária, por um tempo prolongado, de maneira a aprender a comportar-se conforme a 'etiqueta local'; 3 – uso de métodos de coleta, manipulação e estabelecimento dos dados.

Malinowski (1990) propôs que a pesquisa de campo etnográfica fosse realizada através de três linhas de abordagem: A primeira, denominada *arcabouço da vida tribal*, diz respeito à descrição minuciosa das regras e regularidades da vida dos sujeitos no contexto em que vivem; a segunda, denominada *imponderáveis da vida real*, diz respeito a fenômenos como “a rotina de um dia de trabalho, os detalhes do cuidado com o corpo, da maneira de comer e preparar as refeições; o tom das conversas e da vida social ao redor das casas da aldeia; a existência de grandes amizades e hostilidades e de simpatias e antipatias passageiras entre as pessoas; a maneira sutil, mas inquestionável, em que as vaidades e ambições pessoais de refletem no comportamento do indivíduo e nas reações emocionais dos que o rodeiam” (p. 55); e a terceira diz respeito à apreensão do *ponto de vista do nativo*, realizada por meio de “uma lista de declarações etnográficas, narrativas características, expressões típicas, peças de folclore e fórmulas mágicas” apresentadas “como um corpus *inscriptionum*, como documento da mentalidade nativa” (p. 61).

¹³ É importante ressaltar que diversos pontos da teoria de Malinowski já estavam presentes em propostas anteriores, como a de Rivers. Segundo Marisa Peirano (1995), esse autor, cuja produção antecede historicamente o trabalho de Malinowski, já apresentava “um verdadeiro projeto etnográfico” (p. 38): “Em sua contribuição às *Notes and Queries* de 1912, Rivers alertava para os perigos da utilização de ‘categorias civilizadas’ na pesquisa de campo; propunha que as noções abstratas deveriam sempre ser atingidas por meio do concreto; propunha que as noções abstratas deveriam ser atingidas por intermédio do concreto; falava da necessidade de domínio da língua nativa; defendia a importância da empatia e do tato na pesquisa e afirmava que relatos mais observação (isto é, relatos nativos mais observação etnográfica) poderiam resultar em mais *insights* que ‘um mês de perguntas’. Ainda segundo Rivers, o investigador de campo deveria reconhecer que o nativo também tem um ponto de vista, provavelmente bem mais interessante que o do pesquisador (Peirano, 1995, p. 37).

A leitura do texto básico de Malinowski (1990)¹⁴ foi importante na minha preparação para a pesquisa de campo. É importante esclarecer que, em função das condições de realização da pesquisa de campo, do tempo para a concretização do mestrado, da extensão territorial e das dificuldades de acesso às aldeias, não foi possível realizar um trabalho de investigação intenso, que abrangesse a diversidade do território e a multiplicidade de experiências das mulheres Xakriabá. Nesse sentido, os dados apresentados referem-se, majoritariamente, à pesquisa realizada em três contextos específicos – Aldeia Barreiro Preto, Aldeia Caatinginha e Aldeia Santa Cruz – onde foi possível aprofundar os laços com os indígenas e realizar um esforço investigativo de forma mais sistemática. Durante as etapas de campo, essas comunidades constituíram lugar de referência, onde eu permanecia alguns dias e de onde me deslocava para ir a outros contextos, de acordo com os interesses da pesquisa.

A aldeia Barreiro Preto foi escolhida como foco de investigação em função da sua importância no cenário político e econômico dos Xakriabá: constitui o terceiro maior contingente populacional Xakriabá, com aproximadamente 600 habitantes distribuídos em 112 famílias e é sede de um dos quatro núcleos escolares presentes na Terra Indígena. Nesta aldeia, a presença de mulheres se faz marcante em diferentes espaços através das professoras, agentes de saúde, rezadeiras, raizeiras, benzedadeiras. Na escola, por exemplo, a maioria dos professores é do sexo feminino, a direção é fortemente marcada pela presença feminina: a diretora é a primeira mulher a dirigir uma escola Xakriabá. As mulheres também estão presentes na Associação comunitária local, na direção da Casa da Medicina¹⁵ e na realização de festas e rituais religiosos.

¹⁴ MALINOWSKI, B. Objetivo, método e alcance dessa pesquisa. In. ZALUAR, A. **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1990, p. 39-61. Esse texto corresponde ao capítulo metodológico de “Argonautas do Pacífico Ocidental” (1922), obra em que Bronislaw Malinowski relata seu trabalho de campo nas Ilhas Trobriand, hoje considerada um clássico da disciplina antropológica.

¹⁵ A casa da medicina é resultado de um projeto organizado pelo CIMI dedicado ao resgate do saber tradicional Xakriabá sobre as práticas de cura com utilização de plantas medicinais colhidas na região. A produção dos medicamentos é realizada tanto por pessoas mais experientes, que aprenderam com seus antepassados, como pelos jovens que desenvolvem novas receitas a partir de livros e cursos organizados com o apoio do CIMI. Caracteriza-se por ser um espaço de aprendizagem importante para a aldeia na medida em que sintetiza conhecimentos da tradição com elementos novos transmitidos através do uso da leitura e da escrita.

A aldeia Caatinginha é uma das aldeias mais pobres da Terra Indígena Xakriabá, sendo uma das mais prejudicadas pelas secas que atingem a região. Na aldeia, residem aproximadamente 77 famílias, que vivem basicamente de recursos oriundos dos programas sociais do governo federal e de parentes que migram temporariamente para trabalhar em lavouras do Mato Grosso e São Paulo. Quando as escolas indígenas foram implantadas na Terra Indígena Xakriabá, através do PIEI/MG – Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais, a Caatinginha era a única aldeia em que não havia nenhuma pessoa alfabetizada. Pode-se dizer que todas as pessoas escolarizadas da aldeia foram formadas a partir da escola indígena específica e diferenciada. Atualmente, existem duas professoras e dois agentes de saúde originários da Caatinginha. Esta aldeia foi escolhida como foco de investigações em função das características do seu processo de escolarização e letramento, da riqueza cultural dos rituais religiosos, tradicionalmente realizados em linguagem oral e gestual e pela importância social conferida às rezadeiras, raizeiras e benzedadeiras. A organização política é fortemente influenciada pela presença feminina através da figura da vice-liderança, que é a única mulher entre os Xakriabá a ocupar este tipo de cargo.

A aldeia Santa Cruz localiza-se numa região ainda pouco investigada, por isso, existem poucas informações a seu respeito. De acordo com moradores, na aldeia residem aproximadamente 70 famílias. Possui uma unidade escolar que atende a estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental e na qual trabalham 3 professoras. A organização social e política da aldeia é fortemente influenciada pela figura de uma das professoras, que também é vereadora no município de São João das Missões.

É importante esclarecer também que, em função dos objetivos propostos para a presente pesquisa, o desenho metodológico foi construído em torno de três figuras centrais: Z.¹⁶ – a primeira mulher Xakriabá a se tornar diretora de escola; J. – a primeira mulher Xakriabá a se eleger vereadora do município de São João das Missões; e T. – a primeira mulher Xakriabá a se tornar representante de aldeia. Ao invés de apresentar separadamente cada um desses casos, optei por um modelo de

¹⁶ Ao longo do trabalho, não serão apresentados nomes, mas apenas as iniciais. Trata-se de uma opção metodológica para preservar a identidade de meus/minhas colaboradores/colaboradoras Xakriabá.

apresentação no qual cada caso aparecesse recorrentemente ao longo do texto, no contexto da discussão de diferentes temas.

Apesar do trabalho de pesquisa ter se centralizado em três aldeias, é importante demarcar as desigualdades no volume de dados colhidos em cada uma delas. Conforme ficará evidente nos próximos capítulos do texto, há um maior volume de dados referentes ao cotidiano da aldeia Caatinguinha, o que é decorrente do maior tempo de permanência, do tipo de inserção em campo e do acesso ao universo de vida de determinadas mulheres. Nas outras duas aldeias, o tempo de permanência foi menor e esteve mais focalizado à experiência daquelas mulheres cuja experiência norteou o trabalho, no caso, Z., na Aldeia Barreiro Preto, e J., na aldeia Santa Cruz.

Foram realizadas três visitas à Terra Indígena Xakriabá – sendo a primeira em novembro de 2006, a segunda em março/abril de 2007 e a terceira em setembro/outubro de 2007 – que totalizaram 70 dias de pesquisa de campo. Em novembro de 2006, o objetivo era realizar um trabalho mais exploratório, com vistas a definir melhor os objetivos e os contextos a serem investigados. Nessa etapa de campo, que teve duração total de 10 dias, realizei visitas nas aldeias Barreiro Preto, Caatinguinha e Santa Cruz. Na segunda etapa de campo, meu tempo de imersão foi de 30 dias. Nesse período, hospedei-me em residências nas Aldeias Barreiro Preto e Santa Cruz, onde realizei visitas domiciliares e na escola, além de participar de reuniões comunitárias, rituais religiosos¹⁷, Oficinas e outras atividades do Curso Formação Intercultural de Educadores Indígenas¹⁸. Na terceira etapa de campo, o tempo de imersão também foi de 30 dias. Esse tempo de permanência, no qual me hospedei em residências nas aldeias Caatinguinha, Barreiro Preto e Santa Cruz, permitiu a observação de contextos diferenciados de atuação das mulheres, dentre os quais, o espaço doméstico, a escola, rezas, festas e reuniões comunitárias.

No contexto da discussão sobre o uso da etnografia em pesquisas educacionais, Rockwell (1988) propõe que a concepção antropológica de categorias culturais seja substituída pela concepção de categorias sociais, explícitas ou

¹⁷ O período de campo coincidiu com as festividades da Semana Santa.

¹⁸ Na época, eu desenvolvia atividades junto ao Curso Formação Intercultural de Educadores Indígenas, por isso, durante minha presença em campo, também participava de algumas atividades promovidas pelo curso.

implícitas, cujo sentido só pode ser estabelecido quando se constroem os processos e as relações sociais que os sustentam. Os objetos de estudo significativos para a etnografia, portanto, seriam sempre processos sociais. E mais importante que conhecer sua configuração formal é conhecer seu conteúdo histórico e social. O processo de conhecimento de uma realidade concreta não requer a definição de um modelo teórico que delimite o processo de observação, pelo contrário, é justamente em função da relação íntima entre observação e análise que a definição de categorias teóricas de diferentes níveis vai se construindo no processo de pesquisa (Rockwell, 1988).

Green et alli (2005) trabalha a noção de triangulação como procedimento orientador da coleta e elaboração dos dados, realizado em quatro diferentes dimensões: confronto de perspectivas, de dados, de métodos e de teorias. É na justaposição de diferentes perspectivas, dados, métodos e teorias que o etnógrafo se torna capaz de dar visibilidade aos princípios de práticas comumente invisíveis e que norteiam as ações, interações, produção de artefatos e construção de eventos e atividades diárias da vida dos sujeitos.

Mesmo levando em consideração que no processo de observação o pesquisador seleciona elementos de acordo com categorias prévias – sociais e teóricas – Rockwell (1998) salienta a importância de “observar tudo”. Para ela, é fundamental ao pesquisador ‘treinar o olhar’ para que, no processo de observação, esteja atento a detalhes que não se encaixam em nenhum esquema, e para indícios que os sujeitos proporcionam e que indicam novas relações significativas. Esses detalhes e indícios constituem ‘pistas recuperáveis’ e interpretáveis a partir de um trabalho teórico paralelo, que forneça “as categorias necessárias para tornar de novo observáveis os indícios preliminares e ampliar a visão” (p. 51). Atentar para as categorias sociais no trabalho teórico é de extrema necessidade porque elas

“... se misturam com o processo etnográfico não apenas como parte do objeto de estudo, mas também como esquemas alternativos que confrontam, abrem, matizam e contradizem os esquemas teóricos e o senso comum dos pesquisadores (p. 51).

A realização da pesquisa em três momentos diferenciados de inserção em campo possibilitou a construção do objeto de estudo a partir do direcionamento progressivo para questões mais específicas, o que só foi possível mediante o

confronto de dados empíricos colhidos em momentos e contextos diferenciados e desses dados com as perspectivas teóricas estudadas paralelamente.

O meu trabalho de campo foi definido, predominantemente, pela dinâmica cotidiana das aldeias e pelas atividades das mulheres com as quais eu tinha contato. Além de realizar visitas domiciliares, com o objetivo de conhecer as famílias residentes nas aldeias, houve momentos em que pude acompanhar as mulheres em diferentes atividades, por exemplo, quando faziam farinha, visitavam parentes, iam até o posto de saúde e assim por diante. Também participei de atividades comunitárias, tais como reuniões, rezas, casamentos e festas. Esses momentos constituíram oportunidades ímpares de inserção em campo, nas quais foi possível conhecer melhor e conversar com diferentes pessoas, desde lideranças, professores (as) e agentes de saúde, a estudantes e homens e mulheres de diversas idades. No entanto, as informações mais preciosas foram colhidas junto às mulheres, durante conversas corriqueiras, na hora da refeição, enquanto lavávamos roupas ou limpávamos a casa. Ressalto a conquista de um relacionamento de confiança com as comunidades com as quais tive maior contato, especialmente com as crianças, mulheres e os idosos. É importante que haja sensibilidade para ouvir os sujeitos em situações diversas de contato, inclusive na comunicação por meio de cartas e bilhetes e em visitas domiciliares sem a preocupação imediata com registro dos dados. De acordo com Brandão (2002) “Não é recomendável envolver-se com o outro para conhecê-lo, mas esse envolvimento é a própria condição do conhecimento” (p. 172).

Clifford Geertz (1989, 1997) traz contribuições importantes à reflexão sobre o método antropológico ao problematizar a dimensão da interpretação e da escrita etnográfica. Na concepção deste autor, a análise da antropologia como forma de conhecimento requer um movimento interpretativo para além da técnica, no qual o esforço intelectual é definido pela descrição densa. A tarefa do pesquisador, nessa perspectiva, é realizar interpretações de segunda ou de terceira ordem, portanto, não somente descrever o ponto de vista do nativo, conforme as argumentações de Malinowski, mas, sobretudo, descrever a sua compreensão dos significados atribuídos pelos nativos à própria experiência. Esse movimento só se torna possível através de uma análise dialética entre partes e todo, no qual o conhecimento

extensivo de assuntos extremamente pequenos dá sustentação a interpretações mais amplas e a análises mais abstratas da cultura.

Geertz (1989) defende o desenvolvimento de um trabalho interpretativo e partir de um conceito semiótico de cultura, cujo foco incida sobre as estruturas de significados socialmente estabelecidos. A cultura, nessa perspectiva, é definida como contexto, no qual, os processos, as instituições, os acontecimentos sociais e os comportamentos podem ser descritos de forma inteligível, com densidade. Estudar a cultura é, portanto, estudar um código de símbolos que não estão na cabeça das pessoas, mas que são públicos, compartilhados por elas.

A pesquisa etnográfica incorpora a pessoa do etnógrafo. Isto quer dizer que deve ser também concebida como experiência pessoal, uma vez que as formas de inserção em campo e as características da imersão dão sustentação aos dados e às análises produzidas. A compreensão que o etnógrafo tem acerca do que pensam seus informantes depende da sua habilidade para analisar os sistemas simbólicos, bem como a sua aceitação em campo por parte dos sujeitos (Geertz, 1989; 1997).

No contexto da chamada Antropologia Pós-Moderna¹⁹, na qual se situa o trabalho de James Clifford (1998), destacam-se análises epistemológicas da etnografia e da escrita etnográfica. Apesar das críticas contemporâneas à Antropologia Pós-Moderna²⁰, as observações de Clifford, sobre o trabalho de campo e a escrita etnográfica, foram muito importantes na minha formação enquanto pesquisadora de campo e na construção do desenho metodológico da presente pesquisa, por isso, serão aqui retomadas.

¹⁹ A terminologia Antropologia Pós-Moderna foi cunhada num seminário na Escola de Investigação Americana de Santa Fé, Nuevo México em 1984, em que foi apresentada a coletânea *Writing Culture*, considerada marco desse movimento teórico. A coletânea *Writing Culture - The poetics and politics of ethnography*, editada por James Clifford e George Marcus em 1986, é considerada marco da pós-modernidade na antropologia norte-americana e reúne artigos de vários desses autores, no que diz respeito ao texto antropológico, à autoridade etnográfica e à relação entre pesquisadores e seus pesquisados. Outras obras de referência da chamada Antropologia Pós-Moderna ou Crítica são: "Anthropology as cultural critique" (Marcus & Fischer, 1986); "First time" (Price, 1983), "Xamanismo, colonialismo e o homem selvagem" (Taussig, 1987) e "The predicament of culture" (Clifford, 1988).

²⁰ Algumas críticas à antropologia pós-moderna podem ser encontradas em Peirano (1998); Trajano Filho (1988) e Caldeira (1988).

Ao analisar diferentes abordagens etnográficas, Clifford (1998) define o trabalho de campo como um método “notavelmente sensível” (p. 20).

A observação participante obriga seus praticantes a experimentar, tanto em termos físicos quanto intelectuais, as vicissitudes da tradução. Ela requer um árduo aprendizado lingüístico, algum grau de envolvimento direto e conversação, e frequentemente, um desarranjo das expectativas pessoais e culturais. É claro que há um mito do trabalho de campo. A experiência real cercada como é pelas contingências, raramente sobrevive a esse ideal, mas como meio de produzir conhecimento a partir de um intenso envolvimento intersubjetivo, a prática da etnografia mantém um certo *status* exemplar (Clifford, 1998, p. 20).

Para esse autor, “o desenvolvimento da ciência etnográfica não pode, em última análise, ser compreendido em separado de um debate político-epistemológico mais geral sobre a escrita e a representação da alteridade” (p. 20). É somente a partir dos trabalhos de Malinowski, Boas e Radcliffe-Brown que etnógrafo e antropólogo passam a compor uma mesma identidade profissional. Essa mudança, que marca significativamente a produção teórica da Antropologia Moderna é analisada, por Clifford (1998), em termos de quatro diferentes modos de “autoridade etnográfica”: o experimental, o interpretativo, o dialógico e o polifônico.

A “noção de autoridade” é usada por Clifford (1998) para pensar as estratégias retóricas que permitem ao autor construir sua presença/ausência no texto e, com isso, assegurar a legitimidade de seu discurso sobre um determinado contexto social e cultural, não só em termos epistemológicos, como também em termos de poder (Cf. Gonçalves, 1998).

O modo experimental surgiu a partir das inovações trazidas pela etnografia na década de 1920, especialmente, a partir dos trabalhos de Malinowski, Boas, Radcliffe-Brown e Mead, quando o etnógrafo passou a ser legitimado pública e profissionalmente como aquele que, em virtude de sua formação técnica e de seus objetivos científicos, dispunha de mais recursos que os amadores²¹ no “acesso ao cerne de uma cultura”. O modo experimental também enfatizava a importância da observação participante como norma de pesquisa e como experiência. A experiência tornou-se, ao mesmo tempo, a “fonte unificadora da autoridade do pesquisador no campo” (p. 34). Se por um lado, “A experiência evoca uma presença participativa, um contato sensível com o mundo a ser compreendido, uma relação de afinidade

²¹ Amadores eram os viajantes, missionários e administradores.

emocional com seu povo” (p. 38), ela também sugere um conhecimento cumulativo do etnógrafo sobre o campo. Isso dificulta a diferenciação entre o conhecimento sobre determinado grupo social e o conhecimento sobre a experiência de um pesquisador neste mesmo grupo.

No modo interpretativo, a observação participante é formulada em termos hermenêuticos – numa dialética entre experiência e interpretação. Essa perspectiva, desenvolvida por estudiosos como Geertz (1973, 1976), Rabinow & Sullivan (1979), Winner (1976) e Sperber (1981) baseia-se, principalmente nos argumentos de Ricoeur sobre a relação entre mundo e texto e sobre o processo através do qual o discurso se torna texto (Cf. Clifford, 1998).

O texto, diferentemente do discurso, pode viajar. Se muito da escrita etnográfica é produzido em campo, a real elaboração de uma etnografia é feita em outro lugar. Os dados constituídos em condições discursivas, dialógicas, são apropriados apenas através de formas textualizadas. Os eventos e os encontros de pesquisa se tornam anotações de campo. As experiências tornam-se narrativas, ocorrências significativas ou exemplos (Clifford, 1998, p. 41).

No modo dialógico, enfatiza-se que a escrita etnográfica não é exclusivamente fruto da experiência e interpretação do etnógrafo, mas é “atravessada por outras subjetividades e nuances contextuais específicas” (p. 44). Reconhece-se o “controle nativo sobre o conhecimento adquirido no campo” e buscam-se formas de representar adequadamente essa presença autoral na escrita etnográfica.

E por fim, no modo de autoridade etnográfica polifônico, busca-se a citação extensa e regular dos informantes, como forma de romper com a autoridade etnográfica do pesquisador e apresentar os vários discursos que compõem o texto etnográfico. No entanto, essa perspectiva tem sido considerada utópica por dois motivos: primeiro, a pesquisa sempre decorre do interesse de um etnógrafo, que num fim é quem edita as informações; e, segundo, “a própria idéia de autoria plural desafia a profunda identificação ocidental de qualquer organização de texto com a intenção de um único autor” (Clifford, 1998, p. 55) e coloca em xeque a própria categoria “informante”²².

²² “Os antropólogos terão cada vez mais que partilhar seus textos, e por vezes, as folhas de rosto dos livros, com aqueles colaboradores nativos para os quais o termo *informante* não é mais adequado, se é que algum dia foi” (Clifford, 1998, p. 55).

Conforme enfatiza Gonçalves (1998), a etnografia, para James Clifford, não é simplesmente um método, mas “um campo articulado de tensões, ambigüidades e indeterminações” (p. 10) entre a linguagem e a experiência. Como bem esclarece Clifford (1998), nenhum dos quatro modos de autoridade é obsoleto ou puro.

Por um lado, a experiência que não é apreensível senão por meio do texto etnográfico; por outro, um texto que se abre para a experiência, que a articula para o leitor (através de distintas ‘estratégias de autoridade’). Estamos, portanto, longe de uma visão dicotomizada entre linguagem e experiência (seja à primeira vista como ‘representação’ ou como ‘interpretação’ da segunda). A experiência etnográfica é sempre textualizada, enquanto que o texto etnográfico está sempre contaminado pela experiência. Em outras palavras, os temas da etnografia estão simultaneamente no texto e fora do texto (Gonçalves, 1998, p. 11).

A perspectiva teórica de James Clifford (1998) me levou a refletir sobre o tipo de “autoridade etnográfica” deveria estar presente na descrição da experiência das mulheres Xakriabá. Estava claro, desde o início, que a intenção era construir um texto representativo da perspectiva das mulheres. Para isso, a ênfase deveria estar, não na descrição de uma realidade em si mesma, nem no que eu acreditava ser ‘o ponto de vista’ das mulheres, mas sim, no tipo de experiência pessoal resultante do convívio com algumas delas, na busca pela compreensão de suas próprias vidas. Posso dizer que, mais que observações participantes e entrevistas abertas, essa dissertação é resultado de conversas, confissões, trocas, aprendizagens, encantamento, desilusão. Fala sobre mulheres concretas em suas histórias de luta, de ausências e saudades, de esperança e descontentamentos, de vitórias e desafios.

O tipo de texto resultante, portanto, é uma tentativa de construção conjunta. Para isso, incorpora tanto momentos em que predominam descrições de observações e situações de campo, como momentos que predominam passagens retiradas de transcrições literais de entrevistas. Se por um lado, não é possível negar a participação dos Xakriabá no direcionamento de minha inserção e na construção da experiência no campo, também é necessário reconhecer a minha presença na edição e construção do presente texto. É importante dizer também que a organização social dos Xakriabá segundo a divisão por gêneros impõe a restrição de determinados espaços para homens e mulheres. Esse fato representa uma das limitações do presente estudo, uma vez que o acesso a certos elementos da experiência dos homens Xakriabá não estava acessível para uma mulher. O tipo de

experiência à qual eu tive acesso, portanto, esteve limitado ao tipo de contato e às informações que me foram fornecidas por aqueles e aquelas com os/as quais eu convivi.

Ao refletir sobre o uso da etnografia na pesquisa educacional Elsie Rockwell (1988) e Judith Green e colaboradores (2005) sugerem a construção de uma perspectiva holística, ou seja, de uma abordagem que possibilite pensar o fenômeno ou processo a ser estudado a partir de suas relações com o contexto social mais amplo. Para Rockwell (1988), isso implica em complementar as informações de campo com informações relativas a outras ordens sociais e buscar interpretações a partir de elementos externos à situação particular. Nesse sentido, têm-se não estudos de caso, mas estudos sobre os casos. É importante integrar a informação histórica local (documental e oral) e geral com a análise etnográfica através da construção de um presente histórico, onde sejam reconhecidos vestígios e contradições de múltiplos processos de construção histórica e onde os processos sociais sejam reconstruídos não só em termos de configurações formais e estruturais, mas também em termos de seu conteúdo histórico e social.

No caso da pesquisa entre os Xakriabá, esse movimento foi fundamental para a compreensão do lugar ocupado pelas mulheres na dinâmica social e cultural do grupo. Ao compor o presente texto, portanto, busquei reconstruir o passado recente dos Xakriabá a partir de diferentes fontes documentais e de diferentes discursos. Tendo em vista o foco da investigação – conhecer a experiência das mulheres e as formas de participação de homens e mulheres no cotidiano e nas diferentes instâncias sociais Xakriabá – para as entrevistas foram selecionadas diferentes categorias de sujeitos, que abrangeram homens e mulheres de diferentes idades e que ocupassem diferentes lugares na hierarquia social local. Como resultado, obtive um número considerável de depoimentos de diferentes sujeitos, que incluíam lideranças, professores (as), agentes de saúde, parteiras, donas de casa, trabalhadores (as) rurais e assim por diante. Emaranhado esse que possibilitou apreender diferentes perspectivas e significados sobre a experiência, as alegrias, as tristezas, as angústias e os valores de homens e mulheres Xakriabá (ou pelo menos o que compreendo que seja tudo isso para eles...).

Grande parte do material produzido em campo encontra-se registrado em diários, embora exista também material produzido a partir de entrevistas gravadas em áudio e da análise dos livros de registro de matrículas das escolas Xakriabá. Das observações e entrevistas foram produzidas várias notas, que incluíram anotações pessoais e transcrições de entrevistas. Essas notas foram fundamentais para a construção de dados sobre a participação de homens e mulheres em diferentes atividades, dentre as quais, o trabalho doméstico, o cuidado com o gado e com a roça, nos trabalhos assalariados fixos e temporários dentro e fora da Terra Indígena, nas associações comunitárias e em diferentes instâncias do poder. Grande parte desses dados foi confrontada com informações sobre os níveis de escolarização de homens e mulheres a partir dos resultados de Survey sobre a economia Xakriabá (Monte-Mor, Gomes et alli, 2005) e do registro das matrículas das escolas indígenas Xakriabá nos últimos quatro anos. A partir do material empírico construído em confronto com leituras teóricas paralelas selecionei as seguintes categorias de análise, que serão analisadas ao longo da dissertação:

- Desigualdades de gênero no sistema escolar;
- Relações de poder e participação política;
- Responsabilidades das mulheres e o papel na manutenção da família;
- Envolvimento com o mundo do trabalho e com o recurso monetário.

1. 3 – PARTICIPAÇÃO, LINGUAGEM E APRENDIZAGEM: BUSCANDO CATEGORIAS DE ANÁLISE

A atual configuração dos Xakriabá caracteriza-se por transformações rápidas e intensas na realidade sociocultural, decorrentes, dentre outras questões, do processo de implantação e construção da escola indígena específica e diferenciada e do sistema de saúde, da instituição do trabalho fixo assalariado, da criação e efetivação das associações comunitárias e dos projetos sociais, da parceria com instituições públicas e privadas. Durante os trabalhos de campo, pude observar

como a participação das mulheres é importante na implementação dessas transformações.

No que diz respeito especificamente ao campo político, a participação feminina em instâncias públicas é uma realidade muito recente que merece ser analisada cuidadosamente. Atualmente, elas participam do processo de construção da escola indígena, das funções públicas, das decisões políticas, das reuniões e assembléias comunitárias, do processo de construção e efetivação de projetos sociais. Compreender a inter-relação entre as divisões sexuais do saber e do poder nessa dinâmica de intensas transformações sociais e culturais exige uma definição cuidadosa do conceito de participação. Por isso, lanço mão às proposições de Lave & Wenger (1999) e Duranti (2000), cujas perspectivas serão essenciais para as análises a serem desenvolvidas.

O conceito de participação desenvolvido por Lave & Wenger (1999) está intrinsecamente relacionado à aprendizagem. Para essas autoras, a aprendizagem deve ser vista como uma dimensão da prática social, uma atividade situada, concretizada através da participação periférica legitimada, ou seja, do processo de pertencimento em uma comunidade de prática²³. Na participação periférica legitimada, a intenção para aprender está engajada no processo de participação e o significado do aprender está configurado através do tornar-se participante pleno de uma prática sociocultural. Nesse sentido, a aprendizagem como participação periférica legitimada não é somente uma condição para ser membro, mas é, ela mesma, uma forma de pertencimento que evolui no tempo (p.53). Uma vez que os contextos de aprendizagem constituem também contextos de convivência, os participantes são definidos tanto quanto definem as relações. De acordo com Lave & Wenger (1999, p. 53) “Ignorar esse aspecto é fechar os olhos para o fato de que aprendizagem envolve a construção de identidades”²⁴.

²³ Lave & Wenger (1999) definem comunidade de prática como “a set of relations among persons, activity, and world, over time and relation with other tangential and overlapping communities of practice. A community of practice is an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because it provides the interpretive support necessary for making sense of its heritage. Thus, participation in the cultural practice in which any knowledge exists in an epistemological principle of learning. The social structure of this practice, its power of relations, and its conditions for legitimacy define possibilities for learning (i. e., for legitimate peripheral participation) (Lave & Wenger, 1999, p. 98).

²⁴ Tradução minha.

Duranti (2000)²⁵ define participação a partir das relações sociais estabelecidas por meio da fala, numa abordagem que ele nomeia Antropologia Lingüística. Para esse autor, o estudo da conduta humana e, mais especificamente da fala, demandaria uma investigação detalhada e sistemática dos recursos semióticos e materiais que intervêm na constituição de atividades normalmente conjuntas e com múltiplos participantes. Pensar nos falantes como participantes significa considerar a fala como ação e incorporar a totalidade da experiência do que significa ser membro de uma comunidade de fala. Para usar os termos utilizados pelo autor:

“Comprender el sentido de lo que hacen las personas como miembros de grupos particulares – y ser miembros de dichos grupos – significa comprender no solo lo que una persona dice a otra, sino cómo los participantes que hablan y los que no hablan coordinan sus acciones, incluyendo los actos verbales, para constituirse a si mismos y a otros en particulares fuidos espacio-temporales, aunque vinculados en unidades” (Duranti, 2000, p. 438-439).

Para definir participação, Duranti (2000) revisa os conceitos de estrutura de participação (Philips, 1972, 1983, *apud* Duranti, 2000), marco de participação (Goffman, 1979; 1981, *apud* Duranti, 2000) e marco participante (Goodwin, 1990). Estrutura de participação (Philips, 1972, 1983, *apud* Duranti, 2000) corresponde aos tipos particulares de encontro ou às disposições estruturais das interações, com o objetivo de definir que tipo de formato requer mais participação de determinados sujeitos num momento específico de interação.

Marco de participação (Goffman, 1979; 1981 *apud* Duranti, 2000) diz respeito à configuração total do status do que é dito em um momento determinado. Goffman (1979; 1981 *apud* Duranti, 2000) aplica a metáfora dramatúrgica à interação humana e equipara os falantes a atores em cena. Assim como os atores adotam diversas personalidades e se comportam de acordo com o papel que assumem na obra, os falantes na vida real interpretam diversos papéis sociais e representam diversos pontos de vista. As pessoas dizem certas coisas, de determinadas maneiras de acordo com os ouvintes em curso e com a forma com a qual eles reagem ao que está sendo dito. Certas expressões só adquirem sentido no grupo de referência em que são criadas. O autor utiliza o termo ‘status de participação’ para denominar a relação de qualquer pessoa com o que está sendo dito e ‘marco de participação’

²⁵ Uso da tradução espanhola.

para denominar a configuração total do status dos ditos em um momento determinado.

O conceito de marco participante (Goodwin, 1990 *apud* Duranti, 2000) parte da idéia de que o modo como se estrutura uma conversação é em si mesmo, um tipo de organização social. Em outras palavras, “a organização da conversação, definida por um tipo particular de marco participante que se estabelece na interação é, portanto, um instrumento eficaz para a construção de unidades sociais, relacionais e identidades” (Duranti, 2000, p. 415, tradução minha).

Duranti (2000) demonstra como o enfoque do marco participante é útil nos estudos sobre relações de gênero. A noção de participação constitui uma ferramenta analítica importante para a investigação empírica de como os grupos, bem como as relações entre os sujeitos, se constituem por meio da fala. Por isso, falar em participação também implica em falar em *identidade e diferenciação*:

Atraves de los diferentes modos en los que se permite a los diferentes individuos (en las familias, centros de trabajo o tareas de servicio) formar parte de determinados tipos de actividades se crean y reproducen las identidades sociales (incluyendo las identidades de género). Por medio de marcos participantes, específicos y reproducibles, se constituye la autoridad, la jerarquía y la subordinación. Si se expresa o no la voz de un individuo, si se rechaza o acepta una acusación, si se reconoce o no el punto de alguien, dependerá en parte de las disposiciones interaccionales que sean posibles y las elecciones que se vean favorecidas por esas disposiciones (...)(Duranti, 2000, p. 419).

As perspectivas apresentadas por Lave & Wenger (1999) e por Duranti (2000) permitem pensar duas importantes dimensões do conceito de participação – a aprendizagem e a linguagem – e como estas estão relacionadas à construção de identidades e de relações sociais. Analisar a experiência das mulheres no cenário político dos Xakriabá, tendo em vista o conceito de participação, portanto, será fundamental para a presente pesquisa porque possibilitará pensar que relações sociais são estabelecidas em contextos – comunidades de prática, para Lave & Wenger (1999), e comunidades de fala, para Duranti (2000) – em que a participação delas é predominante.

1.4 – GÊNERO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE NO ESTUDO DE POVOS INDÍGENAS

Para tratar a experiência das mulheres, bem como a participação de homens e mulheres no cotidiano e nas instâncias públicas Xakriabá foi necessário realizar uma breve incursão nos estudos do gênero, que possibilitasse compreender como a questão tem sido tratada na reflexão sobre os povos indígenas, o que inevitavelmente, me levou à abordagem antropológica.

O gênero pode ser considerado uma das principais categorias de análise dos estudos antropológicos. Se nas primeiras investigações, na chamada Antropologia Clássica, sua abordagem não se deu como objeto de estudo ou questão a ser problematizada, mas sim como fato que consubstanciava a problematização da organização social e do parentesco, mais contemporaneamente, o conceito adquiriu autonomia analítica e a sua discussão envolve questões epistemológicas importantes para Ciências Sociais (Suárez, 1995).

Strathern (1988/2006) salienta que, nos últimos anos, parece ter se difundido, entre os antropólogos, a idéia de que o interesse pelo gênero implica em assumir o feminismo como postura teórica por ter sido este que “inventou os estudos do gênero”. “Trata-se de um mito de contenção ou refreamento, que reduz uma posição teórica a um assunto singular e concreto, e relega o interesse por gênero e as preocupações das mulheres a uma posição teórica particular” (p. 73).

Na verdade, ‘a posição das mulheres’(Strathern, 1988/2006) sempre foi um tópico corrente na agenda etnográfica. Ao analisar a abordagem das relações de gênero nos estudos da Antropologia Clássica, Mireya Suárez (1995) salienta que na maior parte dos estudos é possível encontrar descrições cuidadosas do comportamento de homens e mulheres em diferentes esferas de atividade, nos rituais e no imaginário mítico²⁶. Ao mesmo tempo, ela afirma que Bronislaw

²⁶ Mireya Suárez (1995) chama atenção para os estudos de Morgan e Levi-Strauss. Levi-Strauss, em *As estruturas elementares do parentesco*, descreve como a aliança dos grupos de parentesco e a

Malinowski, Gregory Bateson e Margareth Mead podem ser considerados precursores dos estudos do gênero enquanto construção social.

Malinowski (1983, *apud* Suárez, 1995) em sua obra intitulada *A vida sexual dos selvagens* examina a sexualidade como uma força sociológica e cultural que, entre outras coisas, fundamenta o amor, o namoro, o casamento e a família. Embora o autor defina a sexualidade como objeto de estudo, suas análises possibilitam compreender as relações entre homens e mulheres em termos de relações de gênero. O problema é que a ênfase de suas análises recai apenas sob o par dicotômico homem/mulher e as relações entre eles, e desconsidera as relações sociais não sexuais e entre pessoas do mesmo sexo.

Bateson (1965, *apud* Suárez, 1995) examina a construção simbólica da feminilidade e da masculinidade entre o povo Iatmul de Nova Guiné, através da análise do naven, cerimônia na qual, homens se vestem de mulheres e mulheres se vestem de homens. Ele argumenta que existe um contraste entre a casa “cerimonial” (centro das ocupações dos homens em atividades espetaculares, dramáticas e violentas) e a “casa de moradia” (centro das ocupações das mulheres em atividades rotineiras necessárias e úteis de coleta de alimentos, cozinha e criação dos filhos). Em sua concepção, a diferenciação na construção simbólica e na conduta dos homens e das mulheres ocorria porque se tratava de uma sociedade simples, o que não remetia o gênero a tema de escopo antropológico.

Mead, por sua vez, defendia que a distinção das relações de gênero ocorria não somente nas sociedades primitivas que ela estudou, mas também entre os americanos. Suas idéias sobre as relações de gênero estão presentes em *Coming of Age in Samoa* (1928) e *Sexo e Temperamento em três sociedades melanésias* (1935). Neste segundo trabalho, ao descrever três sociedades primitivas, ela analisa

constituição da sociedade sustentava-se através da troca de mulheres por meio do casamento. As análises de Morgan baseiam-se na idéia de que uma suposta mudança da descendência pela linha feminina para a linha masculina constituiu elemento importante na emergência da ‘civilização’ como nova ordem social. Em sua teoria, ‘mostra que a descendência pela linha materna foi uma organização eficiente nos estágios menos avançados do progresso, porém incompatível com a ordem civilizada’, que foi alcançada somente quando os membros da ‘gens’ passaram a ser definidos pela descendência masculina. Ambas as perspectivas são retomadas posteriormente por estudiosos da Antropologia do Gênero.

como diferentes sociedades desenvolvem atitudes sociais em relação ao temperamento, baseando-se nas diferenças sexuais (Cf. Suárez, 1995).

É importante esclarecer que, se por um lado não é possível afirmar que o feminismo inaugurou o estudo sobre as relações entre homens e mulheres, também é incorreta a afirmação de que o interesse feminista pelas mulheres seja continuidade dos estudos antropológicos que abordaram a temática. "Ambos se apóiam numa identificação entre o feminismo como teoria e as mulheres como objeto de estudo" (Strathern, 1988/2006, p. 74).

Para compreender a importância do gênero como categoria de análise, é importante destacar alguns elementos do diálogo entre os estudos feministas e antropológicos. Os estudos feministas surgiram, no âmbito das ciências sociais, a partir das décadas de 1970 e 1980 e caracterizam-se tanto pela reavaliação das explicações correntes da vida social, tendo por base a experiência das mulheres, como pela crítica às teorias sociais, por desconsiderarem a importância das relações de gênero na explicação da vida social. Esses estudos buscavam, sobretudo, "reestruturar a tradição das Ciências Sociais, alterando conceitos e metodologias consagradas, e formular um projeto de emancipação das mulheres" (Sorj, 1992, p. 16). A construção teórica do feminismo está relacionada à universalidade do gênero como categoria de análise – a partir do pressuposto de uma experiência comum a todas as mulheres –, à identificação de um sujeito histórico de transformação, e à criação de uma utopia emancipatória para as mulheres (Sorj, 1992).

É a partir da década de 1990, com o impacto do feminismo e de novas perspectivas de análise, que o uso da categoria gênero se torna mais freqüente no meio acadêmico. A sua utilização está relacionada tanto à limitação do conceito sexo na explicação das relações sociais entre homens e mulheres, como na idéia de uma distribuição desigual do poder entre os sexos e de uma subordinação universal das mulheres. Machado (1998) argumenta que os estudos do gênero inauguraram um novo paradigma metodológico no que diz respeito à "ruptura com o sexo biológico e com a dessubstancialização das categorias naturalizadas de homens e mulheres". Embora, muitas vezes, seja usado como sinônimo dos estudos de mulheres, os estudos do gênero estão para além da temática das mulheres e baseiam-se, sobretudo, na "primazia metodológica da investigação das relações de

gênero sobre a investigação das concepções de cada um dos gêneros”; na “possibilidade cultural de um número indefinido de gêneros” e na “possibilidade dos processos de diferenciação e indiferenciação de gênero” (p. 116-117). A autora salienta também que o gênero possui importância metodológica singular, por permitir estabelecer questões sobre as mais diferentes sociedades e culturas, sem um *a priori*. Ao pressupor a construção cultural histórica das relações de gênero, este conceito traz implícita a idéia de não há nada determinante no sexo biológico que imponha definições e relações entre o masculino e o feminino, pelo contrário, as idéias sobre a diferença sexual são engendradas no campo simbólico cultural e social (Machado, 2000).

O movimento feminista inaugurou um campo de reflexão rico e polêmico no interior das Ciências Sociais, campo esse que teve como ponto de partida a afirmação da identidade de gênero – noção que se refere à constituição social do sexo – como dado fundamental. Essa idéia tornou-se central não só como forma de classificação social a ser investigada, mas também como dado constitutivo da identidade do sujeito da pesquisa. Afinal, o predomínio masculino nas pesquisas foi denunciado como um dos fatores associados à não-percepção ou valorização do lugar e participação efetivos da mulher na vida social (Francheto et alli, 1981).

A proposição inicial acerca da identidade de gênero se defrontou com a questão fundamental do que seria a identidade feminina, questão essa que encontrou na Antropologia um campo fértil de interlocução. As discussões sobre alteridade, especialmente os modelos de Levi-Strauss e Clifford Geertz, sobre relativismo e particularismo, e sobre a construção social da realidade constituíram contribuições importantes às questões feministas e femininas (Francheto et alli, 1981).

De acordo com Rita Laura Segato (1998) a abordagem antropológica do gênero pode ser situada a partir de duas vertentes. A primeira diz respeito aos estudos sobre a “construção cultural do gênero”, perspectiva inaugurada por Margareth Mead, na década de 1930, a partir da publicação de *Sexo e Temperamento em três sociedades melanésias*. Trata-se de uma visão mais relativista, importante por introduzir “o gênero como questão antropológica, etnograficamente documentável”. E a segunda, desenvolvida a partir da década de

1970, é composta por diversos estudos que, apesar de não negarem “as estratégias singulares das mulheres para participar do poder ou situar-se em posições de autoridade”, enfatizaram a universalidade da hierarquia de gênero nos diferentes grupos sociais. Segato (1998) destaca três coletâneas de singular importância para a construção dessa vertente: *Women, Culture and Society* (1974); *Toward an Anthropology of women* (1975) e *Sexual Meanings: The cultural construction of gender and sexuality* (1981). Essas duas vertentes apontam para a idéia de que assumir o gênero como categoria analítica requer admitir que a discussão acerca de sua construção exclusivamente simbólica (local e mutável) ou como fenômeno recorrente (universal e imutável) se inscreve no debate mais amplo da Antropologia e das Ciências Sociais sobre o universalismo e particularismo (Suárez, 1995).

Francheto et alli (1981) salienta a presença de dois pressupostos nos estudos antropológicos do gênero: a identificação de uma igualdade substancial de todas as mulheres, decorrente da biologia e da sua “opressão ou discriminação por parte dos homens”; e o reconhecimento de uma desigualdade entre os sexos no que diz respeito à participação na sociedade, na política e no poder. Falar em termos universais da condição da mulher, para essa autora, “conduz, por um lado, à questão de suas origens, cuja resposta impõe a formulação de histórias conjecturais ou revivescimento de mitos. Por outro, implica paradoxalmente a não-radicalização da percepção sobre a qual repousa, em última análise, toda força política transformadora desse discurso – a de ser a mulher uma categoria socialmente construída” (p. 33).

Rosaldo e Lamphere (1979), na introdução de “A mulher, a cultura e a sociedade” discutem como as teorias do matriarcado contribuíram na construção de discussões acerca do papel das mulheres nas sociedades humanas. Elas revisaram, por exemplo, trabalhos de estudiosos como Bachofen (1861) e L. H. Morgan (1851; 1877), que sugeriram a existência do matriarcado – sistema social no qual a mulher tinha poder sobre o homem – em estágios primitivos do desenvolvimento humano. Segundo as autoras, as discussões sobre o matriarcado possibilitaram obter dados diferenciados sobre sociedades contemporâneas em que a mulher contribui para a sobrevivência, em que a descendência é avaliada através da mulher, em que existem mitos de leis antigas feitas pelas mulheres e assim por diante. Ao mesmo

tempo, esses estudos contribuíram para a constatação antropológica de algum grau de domínio masculino em praticamente todas as sociedades contemporâneas, independentemente do modo de subsistência e organização familiar.

O texto de Bamberger (1979), presente no mesmo livro, descreve como os mitos do matriarcado foram utilizados para justificar a subordinação das mulheres. A autora analisou duas constelações de mitos que se originam de relatos etnográficos de sociedades indígenas da América do Sul nos quais objetos secretos pertencentes aos homens (máscaras, trombetas, alojamentos rituais, músicas etc.) foram originalmente criados e possuídos pelas mulheres; ou, se eles se originaram com os homens, seus segredos foram descobertos pelas mulheres, que foram penalizadas através da interdição à sua participação.

Conforme Rosaldo e Lamphere (1979) assinalam, os relatos do matriarcado tanto apontam para a idéia de que a desigualdade sexual não é natural, sendo, portanto, construída, como também ressaltam a deficiência da mulher como governante e legitimam a ordem social de domínio masculino. Esse paradoxo justifica a opção das autoras em colocar de lado questões sobre as origens da subordinação feminina, para enfatizar o questionamento de quais características das sociedades humanas permitiram a produção e reprodução de uma ordem sexual desigual.

A subordinação universal das mulheres foi recorrentemente explicada em termos da redução do papel feminino à reprodução, o que para Anne-Marie Colpron (2005) acarretou uma série de dicotomias nos estudos antropológicos. Compreender essas dicotomias permite entender como os estudos do gênero estão relacionados às principais categorias de análise das ciências sociais, por exemplo, natureza/cultura, público/privado e universalismo/particularismo.

Rosaldo e Lamphere (1979) questionaram a imagem da mulher presente em estudos de diversas áreas - objeto sexual passivo, mãe devotada e esposa obediente – e ressaltaram a associação feminina com a maternidade. Para Rosaldo (1979), a ênfase sobre o papel maternal feminino levava a uma oposição universal entre os papéis 'doméstico' e 'público'. Ao ser confinada à esfera doméstica, em função da maior carga no cuidado com as crianças, a mulher não teria acesso às

instâncias públicas, aos lugares de autoridade e prestígio e aos valores culturais, cuja prerrogativa seria masculina. Em decorrência disso, quando a mulher exerce algum tipo de poder, é vista como ilegítima ou exceção e os espaços sociais por ela ocupados são configurados e limitados por sua associação com o doméstico.

Atkinson & Rosaldo (1975, *apud* Francheto et alli, 1981), ao estudar os ilongot das Filipinas, retomaram e problematizaram a determinação biológica da condição feminina através do par dicotômico life-giving (dar a vida) e life-taking (tirar a vida). O papel cultural feminino estaria relacionado ao life-giving, ou seja, à função natural das mulheres de dar a vida através do parto, processo sobre o qual exerceriam pouco ou nenhum controle e que, portanto, as impossibilitaria de transcender o biológico. No caso dos homens, o papel cultural estaria relacionado ao life-taking, ou seja, tirar a vida através da caça e da guerra, processos que possibilitariam transcender o biológico através do controle sobre a vida e a morte. “Dar a vida e tirar a vida aparecem assim como ontologicamente incompatíveis e culturalmente hierarquizados: dar a vida como condição de ser dentro do reino da Natureza e tirar a vida como criação cultural sob o controle masculino” (Francheto et alli, 1981, p. 28-29).

Sherry Ortner (1979) discutiu a subordinação universal das mulheres em termos da relação natureza/cultura, na qual a mulher seria associada à natureza e o homem à cultura. Para a autora, a associação entre mulher e natureza estaria relacionada a três fatores: Primeiro, a maior carga feminina na reprodução em função de suas características fisiológicas; o confinamento feminino ao contexto familiar e doméstico e a responsabilidade pela socialização primária das crianças; e por último, a psique feminina como mais próxima da natureza.

Colpron (2005) lembra que, apesar da tentativa de alguns estudiosos (por exemplo, Hugh-Jones 1979; Overing 1986; Gow 1989) em dismantelar as dicotomias que associam a mulher à natureza, o contraste ainda se encontra presente em algumas análises, embora de uma maneira diferente:

Por exemplo, para contestar a oposição homem produtor vs. mulher reprodutora, diversos autores (Lorrain, 2000; Jackson, 1992; Bellier, 1991) sublinharam o papel procriador do homem no plano simbólico: por meio da função de xamã, o homem se reserva o controle metafísico sobre a reprodução. A mulher, que já detém esse privilégio no plano físico, não poderia acumular esses papéis (p. 97).

Nos últimos anos, surgiram diversos estudos que, partindo da crítica às dicotomias analíticas e ao caráter universal dos pressupostos ocidentais, apontaram para a possibilidade de haver diferentes concepções de gênero. Um dos trabalhos mais importantes nessa perspectiva diz respeito às análises de Marilyn Strathern no livro “The gender of the gift” (1988), recentemente traduzido no Brasil como “O gênero da dádiva” (2006).

Ao comentar a perspectiva de Strathern (2006), Adriana Piscitelli chama atenção para a idéia de que a autora trabalha a questão do gênero a partir de um conjunto de questionamentos que embasam tanto as análises feministas quanto as antropológicas, dentre os quais, “a divisão dual entre imagens masculinas e femininas; a universalização da concepção da vida coletiva dos homens como expressão de uma socialidade hierarquicamente superior à socialidade doméstica e das metáforas de propriedade presentes na idéia de dominação baseada na hierarquia e concebida como controle” (Piscitelli, 1998, p. 149).

Para Strathern (1988/2006) a maior contribuição da Antropologia Feminista foi ter dado o ponto de partida para o debate sobre a construção sociocultural de gênero, desviando-se do essencialismo da identidade sexual. Ao mesmo tempo, afirma que a divisão entre domínio público e doméstico foi conjugada através da polarização masculino/feminino, tendo por base a universalidade dessas dicotomias. Em sua concepção, a argumentação etnográfica que parte da conceituação de natureza e cultura, não deve utilizar esses conceitos como universais, mas sim como ponto de referência que adquire sentido dentro de uma lógica de pensamento específica, que pode não ser a visão ocidental.

De acordo com a autora, a literatura antropológica é rica de descrições de cultos e rituais masculinos cujas análises remetem à idéia de que as mulheres são poderosas graças à sua feminilidade. Ao mesmo tempo, as mulheres são supostamente fracas pela mesma razão. “A contradição só aparece caso se suponha que as mulheres são intrinsecamente ‘fêmeas’ e que os homens devem ser definidos como intrinsecamente ‘machos’” (Strathern, 1988/2006, p. 201).

A dificuldade de superar as dicotomias analíticas, segundo a autora, está na lógica subjacente à compreensão das relações de gênero no pensamento ocidental. Ao analisar a produção antropológica do gênero, ela chama atenção para a relação entre as idéias antropológicas (não-feministas) sobre as mulheres e as mudanças sociais produzidas pelo desenvolvimento do capitalismo industrial. Uma das formas de apresentar sua argumentação é através da crítica de Sacks (1979) no que diz respeito ao raciocínio subjacente à produção antropológica do gênero: “1. Produzir bebês e construir cultura são coisas incompatíveis. 2. As mulheres produzem bebês. 3. Portanto, apenas os homens podem fazer cultura” (Sacks, 1979, p. 25, *apud* Strathern, 1988/2006, p. 447). Mais importante que refutar esse raciocínio, conforme propõe Sacks, é analisar “o etnocentrismo da proposição intermediária, a ilusão de que *as mulheres produzem bebês*” (Strathern, 1988/2006, p. 448).

Strathern (1988/2006) afirma que no pensamento ocidental existe a idéia subjacente de que as “mães produzem bebês da mesma forma que uma trabalhadora faz um produto, e de que o trabalho é seu valor”. O trabalho é uma atividade auto-expressiva que resulta da combinação com objetos naturais com vistas à criação, mas cuja corporificação é extraída (alienada) de quem a produz, além de toda agregação de trabalho poder ser revalorizada em estágios seguintes. Esse raciocínio é usado na construção de modelos análogos de socialização:

Assim, as mulheres proporcionam a matéria-prima básica e são as trabalhadoras responsáveis pelos primeiros estágios do reprocessamento das pessoas pela sociedade. Esse estágio inicial é sempre superado – daí a nossa depreciação pela domesticidade –, mas ao mesmo tempo proporciona o material básico sem o qual não pode haver desenvolvimento. Em outras palavras, a fertilidade das mulheres, em sua forma de trabalho maternal, apresenta-se às mentes ocidentais, marcadas pelas concepções industriais e de mercado, em termos de seu *status* natural, como a fonte primária da qual resulta tudo o mais e como um recurso a ser valorizado (p. 455).

Ao questionar a universalidade da cultura como algo construído a partir da natureza, tendo por base a dicotomia natureza/cultura, Strathern (1988/2006) salienta que a percepção de uma sociedade caracterizada pela oposição público/privado não é aplicável à Melanésia. Entre os melanésios, as mulheres estariam mais ligadas aos interesses particulares, em contraste ao caráter público das ações masculinas, embora mulheres também pudessem atuar em ações coletivas. Entretanto, as formas de ações – particulares ou coletivas (baseadas em interesses compartilhados) – coexistiriam sem caracterizar uma relação de hierarquia entre elas. Isso porque, para a autora, o gênero marca tipos diferentes de agency – que pode ser resultado de ações coletivas ou particulares – com base nas diferenças e na interdependência entre os indivíduos.

A questão do gênero, afirma Strathern (2006), deve ser tratada tanto em termos do que são as sociedades como em termos do que são as relações entre os sexos. Essa afirmativa justifica o fato de que há desacordo, entre as antropólogas feministas, no que diz respeito à subordinação universal das mulheres, embora exista concordância quanto à importância da antropologia para buscar respostas a essa questão.

Suárez (1995) ressalta que conciliar o objetivo antropológico de entender as culturas nos seus próprios termos e fazer narrativas objetivas com a intenção feminista de desconstruir a desigualdade constitui um dos maiores desafios da Antropologia do Gênero. O uso da categoria analítica gênero, portanto, requer o reconhecimento de que sua utilidade está em permitir conhecer como as idéias de outras culturas aparecem quando pensadas a partir de um conceito ocidental denominado gênero. Para usar os termos empregados pela autora “os textos etnográficos somente podem descrever a situação observada através de imagens (ou padrão de idéias e eventos) que não estão contidas nela, mas na representação do etnógrafo, ao fazer etnografia estaremos sempre testando nossos próprios conceitos em outra realidade cultural e produzindo significados de gênero para nós mesmos” (p. 9-10).

Para Piscitelli (1998), o tipo de abordagem do gênero proposto por Strathern (1988/2006) “neutraliza impulsos imperialistas da disciplina e do próprio feminismo” (p. 150) na medida em que se torna uma possibilidade de análise em qualquer

contexto, além de permitir a compreensão do leque de diferenciações presentes. Embora enfatize as vantagens das diferenças analíticas dessa perspectiva, Piscitelli (1998) também aponta para os desafios deixados pelos questionamentos de Strathern:

(...) como associar as conceitualizações de uma autora que trabalhou centrando-se nas práticas de conhecimento melanésias, e para a qual o contexto é fundamental, com a preocupação pelo leque de diferenciações com as quais o gênero interage em outros contextos, particularmente, naqueles nos quais, à diferença da Melanésia analisada, deveria imperar a lógica da mercadoria? (p. 150).

Esse é o maior desafio das pesquisas que, como neste caso, assumem a tarefa de abordar a questão do gênero!

1. 4. 1 – GÊNERO E POVOS INDÍGENAS SUL-AMERICANOS

Cristiane Lasmar (1999) argumenta sobre uma invisibilidade das mulheres indígenas da Amazônia na produção da antropologia nas décadas de 1970 e 1980, que pode ser explicada por diversos fatores, dentre os quais, a predominância da perspectiva masculina nas ciências sociais; a construção social do masculino como agente de contato e protagonista de atividades de interesse antropológico (caça, guerra e rituais secretos interditados à presença feminina); o desinteresse antropológico pelas esferas ligadas à domesticidade, cuja atuação era relegada às mulheres; e por fim, a estagnação teórica e o isolamento da etnologia americanista em relação a outras etnologias regionais, processo que contribuiu para a construção de representações equivocadas e estereótipos sobre os povos indígenas, e de maneira mais intensa sobre as mulheres²⁷.

Ao analisar a produção antropológica sobre as sociedades indígenas da Amazônia na década de 1970 e 1980, ela ressalta que a abordagem das relações de gênero se deu, principalmente, a partir de um complexo ideológico difundido sob o

²⁷ Dentre as representações mais difundidas na literatura, destacam-se a concepção das mulheres indígenas como seres de sexualidade priápica, a perspectiva feminina como resíduo, o clichê da índia sexualmente promiscua e a mulher como um bem ou valor escasso nas sociedades indígenas sul-americanas (cf. Lasmar, 1999).

rótulo *antagonismo sexual*. A análise de rituais sagrados e mitos do matriarcado como elementos constitutivos desse complexo ideológico discorria, por exemplo, sobre o simbolismo sexual, a polaridade masculino/feminino, a ênfase na diferença, a exclusão das mulheres de cerimônias secretas masculinas e a ausência da existência de cerimônias femininas correlatas. Essas questões apontavam para “as diferenças entre os sexos em termos de poder e status”, mais especificamente, para a idéia de uma dominação dos homens sobre as mulheres. As investigações incorporavam concepções que iam desde “a análise dos conteúdos simbólicos e ideológicos do antagonismo às tentativas de relacionar a presença/ausência de antagonismo às economias políticas”, de maneira que “a discussão se caracterizou por uma forte inclinação a interpretar o fenômeno mais como um conjunto de idéias (expresso pelo sistema mítico-ritual) do que de práticas” (Lasmar, 1999, p.150-151).

Conforme demonstrado na sessão anterior, esse modelo foi severamente criticado pelo Feminismo acadêmico sob o argumento de que se tratava de *etnocentrismo antropológico* e em meados da década de 1980 começou a ser repensado e problematizado na Antropologia do Gênero (Suárez, 1995).

Estudos desenvolvidos mais recentemente (McCallum, 1999; Lea, 1999; Overing, 1999; Rodrigues, 1999) buscam analisar as relações entre homens e mulheres nas sociedades indígenas sul-americanas tendo por base a crítica ao modelo do antagonismo sexual. Nesses trabalhos, a noção de sociedade enquanto conceito analítico de fronteiras delimitadas cede espaço para a análise de formas de socialidade²⁸ e é justamente esse movimento que permite redimensionar o papel das

²⁸ Existem divergências teóricas quanto ao uso dos termos ‘sociabilidade’ e ‘socialidade’. Strathern (1988/2006) utiliza o termo ‘socialidade’, extraído de Wagner (1974), para pensar as questões de gênero: “As pessoas impactam [impinge] umas às outras de maneira diferenciada, e imaginar âmbitos de eficácia ‘masculinos’ e ‘femininos’ torna-se uma maneira de trazer à tona esses diversos tipos (Wagner, 1974, p. 112). Por um lado, a eficácia deriva da ação coletiva, baseada no compartilhamento de identidade; por outro, de relações particulares, baseadas na interdependência e na diferença entre pessoas. Assim, as imagens de gênero diferenciam a socialidade que, por conseguinte, é concebida como assumindo uma de suas formas” (Strathern, 2006, p. 152-153). De acordo com Strathern (2006), o termo ‘sociabilidade’ é utilizado por Fardon (1985), a partir das considerações de Simmel, na tentativa de construir um conceito similar a ‘socialidade’. “Por sociabilidade, quero significar uma estrutura de conhecimento sobre a maneira pela qual as pessoas impactam [impinge] umas às outras. A sociabilidade torna visíveis as relações em sua forma culturalmente constituída e também informa normativamente essas relações. Assim, ela mantém uma dupla relação com a ação social através da constituição social e moral da forma de relação [relatedness]” (Fardon, 1985, p. 134, apud Strathern, 2006, p. 153). Opto por utilizar, a exemplo de Strathern (2006), o termo ‘socialidade’.

mulheres nas sociedades indígenas, enfatizando a complementaridade das relações de gênero e a sua importância na compreensão da organização social.

Overing (1999) e McCallum (1999) argumentam sobre a importância da análise da domesticidade e do cotidiano na compreensão das formas de socialidade dos povos indígenas da Amazônia²⁹. McCallum (1999) descreve os processos que envolvem a constituição da sociabilidade das crianças Kaxinawá, mais especificamente como elas adquirem agência e são preparadas para uma vida adulta. Ela chama atenção para a construção cultural do gênero, bem como para as diferenças entre os processos de transformação que implicam no tornar-se homem adulto e tornar-se mulher adulta, processos esses estritamente associados às noções de agência masculina e agência feminina, bem como à relação entre agência humana e processos sociais e econômicos.

Lea (1999) discute aspectos da construção social do gênero entre os Mebengôkre, a partir da crítica de algumas idéias presentes na literatura sobre a subordinação social das mulheres Mebengôkre e a sua associação à natureza e à domesticidade. A organização social Mebengôkre resulta de uma forma mista, sobrepondo elementos matrilineares e patrilineares: o indivíduo sempre pertence à família da mãe, mas adquire automaticamente os amigos do pai, independentemente do sexo. As matri-casas possuem importância central para os Mebengôkre por manterem a propriedade de elementos sociais valiosos, dentre os quais, “os nomes e *nekretx*”. Embora sejam os homens que ocupem o palco cerimonial, os papéis e enfeites cerimoniais são provenientes das matri-casas e existem algumas cerimônias que contam com a participação de homens e mulheres e versões femininas de cerimônias masculinas.

Rodrigues (1999) descreve a relação entre a construção do gênero e os processos de mudança cultural entre os Javaé, povo indígena brasileiro pertencente ao tronco lingüístico Macro-Jê. Neste grupo, as mulheres têm uma vida mais relaxada e confortável do que os homens e o seu prestígio tende a crescer com a idade, o que está diretamente ligado ao contexto sociológico da residência

²⁹ Overing (1999) utiliza o termo socialidade e McCallum utiliza o termo sociabilidade. É importante esclarecer que McCallum utiliza sociabilidade com o mesmo sentido que estou utilizando socialidade, inclusive tendo como referência a perspectiva de Strathern (1988).

uxorilocal. As mulheres mais velhas contam mitos às novas gerações, sendo também responsáveis pelos arranjos de casamento e são as únicas na aldeia que acusam os feiticeiros em choros rituais, sem serem punidas com feitiçaria. As mulheres também são consultadas pelos homens antes das decisões políticas. Por outro lado, elas sofrem algumas restrições na vida diária: “não podem entrar na casa dos homens, andar no espaço ritual masculino ou falar abertamente sobre a vida ritual masculina” (p. 197). Rodrigues (1999) salienta que a essência da vida social Javaé está no reconhecimento de um poder anti-social feminino, presente, por exemplo, em diversos mitos locais, e na necessidade masculina de construir meios de controlar esse poder.

Na busca de novas possibilidades de análise no estudo sobre a mulher indígena, McCallum (1989) observa que a ‘liderança feminina’ tem sido pouco discutida na literatura antropológica sul-americana, o que, em sua concepção, está associado à idéia de que a política é uma esfera exclusivamente masculina, em detrimento da ‘vida doméstica’, que é predominantemente feminina.

Essa observação ajuda a compreender porque é somente a partir do final da década de 1990 que surgiram os primeiros trabalhos sobre a participação de mulheres indígenas em associações comunitárias e no movimento indígena (p.ex. Manzanares, 1998; Monagas, 2006). No Brasil, o trabalho de Ângela Célia Sacchi Monagas (2006) sobre a experiência das mulheres em organizações indígenas em Roraima é pioneiro neste tipo de abordagem. Ao analisar o “movimento de mulheres indígenas de Roraima” através do processo constitutivo de organizações indígenas que culminou com a criação da OMIR – Organização das Mulheres Indígenas de Roraima, ela discute tanto as implicações da participação feminina no movimento indígena de modo mais amplo como as transformações da participação política na vida das mulheres e das comunidades.

De acordo com Lasmar (1999), apesar das severas críticas ao modelo da desigualdade e da sua inadequação para analisar certas sociedades indígenas, é importante reconhecer que a sua negação *a priori* não é suficiente para dar visibilidade ao universo feminino e combater os efeitos das representações estereotipadas que incidiram sobre as mulheres indígenas. Para usar os termos empregados pela autora, corre-se o risco de “substituir uma retórica por outra, estando ambas referenciadas ao antropólogo” (p. 154).

Se por um lado é correto afirmar, conforme já apontado por Lasmar (1999), que há ainda muita etnografia a ser feita no sentido de dar visibilidade às mulheres indígenas e desconstruir estereótipos e distorções, também não se pode negar a invisibilidade de certos grupos étnicos nos debates sobre os povos indígenas sul-americanos. Esse fato ocorre porque na perspectiva de alguns estudiosos, a pesquisa e a reflexão sobre sociedades marcadas por processos históricos de mudança e por mecanismos de transferência, dominação e integração sociocultural, ou seja, sobre os chamados *índios misturados*, não oferecem muito interesse ou rentabilidade teórica (Oliveira Filho, 1999). É correto dizer, portanto, que em sociedades indígenas, como é o caso dos Xakriabá, as mulheres estão submetidas a uma dupla invisibilidade etnográfica: enquanto mulheres e enquanto indígenas.

Nesse sentido, ressalto a necessidade de dar visibilidade ao universo social e cultural dos Xakriabá numa perspectiva que, nos termos empregados por McCallum (1999) *leve o gênero a sério*. Isto significa desenvolver um esforço interpretativo de “entender o trabalho e a vida das mulheres sem pressupor valores ou significados associados a esses domínios” (p. 157), além de adotar uma postura que permita dedicar atenção às relações de gênero, bem como à etnografia de homens e de mulheres, tanto na coleta de dados, como na reflexão teórica e na escrita etnográfica.

A análise da participação das mulheres exige descrições do cotidiano das aldeias, que permitam analisar a situação delas no universo sociocultural dos Xakriabá. De acordo com Overing (1999) os antropólogos, de maneira geral são maus observadores do cotidiano, “não possuem as habilidades necessárias para torná-lo inteligível”. Isso acontece porque os estudos antropológicos sempre estiveram voltados para “as grandes estruturas”, para descobrir “a lógica de

funcionamento da mente, do parentesco ou mesmo da criação artística. Dada tal ênfase, as práticas e expressões da vida diária são vistas como contingentes e relativamente pouco importantes” (p. 84). Além disso, os assuntos e as atividades domésticas cotidianas, muitas vezes, são vistos como entediantes pelos intelectuais acadêmicos.

Para essa autora, a observação do cotidiano pode apontar para importantes elementos de análise, como no caso dos Piaroa, povo indígena analisado por ela, cujas atividades rituais são realizadas como parte da vida cotidiana. No caso dos Xakriabá, a observação do cotidiano foi fundamental no conhecimento da vida das mulheres, porque permitiu o acesso a questões importantes para a construção de um conhecimento sobre a participação feminina, revelando especificidades, bem como apontando para as suas principais conquistas e desafios.

O cotidiano das mulheres Xakriabá será apresentado a partir da descrição de diferentes contextos nos quais predominam a escolarização, o trabalho, as responsabilidades femininas e as relações com diferentes instâncias de saber e de poder. Ao apresentar diferentes aspectos do cotidiano feminino pretendo demonstrar os múltiplos espaços de participação das mulheres, bem como a inter-relação de diferentes fatores, especialmente os significados sociais associados às especificidades de gênero.

A presente pesquisa visa, portanto, compreender como as idéias sobre a diferença sexual entre os Xakriabá são engendradas no campo simbólico cultural e social, possibilitando diferentes formas de participação dos gêneros no cotidiano e nas instâncias públicas. Ao focalizar a experiência das mulheres, pretendo enfatizar aprendizagens, linguagens e identidades produzidas em diferentes formas de participação, no contexto das intensas e rápidas transformações socioculturais contemporâneas entre os Xakriabá, nas quais predominam a escolarização, o assalariamento e a experiência associativa.

2 – A ESCOLA INDÍGENA TEM GÊNERO?

No Brasil, especialmente nas duas últimas décadas, houve aumento significativo na produção acadêmica sobre educação e relações de gênero, fator que, acredita-se, estar associado ao reconhecimento da importância do gênero como uma categoria analítica na compreensão dos fenômenos educacionais.

Os estudos brasileiros sobre relações de gênero e educação incluem as discussões sobre o acesso e permanência no sistema escolar brasileiro (Rosemberg, 1996, 2001; Rosemberg & Amado, 1992), a busca de elementos que expliquem as desigualdades apresentadas nas estatísticas educacionais (Silva et alli, 1999; Pinto de Carvalho, 2003, 2004), as relações entre família e escola e suas implicações de gênero (Pessoa de Carvalho, 2000), as construções socioculturais sobre papéis atribuídos a homens e mulheres nos grupos sociais (Afonso, 1995; Almeida, 1996; Altmann, 1999; Louro & Méier, 1993) e a feminilização do magistério (Demartini, 1993; Ferreira, 2004; Viana & Unbehaum, 2004).

As discussões sobre o acesso e permanência ao sistema escolar levando-se em consideração as relações de gênero e de raça/etnia e suas implicações na sociedade apontam para progressão ligeiramente melhor das mulheres no sistema escolar, para uma progressão interrompida e acidentalizada para indivíduos de estratos sociais e raciais subordinados e para a feminilização do magistério (Rosemberg & Amado, 1992; Rosemberg, 1996, 2001; Silva et alli, 1999; Pinto de Carvalho, 2003, 2004; Altmann, 1999; Louro & Méier, 1993; Almeida, 1996). Todos os estudos chamam atenção para a complexidade dos fenômenos educacionais e para a idéia de que a compreensão das relações entre a educação e as divisões de gênero só terá avanço mediante o aprofundamento dos significados atribuídos à constituição da identidade de gênero, bem como os fatores que a elas se associam, por exemplo, raça e classe social.

Ao analisar estatísticas educacionais, resoluções de conferências internacionais da década de 1990 e documentos de instâncias multilaterais,

governamentais e não-governamentais sobre o tema, Rosemberg (2001) critica os resultados apresentados nesses documentos, argumentando que eles decorriam de apropriações, às vezes, simplificadas, de informações desatualizadas e truncadas de estatísticas educacionais, e de interpretações empobrecidas, de caráter ideológico e de generalizações abusivas. Esses dados não permitiam compreender como o sistema escolar estava permeado pelas relações de gênero e qual o impacto desse fenômeno na estrutura social e cultural.

Marília Pinto de Carvalho (2003) discute três fatores que possivelmente explicariam as diferenças nos níveis de escolarização e aproveitamento de meninos e meninas na escola: O primeiro se refere à evasão masculina em função da participação nas atividades produtivas e no mercado de trabalho. O segundo, diz respeito à incompatibilidade entre os modelos de masculinidade socialmente construídos e aprendidos na família e as exigências escolares³⁰. E o terceiro, diz respeito à tendência das instituições escolares em atribuir o fracasso escolar ao trabalho ou à família, eximindo-se da responsabilidade e impedindo a criação de um espaço de reflexão sobre as atitudes dos/as educadores/as e das crianças nos espaços escolares e as variadas práticas que possibilitam a formação de modelos femininos e masculinos.

Pinto de Carvalho (1996, 1999), Almeida (1996), Demartini & Antunes (1993), Rosemberg & Amado (1992), Ferreira (2004) e Vianna (2000) voltam suas discussões para a constituição do trabalho docente e para a sua vinculação com a identidade de gênero. Argumentam que a docência geralmente está associada ao doméstico, à maternidade, a uma suposta vocação feminina e amor à profissão. Para esses estudiosos, a profissão docente só pode ser compreendida como resultado de uma construção social e histórica, cujas especificidades ocasionaram transformações que possibilitaram, gradativamente, o maior ingresso das mulheres no universo escolar, seja como alunas ou como docentes.

Neste capítulo, gostaria de apresentar alguns dados sobre a participação de homens e mulheres no sistema escolar Xakriabá. Essa análise permitirá apresentar algumas questões iniciais que estão na base da análise do gênero e do lugar da

³⁰ Assim, “os meninos são mais indisciplinados, mais desorganizados e as meninas têm todo um comportamento que facilita o ‘ser aluno’” (p.189).

mulher neste grupo social. Inicialmente, apresentarei uma breve revisão teórica sobre educação escolar indígena, bem como dados estatísticos sobre a situação desse segmento no Brasil e em Minas Gerais. Em seguida, tratarei do caso específico dos Xakriabá, apresentando dados e aprofundando a discussão sobre participação e relações de gênero.

2. 1 – EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Programas de escolarização de populações indígenas no Brasil existiram de forma homogeneizadora e tutelar desde os primeiros contatos desses povos com a cultura ocidental até por volta de 1980, quando o panorama acerca dos direitos dos índios começou a mudar, a partir do fortalecimento dos movimentos indígenas organizados, bem como da pressão das organizações civis de apoio ao índio (CIMI, organizações internacionais). Os direitos indígenas foram oficializados na Constituição de 1988, através do reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como das características específicas de seus processos de ensino/aprendizagem.

Iniciativas como o Decreto Presidencial nº. 26/81 de 1991 que transferia da FUNAI para o MEC, a responsabilidade de garantir aos povos indígenas o direito à educação e a homologação das “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena” (1992), que garantia aos índios o direito à educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe também foram importantes por reforçarem as ações previstas na Constituição (Lopes da Silva, 2001).

A atual política de educação para os povos indígenas, implementada pelo Ministério da Educação, tem como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais especificamente, os artigos 78 e 79, que definem a oferta de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngüe/multilíngüe. Dentre outras questões, fica garantida às populações indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de

suas línguas e ciências, bem como o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional (Matos & Monte, 2006).

Progressivamente, as escolas indígenas têm sido incluídas nos programas governamentais de melhoria da educação. No Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 2001), por exemplo, são apresentadas diretrizes e definidas metas e objetivos a serem alcançados a curto e médio prazo, no sentido de universalizar a oferta de uma educação de qualidade para todos, e de forma particular para as sociedades indígenas. Merece destaque também a criação, em 2004, da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, composta por 15 representantes indígenas de todas as regiões do País; o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, que determinou o funcionamento da escola indígena propôs ações concretas em prol da educação escolar indígena; e a Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação, que fixou diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, estabelecendo que elas tivessem normas e ordenamento jurídico próprio e que fossem integradas como unidades próprias, autônomas e específicas nos sistemas estaduais de ensino. Dentre as ações desenvolvidas, observa-se a priorização da formação de professores, a preparação e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados e a adaptação dos programas às realidades socioculturais das comunidades indígenas (Matos & Monte, 2006).

Estudos recentes (Lopes da Silva, 2001; Tassinari, 2001; Melià, 1999; D'Angelis, 1999) revelam que o movimento de educação escolar indígena tem se caracterizado pelas reivindicações dos povos em prol do reconhecimento do direito à manutenção de suas formas específicas de viver e pensar, de suas culturas e modos próprios de produção, armazenamento e transmissão de conhecimentos, decorrentes das dificuldades reais e concretas de implantação das escolas em áreas indígenas. Essas reivindicações se apóiam na importância das escolas para a realidade indígena, uma vez que estas se constituem como instrumentos para a compreensão da situação extra-aldeia e para o domínio de conhecimentos e tecnologias. Concretamente, essas questões podem ser visualizadas na multiplicação de associações de professores índios, na obtenção de melhor capacidade na discussão de questões relativas à educação escolar, à consciência da vinculação do destino de cada população a planos e processos extra locais, que

situam a educação escolar como um dos elementos dos projetos de futuro das populações indígenas no país (Lopes da Silva, 2001).

Tassinari (2001) enfatiza que a maioria dos trabalhos antropológicos não está atenta à questão da educação escolar, devido “à impressão geral e difusa de que essa instituição permanece alheia à vida da aldeia e à respectiva cultura indígena” (p. 48). Ao contrário disso, as experiências de educação escolar indígena, principalmente em contextos de contato histórico entre índios e populações vizinhas, apontam para uma absorção bilateral entre os conhecimentos veiculados pela escola e as tradições dos povos indígenas. As escolas indígenas seriam espaços privilegiados de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios. Elas teriam a peculiaridade de transitar entre dois mundos – a cultura ocidental e as tradições indígenas - sem pertencer exatamente a nenhum deles, por isso poderiam ser definidas como espaços de fronteiras.

Por outro lado, é importante pensar que, apesar de haver momentos em que alguns conhecimentos advindos da escola se articulam com as expectativas e visões de mundo dos indígenas, assim como certos conhecimentos indígenas são mais facilmente incorporados ao currículo escolar, há limites do entendimento mútuo, em “zonas interditas” para o ensino escolar indígena. 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 ela almeja ser indígena ou diferenciada (Tassinari, 2001).

Partindo dessa argumentação, Melià (1999) defende que não existe um problema da educação indígena, mas sim uma solução indígena. As ações que visam efetivar a implantação das escolas nas áreas indígenas têm negligenciado em considerar as formas de negociação, de transmissão de saberes e formas de pensamento desses povos na construção de novas ações pedagógicas.

Dessa forma, a consolidação de uma escolarização indígena nos parâmetros defendidos por lei implica na investigação da compreensão dos mecanismos de interpretação que estão na base das representações e dos valores através dos quais as diferentes categorias de sujeitos, interpretam e dão sentido à escola e aos

processos de transformação que estão ocorrendo em seu universo sociocultural (Gomes, Gerken & Álvares , 2004).

Lopes da Silva (2001) identifica dois horizontes de reflexão dos etnólogos brasileiros: os estudos sobre o pensamento indígena (primitivo, mítico, pré-lógico, selvagem, concreto) e a questão da escolarização dos índios. Apesar de terem como foco comum os processos cognitivos – histórias individuais de aprendizagem, relações entre razão, emoção e conhecimento, produção e expressão de noções metafísicas e ontológicas, construção de identidades, percepção e visões de mundo, entre outras – esses temas raramente são abordados conjuntamente.

Embora exista uma vasta bibliografia sobre relações de gênero e sobre antropologia do gênero, a experiência e a produção teórica sobre a educação escolar indígena específica e diferenciada nos parâmetros atuais é bastante recente e, apesar de existirem estudos significativos sobre a temática, ainda não há pesquisas que tratem a questão a partir de um recorte do gênero. No caso específico dos Xakriabá, as pesquisas desenvolvidas até o momento, que tratam educação escolar indígena (Gomes, Gerken & Álvares, 2004; Evaristo dos Santos, 2006; Mendonça, 2007; Mendes Pereira, 2003, Leite, 2003; Pereira, 2007; Gerken & Teixeira, 2005; Gomes & Machado, 2006) não levaram em consideração a temática do gênero, embora em alguns desses estudos (p. ex. Gerken & Teixeira, 2005; Gomes & Machado, 2006) ele tenha emergido como questão importante a ser problematizada.

Ao analisar estatísticas sobre a educação escolar indígena no Brasil e em Minas Gerais (INEP/MEC, 2007) deparei-me com dados interessantes que remeteram à importância das questões de gênero na compreensão do lugar ocupado pela educação escolar em áreas indígenas. Esses dados serão apresentados no próximo segmento do texto e ajudarão a construir um campo de análise para o caso específico dos Xakriabá.

2. 2 – EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ALGUNS DADOS DE MINAS GERAIS E DO BRASIL

Dados de dois censos escolares, realizados em 1999 e em 2005, permitem avaliar a situação da educação escolar indígena no Brasil³¹.

TABELA 1 – NÚMERO DE ESCOLAS E ESTUDANTES INDÍGENAS NO BRASIL: CENSOS ESCOLARES 1999 E 2005		
	Censo Escolar 1999	Censo Escolar 2005
Número de escolas indígenas	1392	2323
Número de estudantes indígenas	93037	163693

Fonte: INEP/MEC (2007)

Os números levantados pelo Censo Escolar de 2005 indicam um aumento do número de escolas indígenas (de 1392, em 1999 para 2323, em 2005) e de estudantes indígenas (93.037, em 1999, para 163.693, em 2005)³², bem como uma maior progressão em termos das séries freqüentadas.

TABELA 2 – COMPARAÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE ENSINO (Censos escolares 1999 e 2005)		
Nível de ensino	Censo Escolar 1999	Censo Escolar 2005
Ensino Fundamental	80,6%	81,2%
Educação Infantil	15,2%	11,06%
Educação de Jovens e Adultos	3,2%	7,5%
Ensino Médio	1%	2,6%

Fonte: INEP/MEC (2007)

Nos dois censos, o Ensino Fundamental é o nível de ensino que detém a maioria dos estudantes, seguido da educação infantil, da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio. A distribuição dos estudantes pelas diferentes séries do ensino fundamental também se modificou significativamente. No Censo Escolar Indígena de 1999, 90,8% dos estudantes matriculados no ensino fundamental estavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, já no Censo de 2005, esse percentual caiu para 81,7% (INEP/MEC, 2007).

³¹ Os dados apresentados neste segmento do texto foram retirados do relatório “Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil” (INEP/MEC, 2007).

³² Em 2006 esse número já chegava a 172.256 estudantes indígenas.

TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR SEXO E NÍVEL DE ENSINO – BRASIL (Censo Escolar 2005)		
Nível de ensino	Meninos	Meninas
Educação Infantil	9080 (50,13%)	9034 (49,87%)
Ensino Fundamental (1ª a 8ª)	67735 (54,67%)	61249 (45,33%)
1ª a 4ª	54476 (52,02%)	50257 (47,98%)
5ª a 8ª	13259 (54,67%)	10992 (45,33%)
Educação de Jovens e Adultos	6135 (49,77%)	6190 (50,23%)
Ensino Médio	2479 (58,05%)	1791 (41,95%)

Fonte: INEP/MEC (2007)

Em termos de gênero, os resultados dos censos apontam para um leve aumento do número de estudantes do sexo feminino, embora o número de estudantes do sexo masculino ainda seja maior. Em 1999, 54,2% dos estudantes indígenas, eram do sexo masculino e 45,8%, do sexo feminino; já em 2005, eram 52,2% de estudantes do sexo masculino e 47,8% do sexo feminino.

A análise por nível de ensino sugere uma melhor progressão escolar dos meninos. No Censo Escolar 2005, em todos os níveis de ensino, com exceção da Educação de Jovens e Adultos, o percentual de estudantes do sexo masculino é maior que o de estudantes do sexo feminino, sendo que a diferença é menos acentuada na Educação Infantil (Meninos: 50,12%; meninas: 49,87%) e mais acentuada nas séries finais do Ensino Fundamental (Meninos: 54,67%; Meninas: 45,33%) e no Ensino Médio (Meninos: 58,05%; Meninas: 41,94%).

Em 1999, havia 3.998 professores, dos quais 3.059 (76,5%) eram indígenas e 939 (23,5%) eram não-índios. Em termos de gênero, os professores indígenas do sexo masculino constituíam a maioria, eles representavam 49,9% do total, enquanto elas somavam apenas 26,7%. Por outro lado, havia mais professoras não índias (16,7% do total) que professores não índios (6,8%). Em 2005 havia 8.431 docentes, dos quais se estimava que 90%, fossem indígenas. No entanto, os resultados do censo não permitem avaliar o percentual de professores indígenas e não-indígenas, nem o percentual de homens e mulheres (Cf. INEP/MEC, 2007).

O censo escolar de 1999 revelou grande heterogeneidade em termos de níveis de formação dos professores indígenas: 28,2% ainda não haviam completado

o ensino fundamental, 24,8% tinham o ensino fundamental completo, 4,5% tinham ensino médio completo, 23,4% tinham ensino médio com magistério, 17,6% tinham ensino médio com magistério indígena e 1,5% tinham ensino superior. No Censo de 2005, essa heterogeneidade permanece (9,9% dos professores em atuação nas escolas indígenas não concluíram o ensino fundamental; 12,1% têm o ensino fundamental completo; 64,8% têm o ensino médio; e 13,2% têm ensino superior), no entanto, pode-se observar um aumento significativo no percentual de professores com ensino médio e ensino superior em relação ao censo de 1999. Esses dados demonstram o resultado de políticas de formação de professores indígenas implementadas nos últimos anos pelos sistemas de ensino e organizações não-governamentais com apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação (Cf. INEP/MEC, 2007).

Cursos de magistério indígena, com duração média de 4 a 5 anos, realizados de forma presencial e não-presencial, por exemplo, têm permitido aos professores indígenas concluírem a escolarização básica ao mesmo tempo em que recebem a formação específica para atuação no magistério intercultural. Por outro lado, o número de professores indígenas em atuação nessas escolas, que não concluíram o ensino fundamental, bem como nunca receberam qualquer formação para atuar como professores, ainda é grande (aproximadamente 10%) e evidencia a necessidade contínua de investimentos específicos nessa área. A formação dos professores em nível superior também faz parte da política de educação escolar indígena. Em 2006, 880 professores indígenas ingressaram em cursos de licenciatura específica em sete universidades brasileiras.

Em Minas Gerais, a implantação de um programa de escolarização indígena específico e diferenciado iniciou-se a partir de 1996, quando se instituiu um amplo processo de estadualização das escolas indígenas, através do Programa de Implantação das Escolas Indígenas em Minas Gerais. Esse programa foi criado pela Secretaria Estadual de Educação, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais e outras instituições (dentre as quais, o Instituto Estadual de Florestas e a Fundação Nacional do Índio) e tinha como principais objetivos a implantação das escolas nas áreas indígenas e a formação de professores.

A formação dos professores indígenas em Minas Gerais teve início em 1996, com a entrada da primeira turma no curso de formação, denominado Magistério Indígena. Inspirado nas experiências de ensino com currículo diferenciado, realizadas por organizações não-governamentais (por exemplo, o CPI/Acre), ele foi construído e modificado em diálogo com os professores e as comunidades indígenas ao longo dos anos. Até o momento, já foram formadas duas turmas, a primeira, composta por 66 professores, em 1999 e a segunda, composta por 71 professores, em 2004, e uma terceira turma, composta por 65 professores se encontra ainda em processo de formação. O programa conta também com cursos de curta duração para os professores que atuam no ensino médio e que ainda não possuem formação compatível para lecionar nesse nível de ensino.

A implantação das escolas públicas estaduais de ensino fundamental (quatro primeiros anos de escolarização) e a contratação de professores em quatro etnias – Xakriabá, Pataxó, Maxakali e Krenak – tiveram início em 1997. Em 2000, com a entrada da segunda turma no curso de magistério indígena, foram incluídos, no programa, professores das etnias Kaxixó, Xucuru-Cariri e Pankararu. Em 2001 houve a extensão do atendimento escolar em duas etnias – Xakriabá e Pataxó – cujas escolas passaram a atender todas as séries do ensino fundamental. E em 2005, essa ampliação se estendeu ao ensino médio nas escolas Xakriabá.

Esse crescente processo de ampliação dos níveis de ensino nas escolas indígenas aponta para a necessidade de uma política de formação inicial para os professores indígenas para além da formação no Magistério Indígena. Um dos motivos mais consistentes é a previsão de que, nos próximos dez anos todas as unidades escolares oferecerão o Ensino Fundamental completo e a maioria delas, também o Ensino Médio. Os professores já formados no Magistério Indígena estão dando continuidade ao processo de formação acadêmica através do ingresso no curso superior de licenciatura oferecido pela UFMG, iniciado no primeiro semestre de 2006.

De uma maneira geral, em 2005, a situação da educação escolar indígena em Minas Gerais era a seguinte: havia 10 estabelecimentos escolares, 191 professores e 3003 estudantes matriculados. Dessas 10 escolas, apenas 5 contavam com educação infantil, 1 com ensino médio e 2 com EJA (INEP/MEC, 2007). Havia 88

estudantes na Educação Infantil, 2804 no Ensino Fundamental, 82 no Ensino Médio e 29 na Educação de Jovens e Adultos. Assim como nas estatísticas nacionais, a grande maioria dos estudantes indígenas de Minas Gerais estava matriculada no Ensino Fundamental (93,37%), e dentre esses, a maioria (74,5%) estava nas séries iniciais (INEP/MEC, 2007)..

Em termos de gênero, os resultados de Minas Gerais apontam para um percentual maior de estudantes do sexo feminino (52,91%) em relação ao de estudantes do sexo masculino (47,08%), o que difere significativamente dos dados nacionais, que apontam para uma maior presença masculina (52,19%) em relação à feminina (47,81%) (INEP/MEC, 2007).

TABELA 4 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR SEXO E NÍVEL DE ENSINO: BRASIL E MG				
Nível de Ensino	BRASIL Censo Escolar 2005		Minas Gerais Censo Escolar 2005	
	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas
Educação Infantil até Ensino Médio	52,19%	47,81%	47,08%	52,91%
Educação Infantil	50,12%	49,87%	54,67%	45,33%
Ensino Fundamental (1ª a 8ª)	54,67%	45,33%	47,32%	52,67%
1ª a 4ª	52,01%	47,98%	50,22%%	49,78%%
5ª a 8ª	54,67%	45,32%	38,88%%	61,11%%
Educação de Jovens e Adultos	49,77%	50,22%	58,62%	41,38%
Ensino Médio	58,05%	41,94%	26,82%%	73,17% %

Fonte: INEP/MEC (2007)

A análise por nível de ensino sugere justamente o contrário da tendência nacional, ou seja, uma melhor progressão escolar das meninas. O percentual de estudantes do sexo masculino é maior que o percentual de estudantes do sexo feminino apenas na Educação Infantil (Meninos: 54,54%; Meninas: 45,45%) e na Educação de Jovens e Adultos (Meninos: 58,62%; Meninas: 41,38%) (INEP/MEC, 2007).

No Ensino Fundamental, o percentual feminino (52,67%) é maior que o masculino (47,32%). Na verdade, o quadro muda progressivamente à medida que aumenta o nível de ensino. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o percentual masculino é maior que o feminino (Meninos: 50,22%; Meninas: 49,78%), no entanto, esse quadro se modifica radicalmente nas séries finais do Ensino Fundamental, quando o percentual feminino passa a ser quase o dobro do percentual masculino

(Meninos: 38,88%; Meninas: 61,11%). E é no Ensino Médio, no entanto, que se podem observar as maiores discrepâncias: 73,17% dos estudantes são do sexo feminino e apenas 26,82%, do sexo masculino (INEP/MEC, 2007)..

É importante lembrar que os Xakriabá constituem o povo indígena mais populoso de Minas Gerais, daí sua maior representatividade nos dados estatísticos sobre educação escolar indígena do estado. Nesse sentido, pode-se dizer que os dados sobre a escolarização indígena no estado refletem, em grande medida, a situação na Terra Indígena Xakriabá. Pra se ter uma idéia, os dados sobre o ensino médio referem-se especificamente à situação Xakriabá, posto que este nível de ensino ainda não foi implantado nas demais áreas indígenas do estado.

2. 3 – A ESCOLA INDÍGENA XAKRIABÁ

Na maioria das aldeias Xakriabá, a escolarização sistemática ocorreu a partir de 1996 com o PIEI/MG (Programa de Implantação das Escolas Indígenas em Minas Gerais). O número de inscrições nas escolas indígenas aumenta progressivamente desde a sua criação como escolas públicas estaduais de 1ª a 4ª séries em 1997, inclusive em função da extensão das séries que se iniciou em 2000. Em 2007, havia 2439 estudantes matriculados em classes que incluíam educação infantil, ensino fundamental e médio, distribuídos em 34 unidades escolares e 4 sedes administrativas. Há também dois programas de Educação de Jovens e Adultos³³.

Série	HOMENS		MULHERES		TOTAL	
Nenhuma	918	40,35%	830	39,16%	1748	39,8%
1ª Série	398	17,49%	288	13,59%	686	15,61%
2ª Série	238	10,46%	179	8,44%	417	9,49%
3ª Série	201	8,83%	196	9,24%	397	9,03%
4ª Série	192	8,43%	209	9,86%	401	9,12%
1ª a 4ª	1029	45,23%	872	41,15%	1901	43,26%

³³ O primeiro denominado Proeja, é administrado pelo CEFET-Januária, onde são ministradas as aulas, uma semana por mês. 27 homens e 3 mulheres integram o grupo de estudantes. O segundo programa, ainda em implantação, é administrado pela Secretaria Municipal de São João das Missões e não se tem dados sobre o número de estudantes.

5ª Série	100	4,39%	120	5,66%	220	5%
6ª Série	61	2,68%	78	3,68%	139	3,16%
7ª Série	30	1,31%	50	2,35%	80	1,82%
8ª Série	42	1,84%	86	4,05%	128	2,91%
5ª a 8ª	233	10,24%	334	15,76%	567	12,90%
1ª a 8ª	1262	55,47%	1206	56,91%	2468	56,16%
1ª série Ensino Médio	12	0,52%	6	0,28%	18	0,4%
2ª série Ensino Médio	9	0,39%	14	0,66%	23	0,52%
3ª série Ensino Médio	12	0,52%	24	0,11%	36	0,81%
Ensino Médio (completo ou não)	33	1,45%	44	2,07%	77	1,75%
Não respondeu	62	2,69%	39	0,18%	101	2,29%
Total	2275		2119		4394	

Fonte: Monte-Mor, Gomes et alli, 2005

Os dados sobre os níveis de escolarização presentes na recente pesquisa de diagnóstico da economia Xakriabá (Monte-Mor, Gomes et alli, 2005)³⁴ mostram que 39,8% da população nunca teve acesso ao ensino fundamental, 56,16% declara cursar o ensino fundamental ou ter esse grau de escolaridade (sendo 43,26% nas quatro séries iniciais e 12,9% nas quatro séries finais) e 1,75% declara cursar alguma série ou ter concluído o Ensino Médio. Dentre a população com idade entre 20 e 24 anos, 13% declara ter nenhuma escolaridade, 76,68% declara cursar ensino fundamental ou ter esse grau de escolaridade (sendo 48,79% nas quatro séries iniciais e 27,88% nas quatro séries finais) e 10,93% declara cursar ou ter concluído o Ensino Médio.

Levando-se em consideração as diferenças quanto ao sexo, pode-se observar uma melhor progressão das mulheres no sistema escolar: 45,23% dos homens e 41,15% das mulheres declaram cursar ou ter concluído algumas das séries iniciais do Ensino Fundamental; 10,24% dos homens e 15,76% das mulheres declaram cursar ou ter concluído algumas das séries finais do Ensino Fundamental; e 1,45% dos homens e 2,07% das mulheres declaram cursar ou ter concluído o Ensino Médio.

A análise dos dados sobre o número de matrículas das escolas Xakriabá nos últimos 4 anos permite afirmar que o número de meninas é maior que o número de

³⁴ Dados provenientes do Survey “Conhecendo a economia Xakriabá” realizado entre 2004 e 2005 através da parceria entre a Associações Indígenas Xakriabá e a UFMG (CEDEPLAR e FAE), com recursos do CERIS e MDA. Os dados se referem a 854 famílias em um total de aproximadamente 1200 domicílios.

meninos. Em 2004, eram 945 meninas e 915 meninos, em 2005, 1316 meninas e 1071 meninos, em 2006 1184 meninas e 1026 meninos e em 2007 1399 meninas e 1214 meninos.

Um recorte a partir do nível de escolarização permite uma análise mais completa e um panorama um pouco diferente, conforme mostra a tabela a seguir:

TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES XAKRIABÁ POR SEXO E NÍVEL DE ENSINO								
DADOS GERAIS			SÉRIES INICIAIS DO EF (Educação Infantil a 4ª)		SÉRIES FINAIS DO EF (5ª a 8ª)		ENSINO MÉDIO	
ANO	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos
2004	945	915	654	771	253	139	-	-
2005	1316	1071	753	814	422	220	63	20
2006	1184	1026	661	751	390	241	72	18
2007	1399	1214	782	862	444	288	118	33

A análise do número de matrículas de meninos e meninas nas escolas Xakriabá³⁵ aponta para uma melhor progressão escolar feminina. Nas séries iniciais do ensino fundamental o número de matrículas de meninos é maior que o de meninas nos quatro anos analisados. Nas séries finais do ensino fundamental, por outro lado, o número de meninas é bem maior que o número de meninos, chegando a quase o dobro. Em 2004, eram 253 meninas e 139 meninos, em 2005, 422 meninas e 220 meninos; em 2006 390 meninas e 241 meninos; e em 2007, 444 meninas e 288 meninos. E no ensino médio, o número de meninas matriculadas chega a ser três vezes maior que o de meninos.

Em 2007, havia 155 professores nas escolas Xakriabá, dentre os quais 105 mulheres e 50 homens. Tratava-se de um grupo de jovens, cuja média de idade é inferior a trinta anos (27 anos e 2 meses). Existe uma maior concentração de professores no Ensino Fundamental, concentração essa que é justificada em função no maior número de alunos nesse nível de ensino. A grande maioria dos (as) professores (as) leciona nas séries iniciais do Ensino Fundamental (89 professores), no entanto, pouco mais da metade (47 professores) leciona apenas nesse nível de ensino. Nas séries finais do Ensino Fundamental, o número de professores é ligeiramente menor que o das séries iniciais (75 professores), e novamente, apenas

³⁵ Dados provenientes dos livros de matrícula das escolas indígenas Xakriabá dos anos de 2004, 2005, 2006 e 2007.

uma pequena parcela de docentes leciona somente neste nível de ensino (40 professores).

Em 2007 não havia nenhum professor ou professora que lecionasse apenas na educação infantil. Além disso, havia uma predominância feminina, ou seja, dos 20 professores que trabalhavam nesse nível de ensino, apenas 3 eram homens. Esses dados apontam para a predominância das professoras neste nível de ensino.

No Ensino Médio, pelo contrário, havia uma predominância masculina. Se em termos absolutos, existia uma igualdade de valores (14 mulheres e 14 homens), em termos relativos, a concentração de homens é maior que a de mulheres (28% dos homens e 13,33% das mulheres). É importante lembrar que o número de professoras é muito maior que o número de professores, daí a necessidade de relevar os dados absolutos.

Embora a escolarização sistemática entre os Xakriabá seja recente, sendo que em grande parte das aldeias data da última década, os dados sobre a progressão escolar, levando-se em consideração as diferenças de gênero, assemelham-se aos dados apresentados em estatísticas educacionais do Brasil, analisados em pesquisas recentes sobre as desigualdades de gênero no sistema escolar. Conforme se pode perceber, os dados sobre a escolarização entre os Xakriabá diferem significativamente das estatísticas nacionais da educação escolar indígena. Se por um lado, a escola indígena 'brasileira' tem sido marcada pela predominância masculina tanto entre os professores como entre os estudantes, no caso dos Xakriabá, essa predominância é feminina. Ao mesmo tempo, os dados sobre as escolas Xakriabá aproximam-se dos dados estatísticos da educação escolar brasileira de uma maneira geral, conforme têm sido recorrentemente discutido em estudos sobre a temática.

2. 4 – A ESCOLA XAKRIABÁ TEM GÊNERO?

Tendo por base a escassez de estudos sobre a educação escolar indígena brasileira a partir de um recorte de gênero e a proximidade entre os dados Xakriabá e os dados nacionais, ressalto a relevância de analisar a escolarização Xakriabá à luz dos estudos sobre educação e relações de gênero. A partir dos dados apresentados na sessão anterior, pode-se afirmar que existe uma predominância feminina entre os discentes Xakriabá e que as meninas possuem uma progressão escolar melhor do que os meninos.

Os dados sobre os professores revelam também uma maioria feminina, mas apontam para a existência de uma predominância feminina na educação infantil e masculina no ensino médio. Uma das questões mais importantes a serem pensadas acerca desses dados é como eles permitem compreender as relações de gênero entre os Xakriabá. Essa compreensão tem como ponto de partida as explicações locais para a melhor progressão escolar das mulheres, bem como as conseqüências das diferentes formas de participação de homens e mulheres no sistema escolar.

Em conversas com professores, pais de estudantes e jovens Xakriabá, diversas explicações para a melhor progressão escolar das meninas foram apresentadas, por exemplo: as meninas se adaptam melhor ao universo escolar, sendo mais quietas e atenciosas nas aulas; os meninos têm mais dificuldades de aprender e compreender o universo escolar; as atividades femininas, mais ligadas ao universo doméstico, podem ser conjugadas com as atividades escolares, o que não acontece com os meninos, que precisam, desde muito jovens, assumir as responsabilidades de sustento das famílias, o que significa abandonar a escola para trabalhar na roça ou fora da Terra Indígena. Tais explicações corroboram os resultados de pesquisas sobre as desigualdades de gênero no sistema escolar brasileiro, por exemplo, os estudos de Pinto de Carvalho (2003; 2004) e Pessoa de Carvalho (2000). Apresento o depoimento de uma liderança, cujo argumento é representativo da opinião de outras com as quais conversei:

Eu acho que no momento, se tem alguma dificuldade pelos homens... eu acho que os pensamento deles... eles tá com a memória fechada e... eles estão meio devagar. E as mulheres estão com a memória mais limpa, porque o que passa pra elas, elas desenvolvem normalmente, e eles, acho que eles estão mais... parece que a memória deles tá um pouquinho tampada pra idéia profissional, né, porque eu acho que isso aí se tivesse assim, um conhecimento de fazer, assim, uma consulta com essas pessoa... se tivesse um remédio pra ver o que é... porque tem umas pessoa que

começou a estudar desde o primeiro, do começo, e até hoje não sabe assinar nem o nome! (Sr. E., Aldeia Caatinguinha, 24 de setembro de 2007).

Sr. E. explica o melhor desempenho das meninas nas escolas Xakriabá como decorrente de uma *memória mais limpa*, ao contrário dos meninos, que *estão com a memória fechada*. No entanto, seu argumento não se refere apenas ao desenvolvimento cognitivo, como uma leitura superficial pode indicar, mas está relacionado também às perspectivas que meninos e meninas têm em relação à escola. Ao dizer que as meninas *desenvolvem normalmente o que é passado para elas* e que os meninos *estão com a memória um pouquinho fechada pra idéia profissional*, ele assinala que as meninas, mais que os meninos, vêem na escola uma possibilidade de inserção profissional. Essa idéia é compatível com a realidade profissional dos Xakriabá, na qual se observa a predominância feminina em trabalhos que exigem conhecimentos de leitura e escrita, como é o caso da docência e dos agentes comunitários de saúde.

A gente vê hoje aqui que as mulheres hoje no Xakriabá, elas são mais, tem mais professor é mulher, homem é mais menos! E a gente vê que quem trabalha mais aqui no Xakriabá são as mulheres, os homens são mais lentos. Por que que os homens não envolvem muito de trabalhar no Xakriabá? Porque eles começam a estudar e depois eles casam muito novo também, né, e aí já pega família, aí às vezes não quer ficar estudando porque às vezes não tem um salário em casa e a mulher também não tem e aí ele tem que sair pra fora. Então eles estão abandonando a escola pra poder casar novo, pra poder trabalhar fora pra bancar aquela família. E aí ficam as mulheres lutando, trabalhando nas roça e vão tentando estudar também, né. Que a gente tá vendo que tem muié aí que cuida dos filho, ainda cuida da roça e ainda vai estudar. E aí ela pensa assim: *Eu tenho vinte e cinco ano e não tenho nem a primeira série, nem a segunda, mas será que um dia, daqui uns trinta ano, será que eu não arruma serviço nessa comunidade?* Vai estudar que daqui trinta ano cê pode arrumar um serviço! (T., Aldeia Caatinguinha, 25 de setembro de 2007).

O depoimento de T. apresenta vários elementos que poderiam explicar as desigualdades de gênero no sistema escolar Xakriabá. Primeiramente, ela chama atenção para a predominância feminina nos trabalhos fixos assalariados. Em segundo lugar, ela afirma que *quem trabalha mais aqui no Xakriabá são as mulheres, os homens são mais lentos*. Com essa afirmação, ela sugere que as mulheres Xakriabá trabalham mais dentro da Terra Indígena, ao contrário dos homens, que podem trabalhar tanto dentro como fora. A 'lentidão' dos homens em trabalhar dentro da Terra Indígena se deve aos baixos níveis de escolarização e é nesse ponto que ela introduz o terceiro elemento. Os meninos precisam abandonar a escola para se inserir em atividades produtivas, em função do papel masculino de

sustento das famílias, e em decorrência da escassez de oferta de trabalho, a migração é inevitável. Por último, ela afirma que as mulheres permanecem na Terra Indígena e desenvolvem diversas atividades, dentre as quais o trabalho na roça, o trabalho doméstico e as atividades escolares. A explicação dada por T. remete à associação entre o universo doméstico e o universo escolar, daí a melhor adaptabilidade das mulheres, e também à associação entre o papel masculino e a administração e sustento das famílias, daí a necessidade dos meninos se inserirem desde jovens, nas atividades produtivas.

As explicações acima são relevantes na análise das diferenças de gênero no sistema escolar Xakriabá, contudo, considero que compreender essas diferenças requer uma análise mais aprofundada das formas de participação de homens e mulheres no cotidiano e nas instâncias sociais, com o objetivo de evidenciar como as idéias sobre a diferença sexual são produzidas no campo simbólico cultural e social. Essas temáticas serão abordadas nos próximos capítulos do texto.

3 – AUTORIDADE, PODER E INTERDIÇÃO

No presente capítulo, apresento uma discussão inicial sobre a participação das mulheres Xakriabá em diferentes instâncias do poder, dando ênfase às formas tradicionais de organização do poder e suas recentes modificações e às possibilidades de entrada e participação nos espaços políticos.

Para compreender a participação das mulheres nas instâncias políticas dos Xakriabá é importante retomar a constituição histórica da atual organização política, fruto de diversas modificações socioculturais ocorridas nas últimas décadas. A primeira modificação deve-se à implementação do regime tutelar, com a entrada efetiva da FUNAI, a partir da década de 1970 e à demarcação e homologação do território no final da década de 1980. Até este período, a organização política local era descentralizada e decorria da atuação de chefias locais que administravam grupos familiares. De acordo com Santos (1997):

A função de um ‘chefe’ articulava-se, como já referido, ao controle da distribuição e uso da terra, exercido basicamente nas ocasiões de conflito e dúvidas quanto a limites e ‘direitos’, e apropriações de terras por novos moradores. Sob esta perspectiva, é possível afirmar que a autonomia dos ‘lugares’ refletia-se em uma certa regionalização do acesso à terra comum. Teoricamente, toda área de ‘mata’ – terra intocada pelo trabalho e, portanto, não apropriada – estaria disponível a qualquer herdeiro do terreno dos caboclos; entretanto, o controle exercido localmente limitava, na prática, o acesso das terras aos moradores de cada lugar ou lugares próximos (p. 166-167).

A instalação do Posto Indígena da FUNAI, em fins de 1973, colocou os moradores locais em contato com o regime tutelar e com uma nova forma de organização política baseada no reconhecimento de uma única chefia: o cacique. A primeira liderança institucionalizada foi Manoel Gomes de Oliveira – o Rodrigo –, que, em 1974, foi contratado pela FUNAI como trabalhador braçal. A vinculação de Rodrigo à Funai impôs o questionamento de sua autoridade por algumas chefias locais. No entanto, conforme ressalta Santos (1997), embora essa autoridade fosse objeto de contestação, o princípio e o modelo supostos pelo cacicato não o seriam. A institucionalização da chefia de Rodrigo, portanto, não deve ser vista como um

produto exclusivo de normas impostas ou derivadas de um sistema (o cacicato), na verdade, constituiu um importante instrumento de legitimação e reconhecimento, na arena local, das pretensões dos caboclos ao reconhecimento da terra e da identidade indígena.

No contexto da luta dos Xakriabá pelo reconhecimento da identidade indígena, os movimentos relacionados ao toré assumiram importância singular e, por isso, serão aqui retomados. De acordo com Santos (1997) após a eleição de Rodrigo como cacique, a retomada de práticas mágico-religiosas, posteriormente denominadas toré³⁶, assumiu a função de estabelecer simbolicamente a legitimidade identitária dos Xakriabá. Dentre as principais ações para esse estabelecimento simbólico encontra-se a descoberta de objetos sagrados utilizados no ritual, que estavam escondidos em uma gruta, que também passou a ser considerado lugar sagrado. O toré, cujo segredo é guardado com zelo, é associado às chefias do grupo, bem como à presença de baianos e seus descendentes no terreno dos caboclos, o que, na concepção de Santos (1997), possibilita pensar que o ritual já possuía uma dimensão política antes mesmo do reconhecimento oficial. Para usar os termos empregados pela autora:

(...) quando o ritual se torna elemento chave da afirmação da indianidade, esta associação vem se explicitando através de disputas de legitimidade e autenticidade envolvendo rituais praticados por líderes políticos de facções diferentes, como Emílio (vice-cacique) e Raimundo Gomes de Oliveira, representante – não reconhecido pela FUNAI – da Aldeia São Domingos. A lógica da representação pública da dança do Toré tem, desde então, contraído a necessidade de manutenção do segredo (p. 191).

No referido momento histórico de afirmação étnica dos Xakriabá havia dois grupos de toré, sendo um liderado por Zé de Conceição, que posteriormente se

³⁶ Ana Flávia Moreira Santos (1997) descreve o toré como “todo um conjunto ritual, associado ao uso do tabaco e à ingestão da infusão da entrecasca da jurema (*mimosa nigra* ou *mimosa hostilis*) do qual participam mais de vinte povos indígenas na região nordeste, desde os Xakriabá até o estado do Ceará” (p. 191). José Maurício Arruti (2004), por sua vez, descreve o toré como: “Uma dança coletiva que pode contar com um número indefinido de participantes, que se apresentam em parte pintados de branco, segundo motivos gráficos muito simples e em parte (nesse caso, apenas os homens), mascarados. A máscara, e mais amplamente, as saias (ambas feitas de fibras de croá) e o próprio dançarino, incorporado por um encantado, formam um conjunto denominado praiá. Um conjunto de praiás forma um ‘batalhão’, que faz parte de um mesmo ‘terreiro’ e fica sob a guarda de um xamã, designado como ‘zelador’. Cada praiá corresponde a um Encantado do panteão daquele terreiro e a soma destes, forma o panteão da aldeia (o próprio grupo étnico) (Arruti, 1996, apud, 2004, p. 6-7). Na Terra Indígena Xakriabá, cada batalhão era composto por, no mínimo seis pessoas, independentemente do sexo, e dois especialistas: o mestre ou mestra da mesa, que dirigia os trabalhos, e o ‘cozinheiro’, responsável pela preparação da bebida e arrumação do terreiro (Cf. Santos, 1997).

tornaria Pajé Xakriabá, e o outro liderado por D. Anália, que mais contemporaneamente, tem sido considerada uma das principais lideranças Xakriabá.

Considerando os objetivos do presente trabalho, ressalto que, além de analisar a importância política do toré, é fundamental refletir também sobre a importância política daqueles que protagonizaram (e ainda protagonizam) suas práticas. Nesse sentido, enfatizo a importância simbólica conferida a figuras femininas. Em primeiro lugar, conforme afirma Santos (1997), a importância do toré é equacionada a uma volta da Onça Cabocla – ser encantado, guardião das terras e dos caboclos – e, evidentemente, uma figura feminina. E em segundo lugar, é nesse momento também que emerge a figura de D. Anália, mulher que se insere no cenário político dos Xakriabá, através do universo mítico-religioso.

É importante lembrar que a experiência política até então estava ligada predominantemente a figuras masculinas, o que faz de D. Anália uma pioneira na história das mulheres na política Xakriabá. Se por um lado, não se pode afirmar sobre a exclusão das mulheres Xakriabá no universo político local, uma vez que formas diferenciadas de participação não documentadas poderiam estar presentes, por outro, é inegável o pioneirismo de D. Anália, por ser a única mulher, no contexto político de luta pela terra, a ocupar um lugar de destaque. Tendo feito essas considerações acerca do papel político do toré e da figura de D. Anália no momento de instituição da tutela e de luta pela terra, prossigo na descrição da recente história política dos Xakriabá.

A tutela impôs aos caboclos uma nova forma de disposição e uso da terra cuja gestão caberia à chefia institucionalizada e aos funcionários da Funai, e não mais aos grupos familiares e suas lideranças.

A gestão da terra pela FUNAI tendia a ser interpretada como uma interferência direta dos direitos tradicionais invalidando uma das regras centrais da articulação entre os domínios de posse comum e a apropriação privada – a apropriação pelo trabalho –, atingindo inclusive uma esfera tradicional e consensualmente particular: o resultado do trabalho individual ou familiar. O *terrenos dos caboclos* dissolvia-se na imagem de uma terra ou *reserva indígena*, cuja lógica – assim como a da propriedade privada –, se opunha à lógica do patrimônio herdado (Santos, 1997, p. 199).

Embora a demarcação do território dos Xakriabá tenha ocorrido em 1979, a homologação só foi concretizada em julho de 1987 e não resultou de um

planejamento administrativo por parte da Funai, mas de uma outra articulação política, desvinculada do órgão de tutela, cuja principal liderança foi Rosalino Gomes de Oliveira. Rosalino emergiu como liderança num momento em que a atuação dos posseiros no território Xakriabá era progressivamente crescente e que a Funai buscava legitimar a identidade indígena por meio de critérios individuais. A atuação de Rosalino estava articulada ao CIMI e tinha como principal frente de trabalho a retomada das terras ocupadas pelos posseiros. A luta pela terra estava intimamente articulada ao trabalho comunitário, utilizado como instrumento político. A realização de mutirões no plantio e colheita de roças em terrenos localizados em áreas de conflito, tinha por objetivo não apenas diminuir a atuação de posseiros, mas também constituía uma importante forma de representar um modo específico de “ser indígena” ou de “ser Xakriabá”. “A união como forma de luta demonstra bem, por outro lado a operação que transforma o índio de tutelado a sujeito de direito e também sujeito de luta, lugar antes predominantemente ocupado pela FUNAI” (Santos, 1997, p. 247).

Em meados dos anos 1980, Rosalino tornou-se uma importante liderança e sua representatividade extrapolava o âmbito local. Essa proeminência na luta pela terra, desvinculada da orientação da FUNAI e da chefia de Rodrigo, era vista como uma ameaça à administração tutelar da área, tanto que em 1986, Rosalino foi oficialmente reconhecido pela Funai como chefe, tornando-se 2º cacique Xakriabá. Em 1987, ele é assassinado a mando de um fazendeiro da região. Sua morte tornou-se um marco na história Xakriabá: primeiro porque desencadeou, definitivamente, o reconhecimento da terra, cuja homologação ocorreu poucos meses após a sua morte; e segundo porque ele se tornou o representante máximo do direito à terra incorporado na categoria ‘índio’.

A regularização da área e a retirada dos posseiros reafirmariam a plena autoridade da FUNAI e o modelo tutelar de administração, que não seria perturbada por nenhuma orientação divergente, após a morte de Rosalino (Santos, 1997). No que diz respeito a Rodrigo, ele permaneceu no posto de cacique por quase trinta anos e, durante esse período, além do cacicato e das atividades como funcionário da Funai, também foi vice-prefeito da cidade de São João das Missões por dois

mandatos. Faleceu em 2003 por problemas de saúde e foi substituído por Domingos Gomes de Oliveira, filho de Rosalino Gomes de Oliveira.

Com a morte de Rodrigo, tornou-se necessário escolher um novo cacique, o que aconteceu mediante diversas reuniões políticas com autoridades Xakriabá, sendo que a primeira dessas reuniões foi realizada, segundo lideranças locais, “debaixo do pé de manga”, na casa de D. Anália. Esse episódio revela que o prestígio político de D. Anália tem se mantido nos últimos anos. Em conversa com algumas lideranças locais, ela foi descrita como *A Grande Mestra Xakriabá*, mais do que qualquer liderança e mais do que o próprio cacique. Alguém cujo conhecimento é, muitas vezes, restrito a estrangeiros³⁷ e, quem sabe, usado como uma importante estratégia política.

A partir da morte de Rodrigo e da eleição de Domingos, evidenciou-se a segunda grande mudança na organização política dos Xakriabá, mudança essa que deve ser compreendida não apenas em consequência da mudança de cacique, mas, sobretudo, em termos da emergência de novas lideranças e representações a partir da criação e efetivação de trabalhos assalariados fixos, da implantação e expansão da escola indígena específica e diferenciada e do sistema de saúde indígena, e da progressiva presença de instituições externas, tais como Ongs e Universidades.

Recentemente, os Xakriabá têm se deparado com o progressivo aumento da atuação de diferentes instituições externas em diversos segmentos, especialmente, no âmbito econômico e educacional. A escolarização tornou-se um elemento fundamental em função de seus efeitos em diversos segmentos da vida dos Xakriabá, por exemplo, no campo social, cultural, político, econômico e religioso. No campo político esses efeitos podem ser observados na emergência de alguns sujeitos, mais escolarizados, no cenário da Terra Indígena, por demonstrarem uma melhor capacidade na discussão de questões relativas à Terra Indígena (educação, saúde, movimento indígena e assim por diante), uma melhor compreensão da situação extra-aldeia e por contribuem efetivamente para a rearticulação das relações internas e externas.

³⁷ Durante minha inserção em campo, fui desencorajada, por algumas lideranças, a conhecer D. Anália, por isso, não tenho mais informações a seu respeito.

Um dos movimentos mais importantes diz respeito à reconfiguração da participação dos Xakriabá no cenário político da região. Os Xakriabá possuem importância política no cenário regional porque a administração da prefeitura municipal de São João das Missões é fortemente influenciada pela presença indígena, a maioria tanto em número populacional quanto em número de eleitores³⁸. Desde a sua emancipação, em 1996, São João das Missões contou com a presença indígena na administração municipal através da presença do cacique Rodrigo como vice-prefeito e de alguns representantes de aldeia como vereadores.

Em 2003, diante da morte de Rodrigo, desencadeou-se um importante processo de reconfiguração da participação Xakriabá na administração municipal de São João das Missões. Esse processo contou com o protagonismo da participação de um grupo de professores indígenas Xakriabá e do atual cacique na criação do Partido dos Trabalhadores na cidade, bem como da candidatura do prefeito de São João das Missões e de vereadores indígenas. Esse movimento, liderado por professores Xakriabá, com o apoio de diversas lideranças locais, resultou na eleição de José Nunes de Oliveira, filho de Rosalino Gomes de Oliveira e ex-diretor da Escola Estadual Indígena Bukimuju, e de quatro vereadores indígenas, dentre os quais, um professor e uma professora da escola indígena. Atualmente, os secretários municipais de governo, saúde e de educação também são ex-professores da escola indígena Xakriabá.

Em trabalho recente, Macaé Evaristo dos Santos (2006) discutiu alguns aspectos da organização política dos Xakriabá através da diferenciação entre as funções de liderança, de representante e de presidente de associação. A função de representante de aldeia surgiu a partir da inserção da FUNAI na Terra Indígena. Trata-se de uma pessoa com as mesmas funções do cacique no que diz respeito às questões internas às aldeias, ou seja, representar o grupo externamente e articular e solucionar conflitos internos. No caso da função de liderança, pode ser compreendida através da figura do chefe dos caboclos. Segundo Evaristo dos Santos (2006), a constituição desse tipo de liderança resulta de “uma relação de confiança e autoridade, o que garante a este líder uma posição de autonomia e supõe que o que orienta a sua ação é o interesse daqueles que lidera, na maioria

³⁸ Os indígenas correspondem a 58,84% da população de São João das Missões, segundo dados do Censo 2000 (IBGE).

das vezes, o seu grupo familiar” (p. 90). Sua função estaria relacionada à arbitragem em questões da distribuição e uso da terra.

Mais recentemente, a função de liderança adquiriu novos contornos e está relacionada à capacidade de algumas pessoas para tratar de questões externas específicas, por exemplo, a negociação e articulação com Ongs e com o Estado. Exemplos de lideranças podem ser identificados em professores e professoras, que lutam por melhorias no sistema escolar indígena, nos presidentes de associações comunitárias e em alguns sujeitos que responsabilizam pela criação e realização de projetos sociais nas aldeias.

Para compreender a atual configuração política dos Xakriabá é importante observar não apenas as estruturas tradicionais de poder, das quais são emblemáticas as figuras do cacique e dos representantes de aldeias, mas também outros segmentos, tais como as associações comunitárias, a organização escolar e da saúde, assim como seus conselhos, a prefeitura municipal de São João das Missões e os projetos sociais. São pertinentes as colocações de Monagas (2006):

Com o surgimento das organizações etnopolíticas, ao lado dos líderes tradicionais há novos/as protagonistas que passam a atuar no campo das relações interétnicas, servindo como ‘intermediários’ entre os anseios de seus povos e os da sociedade envolvente. As mulheres também passam a atuar nesse campo, complexificando ainda mais a análise da organização política dos povos indígenas (p. 206).

É importante ressaltar que o papel de interlocução política entre os Xakriabá tem sido tradicionalmente uma prerrogativa masculina. Nos últimos anos, com a implantação de trabalhos assalariados fixos no interior da terra indígena, bem como o surgimento de organizações e associações comunitárias, observa-se o surgimento de novas lideranças – homens e mulheres – que, ao lado dos líderes tradicionais, atuam tanto internamente como na relação com instituições e agentes externos.

Falar sobre a participação política das mulheres no cenário mais contemporâneo dos Xakriabá é falar sobre uma história recente protagonizada por aquelas que participam do processo de escolarização, instituição dos trabalhos fixos assalariados e da experiência associativa, conforme tentarei mostrar nos próximos segmentos do texto.

3. 1 – PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DAS MULHERES XAKRIABÁ

Compreender a entrada das mulheres no universo da política requer atenção especial à experiência e pioneirismo de três mulheres: Z., diretora da Escola Indígena Xakriabá; T., liderança de aldeia; e J., vereadora no município de São João das Missões.

T. reside na Aldeia Caatinguinha, possui 25 anos, é separada e tem dois filhos. Trabalha como agente indígena de saúde na aldeia onde reside e é estudante da 5ª série da Escola Indígena. Possui importância no cenário político Xakriabá por ser a única mulher a ocupar cargo de vice-representante de aldeia. Em entrevista, descreveu o processo através do qual se inseriu no universo político dos Xakriabá:

Meu pai trabalhava junto com tio E., né, que era o representante maior da comunidade, porque nessa época não tinha representante no Custódio, não tinha escola. Aí meu pai que era segunda liderança junto com tio E., ele era o primeiro e meu pai era o segundo. E aí meu pai todo ano saía, né. E aí reunião aqui no Xakriabá sempre foi direto, eles fazem reunião da educação, reunião da saúde, que depende das lideranças tá junto. Às vezes quer fazer um projeto, precisa da assinatura da liderança... Aí meu pai pegava e saía todo ano e o tio E. ficava cansado porque às vezes tinha duas reuniões no mesmo dia, às vezes tinha uma reunião no Barreiro e tinha outra no Sumaré. E aí se tivesse meu pai aqui ele já ia participar da reunião no Barreiro e o outro no Sumaré, mas como ele tava sozinho a gente via o sofrimento pra ele, que ele tava correndo atrás, trazendo benefício pra comunidade nossa, né. Aí um dia eu tava na reunião no Custódio e aí eu falei assim: Oh, tio E., que nem meu pai não tá aqui, se o senhor quiser que a gente vai representar meu pai nas reunião, falar um pouco das dificuldades, do que pode ajudar o senhor. Se o senhor interessar, a gente vai ajudar. Ele falou assim: Olha minha filha, esse serviço até eu que sou homem já chego em casa cansado e tem reunião que é o dia todo. Tem reunião que não tem nem alimentação e a pessoa tem que agüentar. Sai de casa, não tem hora de chegar, é uma luta sofrida também e ocê não vai agüentar não! E ocê é uma menina nova e ocê não vai agüentar não! Aí eu falei assim: Não, tio E., pode deixar que isso aí, isso aí eu agüento, isso aí pode deixar... E ele: Não, isso aí cê não vai agüentar não, cê é muito nova e ocê não vai agüentar! Sua mãe às vezes não vai achar bom... E eu: Não, minha mãe não! Minha mãe que tá me mandando trabalhar junto com o senhor, porque ela disse que tá muito com dó do senhor e o senhor sai, às vezes tem duas reunião... (...) Será que aqui na Caatinguinha não acha outra pessoa pra acompanhar o senhor nas reuniões então, sem ser eu? E ele: Oh, minha filha, acho que aqui na Caatinguinha não, só seu pai mesmo! (...) Aí eu falei assim: Não, tio E., então a gente vai ajudar o senhor, assim, na luta, né!? Então a gente vai ajudar o senhor! A gente vai começar... é... é... a gente vai começar ajudando o senhor esse ano e aí se o meu pai chegar, meu pai chega e vai ajudar o senhor (T., Aldeia Caatinguinha, 25 de setembro de 2007).

T. descreve a sua entrada como segunda liderança da Aldeia Caatinguinha como decorrente de uma iniciativa conjunta dela e de sua mãe. Ao se apresentar à primeira liderança, ela se depara com o primeiro desafio da vida política: A relutância da liderança em aceitar a participação de uma mulher como representante de aldeia Xakriabá se fundamenta em uma suposta fragilidade feminina, uma vez que os obstáculos a serem enfrentados (falta de alimentação e cansaço físico) seriam agravados pela condição de gênero de T.. Outro dado importante a ser considerado é que sua entrada foi aceita diante da ausência de outro homem que pudesse assumir tais responsabilidades. Em outro trecho da entrevista, ela apresenta outros elementos importantes:

Depois que finado Rodrigo faleceu, a gente começou a entrar porque meu pai não tava aqui, o cacique nosso que é mais velho, que era Rodrigo, tinha falecido, então era a hora que precisava das lideranças, as primeiras e as segundas. (...) Tá precisando das primeiras lideranças e as segundas agora e como meu pai não tá a gente vai entrar pra tá representando também a luta do meu pai, pra tá ajudando, e a gente vai até fazer uma reunião pra por outro cacique no lugar também, pra tomar a convivência a aqui no nosso Xakriabá. Aí foi na época que a gente fez uma reunião e... nós fez uma reunião primeiro num lugar que chama Barreiro, né, Barreirinho, no Barreirinho... lá no... na casa de uma índia, que é uma índia que chama Anália, né!? (...) A gente fez reunião nas comunidades, aqui nas aldeias Xakriabá, representando o novo cacique, com todas as lideranças também, e aí a gente já foi representando meu pai. Eu chegava na reunião, representava e falava que eu tava no lugar de meu pai até ele chegar, mas depois que ele chegasse de São Paulo, já podia trabalhar e aí era ele. E aí a gente ficou dois anos representando meu pai nas reunião e aí o cacique foi falou assim: Uai, se ocê quiser tá junto ... com... com E. aí cê já fica logo! Aí eu: Não, moço, eu... eu tô representando o lugar de meu pai. E aí as liderança toda achou que a gente fazia um bom trabalho... aqui junto com ele e aí... E aqui na reserva indígena nunca teve uma mulher a tá enfrentando a luta, e... a primeira é eu! E quem sabe não tava dando espaço pra outra não tá ajudando aqui nessa comunidade, não é!? Que existia comunidade, a primeira é daqui da Caatinguinha, que na Caatinguinha mesmo, nunca que existiu. E aí o cacique já começou a representar a gente quando vinha os órgão, os órgão lá de fora, já começou representando a gente como a última mulher que tava já... que tava na luta, batalhando junto com eles aí era eu e o pessoal da luta tava acostumado com a gente e a gente ficou (T., Aldeia Caatinguinha, 25 de setembro de 2007).

Além do fato de não existir ninguém que se dispusesse a assumir o trabalho de segunda liderança, T., na passagem acima, acrescenta elementos fundamentais para que se possa compreender a sua entrada no universo político Xakriabá. Ela assume o trabalho de liderança num importante momento de mudança política ocasionado, dentre outras coisas, pela morte do cacique Rodrigo. Ela parece ter receio de assumir o lugar de liderança, por isso, procura deixar claro que está

apenas substituindo o pai, uma vez que a instabilidade gerada pela morte do cacique requer a participação de todas as lideranças, as primeiras e as segundas. Sua participação é legitimada pelo cacique e pelas demais lideranças somente após dois anos de trabalho como “substituta”. Se sua entrada como liderança ocorre à sombra do lugar ocupado pelo pai, sua legitimidade como liderança não. Pelo contrário, é justamente ao apresentar *um bom trabalho*, que ela consegue o respeito e a legitimidade do cacique e das demais lideranças.

O segundo caso a ser apresentado é o da vereadora J., que possui 29 anos, é casada e tem 2 filhos. É professora indígena desde 1997, tendo se formado na primeira turma do Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais, e também vereadora no município de São João das Missões, desde 2005, sendo, até o momento, a única mulher indígena a ocupar tal cargo entre os Xakriabá. Residiu durante alguns anos fora da Terra Indígena, na cidade de Itacarambi, onde trabalhava e estudava. No processo de implantação das escolas indígenas, foi indicada para se tornar professora e por isso retornou à Terra Indígena Xakriabá. Desde que iniciou as atividades como professora, sempre buscou melhorias para sua comunidade. Dentre suas principais ações, nessa época, estão: a reivindicação de sistema de água encanada para a aldeia Santa Cruz e a criação da Associação Indígena Xakriabá Aldeia Santa Cruz e São Domingos. Outra ação importante foi a sua participação na criação do Partido dos Trabalhadores na cidade de São João das Missões. É uma das pessoas mais empenhadas na realização de projetos de melhoria para sua região e em 2007, além das atividades como professora e vereadora, também participava do curso de graduação para a formação de educadores indígenas da Faculdade de Educação da UFMG. Em entrevista, ela descreveu como se tornou candidata a vereadora nas eleições municipais de 2004:

E aí falou assim, vamos buscar né, fazer a câmara, criar o vereador daqui pra ajudar (...) Aí o pessoal: é J.! Vamos colocar ela... Falei assim: eu tô pronta pra ajudar, cobrar as coisas, eu cobro sem precisar ser vereadora. E também sem condições de sem ter nada, né. Aí eu não quero não! Sr. João, liderança, me deu o maior apoio: não, moça, é pro cê entrar, cê entra que nós te dá o maior apoio pro cê entrar. Porque você é uma pessoa que cobra, você é uma pessoa que... a gente vê que você é a única pessoa que vai em reunião aí, que vai nas reuniões, que chega, que traz a informação pra gente. É que ta sempre aí cobrando, a gente vê, as outras liderança...a única pessoa que a gente vê que vai em reunião. A única pessoa na Santa Cruz que gosta de reunião, que tá lembrando de uma aldeia, lembra de outra aldeia, é que ta pondo outra aldeia, que cobra, não tem vergonha de falar. Aí Sr. Beda também, me deu muito apoio... (...) porque esse lugar

nosso de aldeia, sempre foi esquecida, nunca vinha nada pra cá. Aí cê sabe, nós temos que formar um daqui. (...) Aí quando foi na época eu conversei com meu marido: Z., será, Z.? Ah, cê que sabe. Se você me ajudar, eu vou. Se você não me ajudar...eu tô fora! Já pensou se fosse eu sozinha pra mexer!? Não resolvia, né!? E casa e tudo! E ele... aí ele pegou, me deu a maior força. Aí falou, e ele tava com intenção de sair pra fora, porque a intenção dele sempre foi de sair, sempre gostou de trabalhar fora, né, trabalhar no Mato Grosso. Aí eu falei: Não Z., cê fica e me ajuda por que... se eu ganhar... é bom pra mim e pra você! E a gente estaria aí sempre junto, né, lutando (J., Aldeia Santa Cruz, 07 de outubro de 2007).

Embora J. já desenvolvesse atividades junto à comunidade, a candidatura foi um grande passo para que ela pudesse efetivamente ingressar na vida política. Ao ser indicada como candidata a vereadora, ela se esquivou, inicialmente, sob o argumento de que poderia trabalhar para a comunidade independentemente de ser vereadora. Além disso, ela chama atenção para a falta de recursos para realização da campanha. Sua decisão em aceitar ser candidata, no entanto, é condicionada à aceitação das lideranças e à negociação com o marido. A aceitação das lideranças se dá mediante algumas características de J.: “uma pessoa que cobra”, “que vai a reunião”, “que não tem vergonha de falar”.

No que diz respeito ao marido, J. busca a negociação desde o início, inclusive, dividindo as responsabilidades com ele. *Se você me ajudar, eu vou. Se você não me ajudar...eu tô fora!* Na verdade, há uma dupla negociação: de um lado a candidatura de J. e por outro, a permanência do marido na Terra Indígena.

Grossi & Miguel (2001) ressaltam que algumas mulheres, quando ocupam cargos de poder reclamam a falta de companhia e apoio, principalmente dos maridos ou companheiros. Se quando assume algum cargo de poder, o homem pode contar com uma companheira, que o ajuda a fazer política - uma primeira-dama, por exemplo -, no caso da mulher, nem sempre isso acontece. Uma figura masculina correlata à primeira-dama praticamente não existe. É justamente por isso que, em muitos casos, o ingresso da mulher em carreiras políticas está associado ao fim de relacionamentos amorosos. No entanto, o que acontece no caso de J. é justamente o contrário: o ingresso na carreira política, ao invés de distanciar, parece contribuir para reforçar a união do casal.

Aí trabalhei... ôôô... mas não foi fácil não! Trabalhamos, porque é o que eu falo, não é pra qualquer uma não, porque cê trabalhar... e nós, sem ter um carro, sem ter moto e aí ajeitamos uma moto e muitas vezes eu ia era à cavalo e tinha dia que uma hora dessa (início da noite) eu tava chegando

aqui em casa. Sozinha, Deus e eu! Quando não era próximo, era mais longe, Zé ia mais eu, me levava de moto e quando era perto, igual o Itapicuru... Riacho do Brejo... eu ia era à cavalo (...) Ai tanto que, não foi fácil não! Tinha hora que eu chegava aqui, não sabia se (o filho) tinha comido, minha irmã que ficou aqui com Bruno, não podia pagar. Cadê salário? Salário não tinha, porque tive que afastar da escola sem remuneração, aí nem eu nem Zé sem salário (J., Aldeia Santa Cruz, 07 de outubro de 2007).

Na passagem acima, J. descreve o período da campanha eleitoral. Ela inicia a descrição afirmando que trabalhou muito, depois reconsidera, usando o verbo “trabalhamos”, o que indica que não foi um trabalho individual. Pelo contrário, ela chama atenção para a importância da participação do marido e da irmã.

O terceiro caso a ser apresentado é o de Z.. Ela possui 29 anos, é casada e possui dois filhos. Reside numa sub-aldeia chamada Veredinha e trabalha na Aldeia Barreiro Preto, onde é diretora da Escola Estadual Indígena Xukurank. Em 2007, participava do curso de graduação para a formação de educadores indígenas da Faculdade de Educação da UFMG.

Morou muitos anos fora da Terra Indígena, em Itacarambi e São Paulo, onde trabalhava e estudava. Iniciou a escolarização na Terra Indígena, estudou algumas séries do Ensino Fundamental em Itacarambi e completou o Ensino Médio em São Paulo. Em 1996, trabalhou como professora na Terra Indígena Xakriabá antes da implantação da escola indígena específica e diferenciada através de contratação pela prefeitura municipal de Itacarambi. No ano seguinte, trabalhou também como professora na cidade de Itacarambi. Em 1998, casou-se com um Xakriabá, mudando-se definitivamente para a Terra Indígena. Em função de sua escolarização, foi convidada para trabalhar na secretaria da escola indígena. Em 2000, foi indicada para tornar-se professora indígena e compor a segunda turma de formação de professores do Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais. Começou a trabalhar como professora da Escola Estadual Indígena Xukurank em 2001 e desde então, já atuou como coordenadora escolar e como professora em turmas de ensino fundamental e médio. Z. é a primeira e, até o momento de realização da presente pesquisa, a única mulher a ocupar o cargo de diretora da escola indígena Xakriabá.

Em entrevista, contou como se tornou diretora da Escola Estadual Indígena Xukurank. Segundo ela, quando o então diretor Marcelo Pereira resolveu deixar o

cargo de diretor para assumir um cargo na prefeitura municipal de São João das Missões, seu substituto foi escolhido através de votação comunitária, para a qual ela foi indicada, disputou com um professor (homem) e venceu com grande vantagem. Disse também que não pensava em se tornar diretora e que assumiu o cargo mais para atender aos desejos da comunidade do que a desejos próprios.

Além das funções na escola, também é uma das fundadoras da Associação Comunitária da Aldeia Barreiro Preto, onde ocupava, em 2007, o cargo de secretária geral. Z. tem se responsabilizado, nos últimos anos, por diversos projetos sociais desenvolvidos no âmbito da escola indígena e da associação comunitária local. Em função das diferentes atividades desenvolvidas, tornou-se uma importante interlocutora Xakriabá na discussão com agentes e instituições externas, principalmente, Ongs e Universidades.

Tomando como referência as categorias trabalhadas na sessão anterior – representante / liderança – , bem como as formas de inserção no lugar de autoridade, pode-se dizer que T. ocupa a função de representante e J. e Z., a função de liderança. Enquanto a primeira residiu a vida toda na Terra Indígena, as duas outras viveram anos fora da Terra Indígena. As diferenças nos níveis de escolarização também são significativas: T. era aluna da 5ª série da escola indígena, enquanto Z. e T. eram professoras, tendo, portanto, Ensino Médio completo³⁹. Outra diferença é que, embora as três façam parte de associações comunitárias locais, J. e Z. se diferenciam por serem co-fundadoras e por fazerem parte da diretoria das associações. A forma de inserção no lugar de autoridade também é significativa: se no caso de T., a opinião do representante da aldeia e do cacique é decisiva, no caso de J. e Z., essa opinião não basta, por isso, elas enfrentam a disputa com outros candidatos, em eleições democráticas. Uma última diferença a ser enumerada diz respeito à relação entre o lugar de autoridade e a inserção em trabalhos fixos assalariados. No caso de T., o fato de ser agente indígena de saúde não é fundamental para que ela se torne segunda representante de aldeia. Já no caso de Z. e J., o fato de serem professoras permite a elas o domínio de determinados conhecimentos (leitura e da escrita e capacidade de lidar com o aparato burocrático,

³⁹ Ambas concluíram o curso de magistério indígena e no momento de realização da presente pesquisa, eram estudantes do Curso de Graduação Formação Intercultural de Educadores; Curso Especial de Graduação para Professores Indígenas, da Faculdade de Educação da UFMG.

por exemplo) e espaços (dentro e fora da Terra Indígena), acesso esse fundamental na conquista da confiança e dos votos da comunidade.

Apesar das diferenças, é possível encontrar similaridades entre os três casos. Um elemento que chama atenção diz respeito ao fato de que todas elas parecem se esquivar inicialmente da ocupação do lugar de autoridade. Afirmam que não objetivavam assumir a função pública e que o fizeram em nome de um objetivo maior que é o bem-estar da comunidade. Diante disso, uma questão importante a ser pensada diz respeito aos elementos simbólicos envolvidos na entrada das mulheres no universo político Xakriabá e no perfil de liderança que se constrói a partir dessa entrada.

Hoje a gente trabalha assim, porque o trabalho de liderança não é um trabalho fácil! Trabalhar com a comunidade, que nem hoje, mexer com gente, não é fácil! É que nem assim... nosso filho, é que nem assim a gente tá orientando nossos filhos, né, que nem fazer isso, que nem fazer aquilo, né. Então, trabalhar com a comunidade não é uma coisa assim que não é todo mundo que pode tá lutando, né. Porque é um trabalho, assim, que tem que ter muita paciência, tem que ter calma com as pessoas, as pessoas vão falar pra você pedra... e você tem que respeitar tudo aquilo que a pessoa fala, e as vezes a pessoa vem até brava com você e você tem que ficar calmo, pedir paz, pedir união, porque se não tiver a união... E também se for uma pessoa que, às vezes, esquenta muito... vai até brigar também, né!? Não agüenta tudo aquilo que a pessoa fala... Então hoje a gente tá, com o trabalho de liderança, que é um trabalho que a liderança tem que ver os direito da pessoa... o quê que... ele tá perdendo os direito... quem que tem direito... isso tudo... a liderança tem de ver, né. Coisa que a liderança também não resolver, tem que chamar o cacique também na comunidade, né, fazer reunião, então não é uma luta, assim, que ela é facinho, né... que é pra todo mundo, né. Só mesmo Deus mesmo que... que... vê qual é a pessoa, né, que vai trabalhar na comunidade, né. Porque tem pessoas que tem paciência, né, tem pessoas que tem carinho com as pessoas da comunidade... porque se não tiver o carinho também... isso é que faz a gente... porque tem que ter união, porque se a gente não tem união, a gente não tem nada, não é!? Melhor ter a união do que... melhor ter amigo hoje... amigo também, porque é através da união que a gente busca as coisa, consegue resolver as coisa, consegue resolver as dificuldades das comunidades através da união. Sem a união não tem nada feito! (T., Aldeia Caatinginha, 25 de setembro de 2007).

Há dois pontos a serem ressaltados na passagem acima. Em primeiro lugar, o delineamento do trabalho da liderança, cujas características específicas – paciência, calma, respeito, capacidade de promover a paz e a união da comunidade e de resguardar os direitos das pessoas – sugerem que o seu exercício não é para todos. Entre os Xakriabá, nem sempre o estabelecimento de um ‘perfil de liderança’ é evidente, embora possa aparecer em alguns discursos, como no caso colocado acima. Por outro lado, existe a exigência de um ‘perfil’ para os candidatos a

trabalhos fixos assalariados, conforme será apresentado no capítulo 5, quando abordarei esse tema de maneira mais detalhada.

A especificação de características para a liderança indígena feminina não é exclusiva dos Xakriabá. Monagas (2006), por exemplo, apresenta momentos diferenciados em que o 'perfil de liderança' foi colocado em discussão. Na I Assembléia do DMIAB/COIAB, especificou-se, durante uma eleição, que a nova diretora deveria ser uma 'liderança ativa', que soubesse articular e ser uma 'liderança de comunicação' e que tivesse conhecimento sobre o movimento indígena. No I Encontro do Departamento de Mulheres da COIAB, características como a humildade e não uso de bebidas alcoólicas foi ressaltado para a liderança indígena. E numa oficina de Formação de Lideranças da OMIR, realizada em 2004, dentre as características exigidas destaca-se: dignidade, interesse, criatividade, respeito, paciência, alegria, coragem dedicação, companheirismo, humildade, educação, inteligência, compreensão, organização, competência, domínio da língua do seu povo, saúde, firmeza, comunicabilidade, participação e senso crítico.

O segundo ponto do depoimento de T. a ser destacado diz respeito à analogia entre o trabalho de liderança e a cuidado das crianças: em outras palavras, a mulher deveria 'cuidar da comunidade' como 'cuida de seus filhos'. Remeto-me novamente ao trabalho de Monagas (2006) para comentar esse aspecto. Segundo essa autora, é comum que, na definição de um 'perfil de liderança indígena feminina' os papéis de mãe, esposa e liderança apareçam imbricados e, quando isso ocorre, os desafios colocados às mulheres se tornam mais acentuados, pois requerem o exercício de papéis associados tanto ao gênero feminino (mãe e esposa), quanto ao masculino (liderança).

Para além da especificação de um perfil, há outros aspectos a serem analisados, que ajudam a compreender o lugar da liderança feminina no cenário contemporâneo Xakriabá. Dois elementos são, a meu ver, fundamentais: Primeiro, a participação das mulheres em reuniões, assembléias, associações comunitárias e projetos sociais, como uma das conquistas contemporâneas mais importantes. E segundo, a existência de 'zonas interditas' à participação das mulheres, o que explica, em parte, a relutância das pioneiras em assumir o lugar de autoridade e a

delegação da responsabilidade de sua entrada à vontade comunidade. Esses dois aspectos serão discutidos nos próximos segmentos do texto.

3. 2 – REUNIÕES, ASSEMBLÉIAS E ASSOCIAÇÕES COMUNITÁRIAS

Participar de reuniões comunitárias é, para as mulheres Xakriabá, importante conquista contemporânea. Para iniciar a argumentação, apresentarei um trecho de entrevista:

I.: Antigamente as mulheres não participavam das reuniões, não é?

A.: Não, de jeito nenhum! Olha, de *primeiro* a reunião era assim: só era dos homens. Era quando começou, quando era na época do finado Rodrigo, ele chamava os outros, os representantes de cada comunidade, vinha representante pra fazer a reunião, né. Aí depois que eles juntou, fez reunião muitas vezes, aí deu pra chamar os outros homens, de cada comunidade, chamava cinco, seis pra ir, pra participar da reunião. Aí esse povo ia fazendo as reuniões só com os homens, só com os homens.

I.: Os homens chegavam nas casas e contavam o que tinha sido conversado lá?

A.: Não, eles chegavam numa casa falava lá: *É, tá acontecendo isso ou aquilo...* Aí as muié também, elas ficavam, acho que elas pensava assim, elas era... não sabe, né... não sabia de nada. Elas pensavam, assim, elas pensavam assim que não deveria ser daquele jeito que o homem estava falando.

I.: Elas ficavam desconfiadas?

A.: Elas ficavam desconfiadas também. Ah, mas e você tá ni reunião, é isso que cê tá fazendo? Ué, mas é de bão, tá vindo coisa de bão pra nós! Deus tá ajudando que tá melhorando! Aí a gente não tinha nada Ah, então tá bom. Tinha umas que Ah, moça, isso aí é conversa véia! É conversa véia... Moça, mas não é conversa véia porque quem tá falando... quem tá falando é Seu Rodrigo, que é a pessoa que anda pra tudo quanto é canto, vai pra Brasília, Valadares, vai pra esses outro lugar tudo... Belo Horizonte, Montes Claros! Esses lugares tudo pra onde esses povo mora. Que ele vem trazer esses povo de lá pra ajudar ocês! Aí ficava pensando... e do jeitinho que ele falava, era verdade mesmo (A., Aldeia Caatinguinha, 24 de setembro de 2007).

A. fala sobre períodos da história Xakriabá em que as reuniões eram reservadas apenas aos representantes de aldeias e, num momento posterior, apenas aos homens. A participação feminina, ainda que não possa ser negada,

quando ocorria, estava restrita ao âmbito do doméstico e à mediação dos homens. Condições essas que impunham às mulheres um sentimento de “não saber” e, ao mesmo tempo, de desconfiança frente ao discurso masculino: *Ah, mas, e você tá ni reunião, é isso que cê tá fazendo?*

É importante analisar quais elementos, presentes na atual configuração Xakriabá, têm possibilitado a participação feminina nas reuniões comunitárias e em algumas instâncias do poder. Essa participação das mulheres em reuniões comunitárias começou a ocorrer de maneira mais efetiva a partir da implantação da escolarização e das unidades básicas de saúde. A realização de assembléias comunitárias para a escolha de profissionais, tais como professores e agentes indígenas de saúde, impunha a presença da comunidade e, em consequência da evasão masculina decorrente das migrações, a presença feminina tornou-se progressivamente mais expressiva. Na ausência dos homens, o voto feminino tornou-se precioso. Ao mesmo tempo, a participação feminina começou a ocorrer no âmbito dos cursos de formação e das reuniões de trabalho que tinham como tema questões como a educação e a saúde.

Antes, as mulheres também não participavam muito de reunião. Quem participava de reunião mesmo eram os homens, as mulheres não tinham oportunidade de participar de reunião mais era porque quando tinha uma reunião, a mulher virava e falava assim... *Mas a reunião é só pros homens, a gente não vai pra reunião não! A gente vai falar o quê lá? O quê que eu vou falar? Eu não!* Hoje as mulheres têm que participar da reunião por causa que é na reunião que a gente fica sabendo das coisas, fica sabendo o quê que vem pra comunidade e fica sabendo o quê que vai tá chegando pros Xakriabá, então as mulheres têm que participar de reunião porque os homens vai tudo pra fora, quem tá ficando mais aqui no Xakriabá mais aqui são as mulheres, então as mulheres têm que tá de frente também nos trabalho, tem que tá ajudando também as lideranças, porque as liderança trabalham mas precisam também da ajuda das comunidades. No caso agora já tá participando das reuniões, já tá conhecendo também a luta das lideranças, a luta do cacique junto com seu povo, então elas agora estão participando de reunião (T., Aldeia Caatinginha, 25 de setembro de 2007).

Na passagem acima, é possível identificar diversos elementos que compõem a experiência atual de participação das mulheres na Terra Indígena Xakriabá, cujo delineamento comporta conquistas e desafios. A participação em cursos de formação e em reuniões e assembléias, antes reservados apenas aos homens, contribuem de forma muito positiva para que as mulheres se insiram progressivamente em diferentes esferas da vida dos Xakriabá. As reuniões são consideradas momentos importantes porque constituem espaços de divulgação de

informações – por exemplo, se haverá mais vagas em trabalhos fixos assalariados, se os projetos sociais foram aprovados e assim por diante –, de discussão das demandas da comunidade, de escolha de representantes, de observação e construção de alianças políticas. Participar, nesse sentido, é também aprender, e aprender não está relacionado somente com o conteúdo explícito que está sendo trabalhado, mas também ao domínio de novos espaços e formas de comunicação, à auto-valorização e à construção da identidade. Por isso, a presença de algumas mulheres em cargos públicos constitui estímulo para outras mulheres, que passam a participar mais efetivamente de reuniões e assembléias comunitárias. Para ilustrar esse argumento, apresentarei a descrição de uma reunião comunitária, na qual é possível observar a participação das mulheres:

A Associação Indígena Aldeia Barreiro Preto promoveu uma reunião na Casa de Farinha da Aldeia Vargens⁴⁰ no dia 08/04/2007, tarde de domingo de Páscoa. O local foi preparado cuidadosamente para a reunião e tinha ares de sala de aula: um quadro-negro e uma mesa grande à frente de diversas carteiras escolares disponibilizadas em fileiras. Praticamente todas as carteiras da escola da aldeia haviam sido levadas para a casa de farinha. Estavam presentes na reunião diversos membros da diretoria da associação do Barreiro, lideranças, pessoas da comunidade e de diversas aldeias da região. Os presentes incluíam homens e mulheres de diferentes idades, inclusive crianças. Antes do início da reunião, as pessoas estavam organizadas em pequenos grupos para conversar. Chamou minha atenção o fato da secretária geral da associação e também diretora de uma das escolas Xakriabá ter se reunido com outras duas professoras para conversar. A reunião foi coordenada pela secretária geral e pelo presidente da associação, que se mantiveram à frente dos presentes o tempo todo. Do lado esquerdo estavam sentados os representantes de aldeias, no centro estavam, a secretária geral e o presidente, conduzindo os trabalhos, e a segunda secretária, registrando a reunião no livro de ata, do lado direito estavam os membros da diretoria da associação, muitos deles, professores da escola indígena. À frente deles, a comunidade. Para iniciar os trabalhos, o presidente da associação convidou os presentes a realizar uma oração (pai-nosso e ave-maria), conforme o costume. A liderança da aldeia iniciou oficialmente a reunião dando boas-vindas aos presentes e agradecendo a associação por administrar o projeto da casa de farinha. O representante da associação na aldeia e responsável pelo projeto apresentou aos presentes o tema da reunião: prestação de contas do projeto da casa de farinha à comunidade das Vargens e aos órgãos financiadores. O presidente também deu boas vindas e agradecimentos aos presentes, à diretoria e membros da associação e às lideranças presentes. Segundo ele, para o desenvolvimento da Terra Indígena Xakriabá, era fundamental que existisse um bom

⁴⁰ A casa de farinha ainda está em construção. Trata-se de um grande galpão, em formato retangular. De frente para a estrada que perpassa a aldeia, há uma entrada, localizada no canto esquerdo da parede. Se nos posicionarmos nessa entrada, a visão que temos do interior da casa de farinha é a seguinte: do lado direito há uma parede, com dois orifícios. À frente, há várias pilastras que ajudam a sustentar o telhado e, ao fundo, duas portas que dão acesso a dois quartos. O lado esquerdo é aberto, havendo somente um muro de aproximadamente um metro de altura. Nem as paredes nem o piso têm acabamento ainda.

relacionamento entre a comunidade, os representantes de aldeia e as associações. Ressaltou a importância dos professores e o apoio do curso licenciatura indígena no desenvolvimento de projetos sociais nas comunidades Xakriabá. Explicou que a construção da casa de farinha na aldeia Vargens era resultado de um dos projetos sociais administrados pela associação da Aldeia Barreiro Preto e enfatizou porque era necessário realizar uma reunião de prestação de contas. A secretária geral apresentou a pauta para a reunião: apresentar o livro de prestação de contas, escolher um nome e discutir sobre a pintura da casa de farinha. Durante a reunião, houve grande esforço por parte dos membros da diretoria da associação (homens e mulheres) para explicar à comunidade como funcionava a associação e os projetos sociais. Isso pôde ser observado quando cada membro se apresentou, explicitando seu papel no interior da associação. Depois que a diretoria se apresentou, o presidente pediu que os representantes de aldeia também falassem aos presentes. Enquanto as pessoas se apresentavam, a secretária geral fazia anotações no quadro e conversava com a segunda secretária. As anotações referiam-se a valores e números de notas fiscais, bem como recibos de pedreiros e carpinteiros e seriam apresentadas aos presentes durante a reunião. O presidente falou sobre a importância da parceria entre a comunidade, o trabalho dos professores e das associações. Lembrou a oficina de projetos sociais, trabalho integrado às atividades do FIEI e que fora realizado na terra indígena na semana anterior. A secretária geral esforçou-se para explicar o que era um projeto social e como funcionava. Através da descrição do projeto Carteira Indígena, ela falou sobre a necessidade e importância da contrapartida da comunidade para a realização do projeto social. À medida que ia explicando o projeto, realizava também um esforço de lembrar com a comunidade as diferentes etapas pelas quais o projeto da casa de farinha já havia passado. Esse esforço culminaria na explicitação da prestação de contas da associação. “O projeto vai pela associação, mas com dois responsáveis da comunidade pelo projeto. Coloquei no quadro os valores da prestação de contas para que todos entendam melhor. Quem lembra qual o valor do projeto?” Os presentes participaram da reunião, ajudando a lembrar de fatos e valores. A secretária também explicou que na pasta de prestação de contas deveria constar um relatório parcial do projeto. Ela mostrou, na pasta de prestação de contas, como toda documentação – notas fiscais, recibos, relatório parcial, fotografias, atas de reunião – deveria ser organizada para ser entregue ao órgão financiador. Em seguida, a pasta foi entregue para que todos os presentes pudessem olhá-la. O presidente tomou a palavra para argumentar sobre a importância e especificidade do papel do professor indígena na elaboração e execução de projetos sociais. Ressaltou que “O professor não precisa esperar o curso superior, o licenciatura indígena, para cumprir seu papel!” O responsável pelo projeto e segunda liderança da aldeia Vargens apresentou a proposta de nome para a casa de farinha: “Casa de Farinha Nchatary Aldeia Vargens”. A secretária geral explicou que a palavra Nchatary pertence ao vocabulário Xakriabá e significa mãe, ou seja, aquela que faz o filho crescer. Escolher esse nome constituía uma forma de resgatar a cultura Xakriabá. Em seguida, ela tentou reproduzir no quadro a proposta de placa para a casa de farinha. Essa proposta foi aprovada pelos presentes através de votação. Em seguida, o responsável pelo projeto e segunda liderança da aldeia Vargens apresentou a proposta de pintura da casa de farinha. A secretária geral explicou que a proposta era de reunir a comunidade, especialmente as crianças, para pintar a casa de farinha. Também foi realizada uma votação e os presentes aprovaram a idéia. Por fim, a segunda secretária leu a ata da reunião. Os presentes se organizaram em fila para assinar a ata e, em seguida, dirigiram-se para a parte externa da casa de farinha, onde estava sendo servido um churrasco (Diário de Campo, 09 de abril de 2007).

A análise da reunião descrita acima é de extrema relevância para a presente pesquisa por se tratar de uma reunião interna, cuja organização e realização foi exclusivamente dos Xakriabá⁴¹. Esse aspecto é importante de ser colocado porque é comum haver reuniões comunitárias com a participação e condução por parte de não-indígenas, especialmente, pessoas ligadas a órgãos financiadores de projetos sociais e universidades. Chama atenção o tema proposto para a reunião – construção e realização de projeto social – bem como as formas de organização do espaço e das atividades. Vale dizer que a construção e a efetivação de projetos sociais faz parte do cenário contemporâneo de mudanças socioculturais Xakriabá e que a realização de uma reunião comunitária para tratar o tema constitui um mecanismo de enfrentamento de uma situação nova que é o dinheiro coletivo, proveniente de agências financiadoras. Além disso, é importante atentar para a importância do lugar do/da professor/a no desenvolvimento das atividades, o que remete à centralidade da modalidade escolar na construção de mecanismos de enfrentamento de situações novas.

A partir dos depoimentos e da descrição da reunião de associação apresentada acima é possível discutir alguns aspectos acerca da participação das mulheres em reuniões comunitárias. Tal participação pode ser compreendida tanto em termos de aprendizagem, ou seja, do processo de pertencimento em comunidade de prática (Lave & Wenger, 1999), como em termos de linguagem, ou seja, do modo como as pessoas participam de relações sociais e de grupos por meio da fala (Duranti, 2000).

Tomando como referência as categorias do conceito de participação periférica legitimada de Lave & Wenger (1999), pode-se dizer que a participação das mulheres Xakriabá nas reuniões comunitárias se modifica progressivamente de uma participação periférica para uma participação plena, num processo que constitui um modo de ganhar acesso às fontes do entendimento através do envolvimento crescente na comunidade de prática. É importante ressaltar que a participação das mulheres nas reuniões se dá tanto através da presença física sem a fala (que num momento anterior não ocorria), como através da fala. Evidentemente, existem

⁴¹ Vale pontuar que eu era a única não-xakriabá presente, no entanto, durante a reunião, participei apenas como expectadora.

diferenças nas formas de participação de homens e mulheres e entre as próprias mulheres.

Conforme lembra Duranti (2000), a noção de participação constitui uma ferramenta analítica importante para a investigação empírica de como os grupos e relações sociais podem ser constituídos por meio da fala. A organização das falas ao longo da reunião é, nesse sentido, um importante ponto a ser analisado, pois revela quais conhecimentos devem ser mobilizados, quais ações e falas são permitidas, a que pessoas, e em que momentos, o que remete, inevitavelmente, às formas de organização social do saber e do poder entre os Xakriabá. Conforme se pode perceber na descrição da reunião, as formas de pertencimento estão intrinsecamente relacionadas ao lugar ocupado pelas pessoas na hierarquia social do grupo, o que explica o tipo de participação de figuras como as representantes de aldeia e os integrantes da diretoria da associação. No caso das mulheres, a participação parece diretamente relacionada à função pública e ao domínio da leitura e da escrita, bem como à importância desse conhecimento para as atividades da associação comunitária e para a reunião, o que parece explicar a participação das mulheres professoras, através do lugar ocupado pela secretária geral da associação e pela segunda secretária.

Na reunião de associação apresentada acima, a condução das atividades foi compartilhada por homens e mulheres, no entanto, durante minha estadia na Terra Indígena Xakriabá, tive a oportunidade de também participar de reuniões em que a condução foi predominantemente feminina. Numa reunião realizada pela Associação Indígena Aldeia Santa Cruz e São Domingos, por exemplo, observei que toda a organização das atividades ficou a cargo das mulheres. Nessa reunião, a maioria feminina (45 mulheres e 17 homens) foi, inclusive, comentada pelos presentes. A reunião foi realizada debaixo de uma árvore, no quintal da escola da aldeia Santa Cruz e, conforme costume local, as mulheres se concentraram de um lado, mais próximas à árvore, e os homens ficaram um pouco afastados. A segunda secretária da Associação (professora da escola indígena na aldeia), a tesoureira (professora indígena e vereadora no município de São João das Missões) e a presidente (agente indígena de saúde) ficaram à frente e conduziram os trabalhos. Os homens ficaram conversando baixo até que a liderança da aldeia interrompeu a reunião e solicitou

que eu fosse apresentada aos presentes. Chamou atenção o fato de que, durante a condução dos trabalhos, as mulheres constantemente se dirigiam aos homens enquanto falavam. Essa reunião, cujo protagonismo de mulheres professores foi evidente, constitui um exemplo de uma situação nova que está ocorrendo entre os Xakriabá. Embora a grande maioria dos eventos públicos ainda seja protagonizada por homens, é possível observar que, progressivamente, as mulheres têm ocupado esses espaços, inclusive, participando através de falas e votos, sendo fundamentais nos momentos de decisão e conduzindo trabalhos. O lugar ocupado e as formas de participação das mulheres professores sugerem que o domínio das técnicas de leitura e escrita, bem como o lugar simbólico ocupado por essas profissionais, contribui positivamente para a inserção feminina nas reuniões de associação e nas assembléias comunitárias. Ao mesmo tempo, falar sobre uma igualdade de participação entre homens e mulheres na Terra Indígena Xakriabá no que diz respeito a eventos e funções públicas envolve tensões, conflitos e contradições, conforme tentarei demonstrar no próximo segmento do texto.

3. 3 – SOBRE ZONAS INTERDITADAS DE PARTICIPAÇÃO

A inserção nos trabalhos fixos assalariados e, no interior destes, nos espaços de gestão, também é uma importante forma de ingresso das mulheres em instâncias de decisão, especialmente no que diz respeito ao sistema de saúde e de educação. Ao assumirem esses trabalhos, as mulheres têm acesso a diferentes experiências, dentre as quais, se deslocar dentro e fora da terra indígena, participar de reuniões comunitárias e de cursos de formação e aperfeiçoamento.

A ocupação de cargos de gestão geralmente é restrita à participação feminina sob o argumento de que o trabalho a ser desenvolvido requer deslocamento entre aldeias, contato com diferentes instituições, saída da Terra Indígena, tarefas que, considera-se, são mais facilmente assumidas pelos homens. Nas equipes de gestão das escolas indígenas observa-se que, apesar da maioria dos docentes ser do sexo feminino, em 10 anos de escolarização, apenas uma mulher ocupou o cargo de

diretoria. E na prefeitura municipal de São João das Missões, a única mulher Xakriabá a fazer parte da equipe de gestão municipal é J., professora eleita vereadora nas eleições de 2004. Essas restrições são, inclusive, questionadas por essa vereadora:

Porque aqui quando fala de uma mulher ser diretora, igual no caso de Z., as mulheres falam: Ah, eu não! As colegas alunas próprias falam: Ah, eu não, porque... Ah, eu não vou dar conta! E aqui também, as mulheres aqui... pra um cargo desses Ah, tem que ser homem! Cê já viu todas as lideranças falar, igual Sr. E. Ah, tem que ser homem, porque homem é mais disposto a sair! Mulher tem família, não quer sair! Aí eu falo, não é bem assim, porque eu acho que basta a pessoa ter coragem de encarar! É ter, é ter... se for discriminar... porque aí é a parte de discriminação! (...) Porque eu acho que quando... se fosse assim, se fosse olhar essa hora não tinha... não tinha... as mulheres aí de fora enfrenta! E agora nós xakriabá... por quê que nós não pode? Aí é... e fica assim, né!? Ah, mas mulher... pra ser diretor... ah... tem que ser homem porque ele tem que... andar de moto, tem que andar à cavalo... tem que ir pra não sei aonde e a mulher não tem coragem de andar sozinha. Sempre joga isso, não é!? (J., Aldeia Santa Cruz, 07 de outubro de 2007).

O deslocamento dentro e fora da terra indígena tem sido tradicionalmente dificultado às mulheres em função da divisão sexual do trabalho, que impõe a elas maior responsabilidade no que diz respeito às atividades domésticas e ao cuidado dos filhos. O deslocamento é realizado, na maioria das vezes à pé, à cavalo e, mais recentemente, de motocicleta e carro. Entre os Xakriabá, as primeiras mulheres que aprenderam a guiar motocicletas foram professoras que precisavam se deslocar entre as aldeias por ocasião das reuniões na escola. São essas mesmas mulheres que, atualmente, empenham-se em aprender a guiar automóveis. Em função das restrições impostas ao deslocamento feminino, aprender a guiar motocicletas e veículos é, para as mulheres, uma grande conquista.

Na passagem acima, J. critica não apenas as restrições impostas à participação feminina por parte dos homens, mas também às dificuldades e medos apresentadas pelas próprias mulheres, cujos argumentos coincidem com o discurso masculino. A passagem acima pode ser analisada a partir da argumentação de Michelle Rosaldo (1979) ao afirmar que a ênfase sobre o papel maternal feminino leva a uma oposição universal entre os espaços 'doméstico' e 'público'. Essa oposição, que relega a mulher ao âmbito do doméstico, também restringe seu acesso à autoridade, prestígio e valores culturais, prerrogativas exclusivas do homem. Devido a esse desequilíbrio, quando a mulher exerce o poder,

frequentemente é vista como ilegítima e os caminhos pelos quais ela ganha prestígio e um sentido de valor, são configurados e limitados pela sua associação com o mundo doméstico.

Ao descrever a participação política das mulheres indígenas nas organizações comunitárias em Roraima, Ângela Sacchi Monagas (2006) ressalta que:

A extensão de seu cuidado do âmbito doméstico-familiar para o comunitário, e deste para o espaço organizativo, faz com que o trabalho de liderança comporte muitas atividades e seja alvo de julgamentos por parte de todos/as. É um trabalho difícil, explicam as mulheres, pois são “cobradas” pela família, pelas lideranças, parentes e comunidade em geral. Por isso, uma mulher para ser liderança ‘tem que ser forte’, ‘ter coragem’, ‘saber administrar’, ‘ter paciência’ e ‘confiança em si’, porque vai passar muitos obstáculos (p. 218).

Para evidenciar o caráter discriminatório que está na base das restrições à atuação feminina nas instâncias do poder, J. compara a mulher Xakriabá a outras mulheres, as “de fora”, aquelas que, em suas palavras, “enfrentam”. Chama atenção, no entanto, o fato de que ela não questiona a associação entre mulher e espaço doméstico, como se esta fosse uma relação ‘natural’ e a dissociação fosse praticamente impossível. Conseqüentemente, a inserção feminina nas instâncias de poder assume um status diferenciador entre as próprias mulheres, algo que somente aquelas mulheres que “tem coragem de enfrentar” assumem.

A mulher Xakriabá possui uma maneira específica de exercer a liderança, que produz resultados diferentes daqueles presentes no exercício da liderança masculina:

Então a gente já fica, assim, muito contente de tá... de quando a gente já entrou, já ajudou muito. As mulheres, acho que, já vêem as outras lá e... Olha fulana de tal..., ela trabalha e trabalha e tal, então a gente vai ajudar ela também. Que não seja agora, que não é só os homens, acaba de acreditar que não é só os homens também que tem oportunidade de tá trabalhando, hoje a mulher também tem sua voz ativa também, tem uma luta de guerra também, então... isso já ajuda muito a gente também, a gente espera que também ela vai ajudar muito, tá trabalhando também, elas não vai ficar mais em casa, né!? Porque hoje em dia... há tempos atrás era as mulheres que ficavam em casa e os homens é que participavam de reunião e... e... cuidava da casa e saía pra fora e hoje... a gente vai dizendo assim: Os homem agora vai ficar em casa, cuidar dos menino e as mulher agora vai ter de andar! E eles já ficam, não adianta eles enciumar também por causa que eles agora... eles fez, assim, muito besta da gente, né. Então quando era assim eles queriam dizer que a gente era a meia do pé deles, mas agora a gente fala assim que Não, agora cêis vai ficar em casa, cuidar

dos menino, cuidar da casa que agora eu vou sair! Porque hoje que as mulheres tá buscando as coisas, as mulher tá buscando as coisa muito mais do que os homens hoje, né!? (T., Aldeia Caatinginha, 25 de setembro de 2007).

T. descreve algumas mudanças socioculturais ocorridas entre os Xakriabá nos últimos anos. A inserção em trabalhos remunerados aparece como uma das principais conquistas femininas, deixando de ser algo apenas reservado aos homens. A mulher, atualmente, está inserida no que ela denomina “luta de guerra”, cuja diferença de gênero evidencia-se através da palavra “também”: “hoje a mulher também tem sua voz ativa também, tem uma luta de guerra também”. Os homens tradicionalmente têm se inserido numa “luta de guerra” que, dentre outras coisas, está relacionada às demandas dos Xakriabá enquanto grupo étnico, mais especificamente, à luta pela terra e pelo reconhecimento identitário. As mulheres se inserem numa “luta de guerra” que, além da luta dos homens incorpora questões específicas ao gênero e que são fundamentais para o lugar a ser ocupado por elas na sociedade e na cultura Xakriabá.

De acordo com Monagas (2006), a participação política das mulheres indígenas aponta para as singularidades da ‘luta’ feminina que, além de contemplar demandas genéricas tradicionalmente colocadas na pauta do movimento indígena, demonstram preocupações mais específicas, como, por exemplo, “a desnutrição familiar e infantil, a violência sofrida pelas mulheres indígenas, o alcoolismo, entre outras”. É nesse sentido que os “temas da vida privada aparecem como problemas de ordem pública” e as demandas das mulheres indígenas “vão de encontro aos anseios feministas através do slogan ‘o pessoal é político’” (p. 229).

T. aponta para os desafios a serem enfrentados: deixar de ser *a meia do pé dos homens*; e estabelecer mudanças nos universos público e privado: *Os homem agora vai ficar em casa, cuidar dos meninos e as mulher agora vai ter de andar!* Assim como no depoimento de J., no qual se observa a impossibilidade de mudar as relações entre homens e mulheres no que diz respeito à participação nos universos público e privado, no depoimento de T., existe a esperança de que os papéis atribuídos a homens e mulheres sejam modificados. Interessante notar que T. propõe uma inversão de papéis, mas não uma mudança na organização social no que diz respeito aos universos público e privado. Conforme lembra Rosaldo (1979)

“talvez as sociedades mais igualitárias sejam aquelas nas quais as esferas pública e doméstica são fragilmente diferenciadas, onde nenhum dos sexos reivindica muita autoridade e onde o enfoque da própria vida social seja o lar” (p. 53). São pertinentes também os argumentos de Overing (1999) ao descrever o caso dos Piaroa. Segundo a autora, a vida aldeã desse povo indígena é marcada pelo esforço de construir uma ‘comunidade de similares’, no entanto, esse esforço não se dá através de uma coletividade “expressa por imperativos sociais estruturais (através de papéis, status ou regras jurídicas)”, mas sim de uma coletividade “enquanto apego a um modo de ser social e culturalmente específico” (p. 87). Homens e mulheres, diferentes em natureza, se tornariam similares, ao longo do tempo, através de um “certo tipo de homogeneidade material criado pela mutualidade da vida em comum” (p. 87-88).

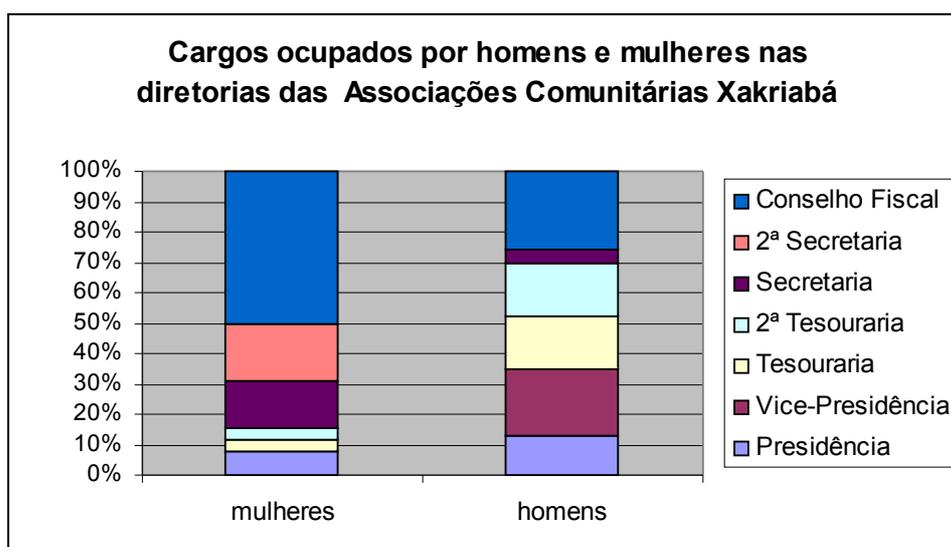
Ao afirmar que os homens *fizeram muito besta* das mulheres e que *elas estão buscando muito mais coisas que os homens*, T. aponta não apenas para a especificidade das demandas femininas, mas também a dificuldade dos homens em atender a essas demandas. De acordo com Monagas (2006):

A entrada das mulheres no mundo da política coloca em questão vários fatores, como as qualidades e os efeitos simbólicos que elas podem acrescentar a esse campo, o grau de organização, a própria elaboração do político enquanto ‘modelo branco’ e masculino, e as dificuldades dos homens em lidarem com as demandas das mulheres e as reconhecerem como atuantes politicamente (p. 166).

No caso dos Xakriabá, diversos episódios podem ilustrar as dificuldades encontradas pelas mulheres para tornarem-se atuantes politicamente e terem suas demandas atendidas ou, ao menos, colocadas em pauta. Citarei como exemplo o problema do alcoolismo, cujo índice tem aumentado significativamente nos últimos tempos, atingindo pessoas de diferentes idades e sexos. As conseqüências – tais como enfermidades e casos de violência – são preocupações constantemente expressadas pelas mulheres. A única ação de combate ao alcoolismo existente é a proibição da venda de bebidas alcoólicas no interior da Terra Indígena, ação essa que sofre várias violações e não tem se mostrado muito eficaz. Com o intuito de propor uma ação mais eficaz, algumas mulheres, que atuam junto a uma das associações comunitárias locais, propuseram que o combate ao alcoolismo fosse abordado como tema de um projeto social, no entanto, após discutir a questão, a

diretoria decidiu que o tema a ser proposto pelo projeto fosse piscicultura. É importante dizer que, no âmbito do edital a que o projeto seria submetido, ambas as propostas tinham chances de serem aprovadas. Segundo uma das mulheres que compõem a diretoria da associação, diversas vezes o tema foi colocado em pauta, mas sempre ficou em segundo plano, em detrimento de outras ações, tidas como mais importantes.

A análise da participação das mulheres Xakriabá nas associações comunitárias ajuda a compreender as formas de inserção delas nas instâncias do poder. Nas diretorias de associações comunitárias⁴², embora exista uma presença bastante representativa das mulheres, que constituem quase a metade dos membros, sua participação se dá majoritariamente através da ocupação de dois cargos: conselho fiscal e secretaria, conforme se pode observar, a partir do gráfico a seguir.

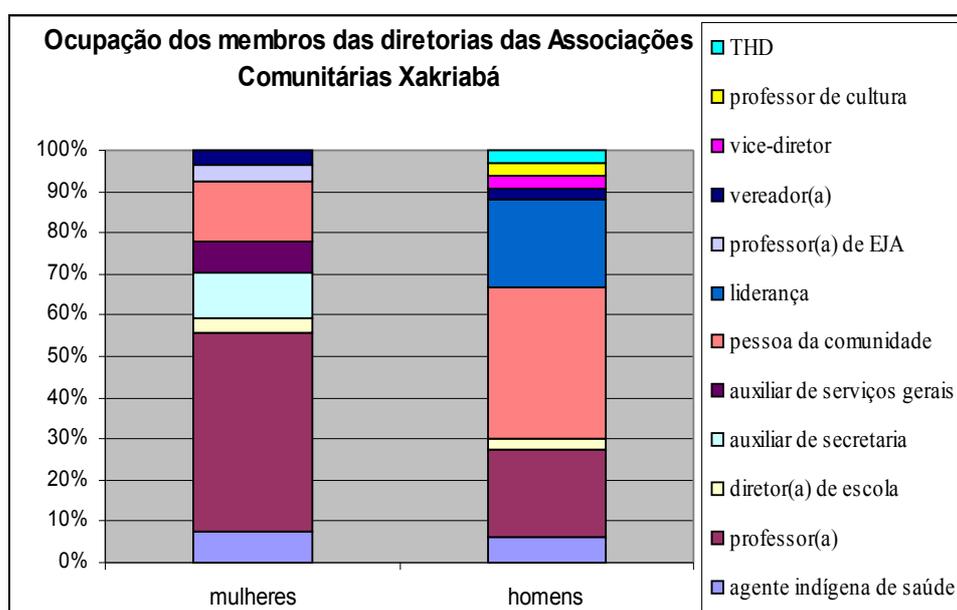


Das 28 mulheres a ocuparem cargos na diretoria das associações, 9 fazem parte da secretaria e 13 do conselho fiscal. Apenas 2 mulheres ocupam cargos na

⁴² Os dados a seguir, referem-se a 5 das 8 associações comunitárias existentes na Terra Indígena Xakriabá em 2007, das quais foi possível conversar com membros da diretoria e colher informações.

tesouraria e 2 na presidência. Nenhuma mulher ocupa o cargo de vice-presidente. Entre os homens, existe uma melhor distribuição dos cargos: dentre os 34 homens a ocuparem cargos nas diretorias de associação Xakriabá, 8 fazem parte da presidência, 8 da tesouraria e 16 do conselho fiscal. Há apenas um homem na secretaria.

A análise dos tipos de ocupação dos membros das diretorias das Associações sugere outras questões importantes.



Os dados acima constituem importantes pontos de partida para se discutir as singularidades das formas de participação de homens e mulheres nas associações comunitárias. No caso das mulheres, observa-se que, com exceção daquelas apontadas sob a designação “pessoa da comunidade”, todas possuem trabalho fixo remunerado. Além disso, chama atenção o número professoras, de maneira mais específica, e de mulheres que trabalham na escola indígena, de uma maneira geral. No caso dos homens, observa-se a predominância de três ocupações: liderança, pessoa da comunidade e professor. A predominância de professores e demais

profissionais da educação nas atividades da associação comunitária pode ser explicada não apenas pela iniciativa individual desses sujeitos em buscar melhorias para suas comunidades como também em decorrência das pressões da comunidade que os escolheram como seus representantes.

Os dados também sugerem que o papel das mulheres nas diretorias de associações comunitárias está relacionado ao desenvolvimento de tarefas que requerem o domínio de habilidades de leitura e escrita, como confecção de carteirinhas, preparação e apresentação de livros de ata, prestação de contas, elaboração de projetos sociais, relatórios; enquanto o papel masculino está mais ligado à contratação de pessoal, pagamento, organização de atividades e assim por diante.

Ao examinar a participação de docentes no Centro de Professores no Rio Grande do Sul, Ferreira (2004) evidencia que, embora as mulheres estejam bem representadas numericamente, são os homens que ocupam os cargos mais altos, tais como diretorias de sindicatos. Em sua concepção, isso ocorre em função da divisão do trabalho doméstico, ou seja, além do trabalho fora de casa, a mulher se responsabiliza pelas tarefas domésticas e pela educação dos filhos, o que dificulta a sua participação na vida pública. Além disso, as formas de participação social presentes no sindicato articulam-se às formas de constituição da identidade de gênero socialmente construídas, nas quais a identidade feminina estaria mais ligada à vida privada e a identidade masculina, à vida pública.

No caso dos Xakriabá, os dados apresentados sobre a participação de homens e mulheres nas instâncias públicas e de maneira mais específica nas associações comunitárias, também sugerem que a participação das mulheres é dificultada em função da maior responsabilidade delas no cuidado com a casa e com os filhos. As restrições impostas à ocupação de cargos de gestão, bem como ao deslocamento dentro e fora da Terra Indígena também corroboram essa afirmativa. No entanto, é importante considerar que, conforme pretendo demonstrar nos próximos capítulos do texto, é a maior carga no cuidado da casa e dos filhos que permite a elas acesso privilegiado a determinados espaços, dentre os quais, a escola, o sistema de saúde e os trabalhos fixos assalariados.

Estamos, portanto, diante de um paradoxo: por um lado, pode-se afirmar, conforme Ferreira (2004), que a responsabilidade com a casa e com os filhos limita a possibilidade de atuação feminina no espaço público de uma maneira geral, e político, de maneira mais específica. A análise das restrições impostas às mulheres, no que diz respeito à participação em funções públicas e deslocamentos para participar de reuniões e assembleias comunitárias simplesmente corrobora essa afirmativa. Por outro lado, é importante considerar que o cuidado com a casa e com os filhos pode ser conjugado com outras atividades. Uma das explicações para as desigualdades de gênero no sistema escolar Xakriabá, por exemplo, diz respeito à possibilidade de conjugar as atividades escolares e as domésticas. E as mulheres estão assumindo, majoritariamente, trabalhos fixos assalariados dentro da Terra Indígena Xakriabá justamente porque estão se escolarizando mais que os homens! Conforme apresentado no presente capítulo, a participação em trabalhos fixos assalariados e o domínio das estratégias de leitura e escrita favorecem a entrada delas nas instâncias políticas e constitui, conseqüentemente, um dos fatores mais importantes na configuração contemporânea da participação política das mulheres Xakriabá.

4 – DINÂMICAS DO COTIDIANO: ATIVIDADES E RESPONSABILIDADES DAS MULHERES XAKRIABÁ

O trabalho é um tema privilegiado no campo dos estudos de gênero. Para Marilyn Strathern (1988/2006) existe um reconhecimento equivocado do trabalho das mulheres como algo menos que trabalho, e é isto que, na verdade, torna tão importantes as preocupações feministas com a ideologia da identidade sexual e das antropólogas feministas com a natureza da separação político/doméstico.

O trabalho das mulheres ou não têm visibilidade ou, então, onde estão visíveis, não oferecem a elas a oportunidade social de que usufruem as atividades dos homens e bem podem ser obscurecidos por outros critérios de importância pública. Tais avaliações são inerentes a arranjos e classificações culturais. Dado que estes são vistos muitas vezes como algo que funciona no interesse dos homens, o corolário é a suposição de que, ao se beneficiarem desses arranjos mais do que as mulheres, os homens exploram, direta ou indiretamente, o trabalho das mulheres (Strathern, 1988/2006, p. 207).

De acordo com Bruschini (1998) a inserção dos estudos de gênero no cenário acadêmico brasileiro ocorreu em função da temática do trabalho. A idéia de que a subordinação universal da mulher estaria relacionada à exclusão feminina no mundo do trabalho estava presente nas duas vertentes do feminismo que influenciaram o movimento no Brasil, a saber, a vertente norte-americana e a européia. O feminismo brasileiro, fortemente influenciado pelo marxismo, defendia a idéia de que o trabalho era um importante agente de transformação da condição feminina, idéia que encontrou respaldo no então consolidado interesse acadêmico brasileiro pelo estudo sociológico do trabalho.

Ao analisar a produção acadêmica sobre o trabalho feminino no Brasil nas últimas décadas, Bruschini (1998; 2007) aponta para importantes mudanças no foco dos estudos. Na primeira geração de estudos, a ênfase estava, exclusivamente, na ótica da produção, mais especificamente, na presença/ausência das mulheres nas atividades produtivas e na difusão do trabalho doméstico como atividade não-produtiva. Para Maria Ignez Paulilo (2004), a ênfase sobre o econômico, tão evidente nesses primeiros estudos sobre gênero e trabalho, fez com que o

movimento feminista, na tentativa de evidenciar a importância do trabalho doméstico, buscasse abordá-lo em termos produtivos, ou seja, de que maneira ele contribuía para o capital. Se por um lado não se podia negar o caráter econômico do trabalho doméstico, por outro, também era fundamental reconhecer a importância da inserção das mulheres na reprodução da força de trabalho.

Essas discussões possibilitaram mudanças importantes nos estudos sobre gênero e trabalho, que, na segunda geração, passaram a focalizar a articulação entre o espaço produtivo e a família - ou espaço reprodutivo - e a inserção das mulheres nesses espaços. Dentre outras questões, enfatizava-se a idéia de que as mulheres arcavam com a maior parte do ônus da reprodução, por assumirem mais responsabilidades na educação dos filhos, o que diminuía as possibilidades de inserção nas carreiras profissionais (Bruschini, 2007; Paulilo, 2004). De acordo com Bruschini (1998) merecem destaque também os estudos que abordam a questão a partir da noção de divisão sexual do trabalho (por exemplo, Hirata & Humphrey, 1984, apud Bruschini, 1998) e que defendem a idéia de que as relações sociais entre os sexos perpassam a organização do processo de produção e de trabalho.

Maria Ignez Paulilo (2004) afirma que a “crença generalizada de que a liberação das mulheres passaria necessariamente por sua independência financeira, fruto da inserção no mercado de trabalho” (p. 230) ocasionou o estabelecimento de um ‘viés urbano’, que perpassa as análises sobre o trabalho feminino em certos espaços, por exemplo, no campo, e porque não dizer, na realidade indígena. Para a autora, não é fácil separar o trabalho doméstico do trabalho produtivo nas propriedades familiares rurais porque “o conceito ‘trabalho produtivo’ foi cunhado para situações em que se dá a extração da mais valia, ou seja, quando o trabalho excedente é apropriado pelos meios de produção, ou seja, o capitalista” (p. 245).

Marilyn Strathern (1988/2006), no livro “O gênero da dádiva”, dedica um capítulo inteiro ao tema do trabalho e das diferentes relações entre os gêneros⁴³. A discussão apresentada pela autora se baseia na idéia de que os arranjos e classificações sociais são vistos como algo que funciona no interesse dos homens

⁴³ *Gênero da dádiva* (2006) é a tradução de *The gender of the gif* (1988). O capítulo que cito denomina-se “Trabalho: a exploração em questão”.

que, ao se beneficiarem desses arranjos mais do que as mulheres, exploram direta ou indiretamente o trabalho delas.

De acordo com a autora, nos trabalhos que se alinham com as teorias feministas-marxistas, o objetivo feminista de analisar o grau de igualdade que sistemas específicos proporcionam a homens e mulheres, se concretiza por meio de medidas universalmente aplicáveis, por exemplo, as relações de produção. As relações entre homens e mulheres são interpretadas a partir da natureza do acesso aos recursos produtivos, no controle sobre o trabalho e na ascendência sobre os produtos do trabalho.

Nos debates feministas e antropológicos das décadas de 1970 e 1980, dentre as principais questões discutidas está o status do trabalho doméstico. As relações domésticas se situam fora das instituições capitalistas ou contribuem para elas? O trabalho doméstico pode ser abstraído ou permanece concreto? Para discutir a questão, Strathern (1988/2006) diferencia trabalho – forma específica não generalizável para além das relações a que pertence – de força de trabalho – “forma abstrata em que trabalhos particulares se apresentam como trabalho social” (p. 236). Por não poder ser abstraído em termos de quantidade média, o trabalho doméstico não circula e não tem visibilidade fora da esfera doméstica, permanecendo, portanto, privado.

Strathern (1988/2006) problematiza a temática do trabalho a partir da diferenciação entre sistemas de economia mercantil e sistemas de economia de dádivas. Em sistemas de economia mercantil, a racionalidade interna das relações de produção aponta para a separação entre o trabalhador e o produto e é justamente nesse ponto que residem as críticas a esse sistema. “Os bens são criados através do trabalho específico de trabalhadores concretos, mas esse trabalho é incorporado neles como trabalho abstrato, de modo que sua origem no trabalho de trabalhadores específicos é tornada irrelevante” (p. 234). Em sistemas de economia de dádivas, por outro lado, o trabalho não se torna abstrato, mas mantém-se concreto, ou seja, permanece ligado às suas origens sociais e não pode ser avaliado por critérios universais.

A autora lança mão também discussão de Ollman (1976) sobre a terminologia de Marx e Engels para diferenciar trabalho (work) – atividade intencional que cria valores de uso – e trabalho (labor) – apreendido como um valor social e apresenta três importantes pontos de reflexão: Primeiramente, afirma que a questão da alienação não deve ser tomada em termos da relação com o item, mas da forma cultural das relações que são estabelecidas com os outros através dos itens. Em segundo lugar, ressalta que um trabalho não pode ser alienável apenas em alguns momentos, na verdade, “a alienação ocorre quando seu valor social objetificado, como trabalho (labor), é determinado de tal maneira que o impede de ser um valor para o trabalhador” (p. 249-250). E por último, esclarece que em economias mercantis, em que todas as objetificações são alienáveis, o fato de o trabalhador possuir o produto do seu trabalho não impede a sua alienabilidade. “Pelo contrário, o que é possuído, por assim dizer, é o controle sobre as condições de sua alienação. Pois a possibilidade de alienação (futura) já criou uma alienação entre o ego e seus produtos” (p. 250). Em sua análise sobre os hagen, enfatiza que o trabalho (labor) não é uma categoria instituída, ou seja, uma atividade produtiva alienada, o que implica em dizer que não pode ser analisado separadamente das relações que o instituem.

Strathern (1988/2006) ressalta a necessidade de submeter a ideologia da troca a um exame, ao invés de adotá-la *a priori*, e para isso, parte do seguinte questionamento: “Se, num sistema de mercadorias, a propriedade, como coisa, oculta relações sociais, então o que a troca está ocultando em sistemas de dádivas do tipo melanésio?” (p. 223). Na concepção da autora, é justamente a dominação de alguns homens sobre os outros e dos homens sobre as mulheres. Strathern (1988/2006) trata o tema da dominação, ressaltando que esse tipo de relação pode estar presente tanto em sistemas mercantis como em sistemas de dádivas. O que muda, na verdade, é a forma como a dominação é produzida através das relações sociais:

A apropriação do produto excedente é central para uma economia mercantil; os que dominam são os que determinam a maneira de apropriação. Numa economia de dádivas, poder-se-ia dizer que os que dominam são os que determinam as conexões criadas pela circulação dos objetos (p. 256).

A perspectiva apresentada por Strathern (1988/2006) me levou a refletir sobre as relações entre a produção dos gêneros e o trabalho. Ao mesmo tempo, me fez atentar para a idéia de que mais importante do que definir quais relações estão sendo produzidas entre os gêneros a partir das relações de trabalho, é analisar o trabalho no contexto das relações sociais e de gênero que as instituem e, conseqüentemente, descrever as identidades e pessoas que estão sendo produzidas.

4. 1 – ATIVIDADES COTIDIANAS NAS ALDEIAS XAKRIABÁ

Neste segmento do texto, analisarei alguns aspectos relacionados à organização do trabalho e à participação de homens e mulheres nas atividades cotidianas Xakriabá. Como forma de introduzir essa discussão, apresentarei alguns dados de uma pesquisa, realizada em 2004, sobre a economia Xakriabá (Monte-Mor, Gomes et alli, 2005)⁴⁴. Inicialmente, apresentarei alguns dados sobre os tipos de ocupação de homens e mulheres, conforme pode ser observado na tabela abaixo:

TIPO DE OCUPAÇÃO	POPULAÇÃO		HOMENS		MULHERES	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Trabalha na roça dentro da Área	1245	28,3	1025	65,0	172	11,8
Estudante	1034	23,5	331	21,0	350	24,1
Cuida da casa da família	863	19,6	53	3,4	766	52,8
Trabalha para outra pessoa	69	1,6	64	4,1	5	0,3
Trabalha na casa dos outros	59	1,3	8	0,5	49	3,4
Professor	52	1,2	17	1,1	35	2,4
Trabalha na escola ou no posto de saúde	33	0,8	9	0,6	24	1,7
Agente de Saúde	17	0,4	5	0,3	12	0,8
Agente de Saneamento	8	0,2	7	0,4	1	0,1
Trabalha com construção	8	0,2	6	0,4	2	0,1
Artesão	2	0,0	1	0,1	1	0,1
Secretária	1	0,0				
Empregada doméstica	1	0,0			1	0,1

⁴⁴ Dados provenientes do Survey “Conhecendo a economia Xakriabá” realizado através da parceria entre as Associações Indígenas Xakriabá e a UFMG (CEDEPLAR e FAE), com recursos do CERIS e MDA. Os dados se referem a 854 famílias em um total de aproximadamente 1200 domicílios.

Motorista	1	0,0	1	0,1		
Comerciante						
Trabalha na carvoaria						
Empreitada						
Trabalha na plantação de banana						
Trabalha nos Correios						
Fazendo carga						
ICIE						
Açougueiro						
Auxiliar Dentista						
Benzedor						
Sem atividade	941	21,4	27	1,7	22	1,5
Outra - não especificada	12	0,3	7	0,4	4	0,3
Não respondeu	48	1,1	17	1,1	8	0,6
Total	4394	100,0	1578	100,0	1452	100,0

Fonte: Monte-Mor, Gomes et alli, 2005.

Entre as pessoas de 10 e 79 anos, a maioria declara trabalhar na roça dentro da Terra Indígena (28,3%), ser estudante (23,5%) ou cuidar da casa da família (19,6%). Quando se analisa esse mesmo grupo de pessoas, sob o recorte das relações de gênero, observa-se que a maioria das mulheres declara que cuida da casa da família (52,8%) ou que são estudantes (24,1%). No caso dos homens, a maioria declara trabalhar na roça dentro da Terra Indígena (65%) ou ser estudante (21%). Apenas uma pequena parcela de mulheres declara trabalhar na roça (11,8%) e uma parcela menor ainda de homens declara cuidar da casa e da família (3,4%).

Esses dados sugerem que existe uma divisão sexual do trabalho a partir da qual as tarefas femininas estão mais ligadas às atividades domésticas e as masculinas ao trabalho na roça. No entanto, uma análise mais cuidadosa dos dados sobre as ocupações aponta para outros aspectos da participação de homens e mulheres.

TABELA 8 - TRÊS PRIMEIRAS OCUPAÇÕES DA POPULAÇÃO XAKRIABÁ (10 A 79 ANOS)						
TIPO DE OCUPAÇÃO	POPULAÇÃO TOTAL		HOMENS		MULHERES	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Trabalha na roça dentro da Área	2077	68,5	1333	84,5	744	51,2
Estudante	948	31,3	448	28,4	500	34,4
Cuida da casa da família	1242	41,0	228	14,4	1014	69,8
Trabalha para outra pessoa	171	5,6	140	8,9	31	2,1
Trabalha na casa dos outros	164	5,4	43	2,7	121	8,3
Professor	70	2,3	27	1,7	43	3,0
Trabalha na escola ou no	44	1,5	10	0,6	34	2,3

posto de saúde						
Agente de Saúde	25	0,8	10	0,6	15	1,0
Agente de Saneamento	9	0,3	8	0,5	1	0,1
Trabalha com construção	36	1,2	33	2,1	3	0,2
Artesão	12	0,4	8	0,5	4	0,3
Secretária	0	0,0				
Empregada doméstica	10	0,3	1	0,1	9	0,6
Motorista	3	0,1	3	0,2		
Comerciante	11	0,4	9	0,6	2	0,1
Trabalha na carvoaria	7	0,2	7	0,4		
Empreitada	6	0,2	6	0,4		
Trabalha na plantação de banana	3	0,1	3	0,2		
Trabalha nos Correios	1	0,0	1	0,1		
Fazendo carga	1	0,0	1	0,1		
ICIE	1	0,0	1	0,1		
Açougueiro	1	0,0	1	0,1		
Auxiliar Dentista	1	0,0	1	0,1		
Benzedor	1	0,0	1	0,1		
Sem atividade	49	1,6	27	1,7	22	1,5
Outra - não especificada	20	0,7	15		5	0,3
Não respondeu	75	2,5	51		24	1,7

Fonte: Monte-Mor, Gomes et alli, 2005.

Levando em consideração as três primeiras ocupações, é possível observar que a maioria dos homens declara que trabalha na roça dentro da Terra Indígena (84,5%), são estudantes (28,4%) e/ou cuidam da casa da família (14,4%). No caso das mulheres, a grande maioria declara que cuida da casa da família (69,8%), trabalha na roça dentro da Terra Indígena (51,2%) e/ou são estudantes (34,4%).

A análise dos dados apresentados acima não é uma tarefa fácil, como pode parecer num primeiro momento. Se na análise da primeira ocupação, as conclusões acerca dos dados parecem claras, a análise das três primeiras ocupações oferece mudanças importantes de serem levadas em consideração. O trabalho na roça, que na análise da primeira ocupação aparece como predominantemente masculino, na análise das três primeiras ocupações, aparece como uma das principais atividades femininas, abrangendo mais da metade das entrevistadas. Uma das explicações para essa mudança é o fato de que, mesmo desenvolvendo mais de uma atividade, o discurso das mulheres parece aproximá-las mais do universo doméstico, do que de atividades desenvolvidas fora desse espaço, como é o caso do trabalho na roça. Outro dado que chama atenção na análise dos resultados da pesquisa sobre a economia Xakriabá diz respeito à ocupação “cuidado da casa da família”, que aumenta significativamente entre os homens, quando se leva em consideração as

três primeiras ocupações. Para além do questionamento da divisão sexual do trabalho doméstico, o tópico “cuidar da casa da família” envolve outras questões, que são fundamentais na compreensão das relações de gênero e do papel de homens e mulheres entre os Xakriabá. Analisar o tópico “cuidar da casa da família”, portanto, está para além da simples correlação com o espaço físico da moradia e com os serviços domésticos, mas requer um olhar mais atento tanto para as atividades produtivas como para as atividades reprodutivas.

Millie Thayer (2001), ao analisar a participação das mulheres sertanejas nas atividades de trabalho, argumenta que o espaço de atuação das mulheres relaciona-se tanto à casa como à roça. Em casa, elas são responsáveis pela reprodução social, por isso, cuidam das crianças, da casa e criam animais para complementar o sustento da família; e na roça, trabalham junto com os homens e as crianças. Apesar da natureza indispensável da atividade feminina na sobrevivência da família, a mulher não é vista como trabalhadora, em função do papel de gênero na divisão do trabalho, que concebe como trabalho doméstico como ‘natural’ e o trabalho na roça como sendo de ‘domínio masculino’.

Esse apagamento discursivo teve conseqüências materiais importantes para os direitos das mulheres. Mesmo quando contratadas como diaristas, seus salários equivaliam tradicionalmente à metade dos salários dos homens. Até meados dos anos 80 era negada às mulheres a condição plena de membro dos sindicatos, enquanto o acesso a benefícios do governo como as pensões ou aqueles vindos de programas de combate aos efeitos da seca era dado apenas através da ligação delas com o chefe (masculino) de família. Muitas mulheres terminaram internalizando nelas mesmas essa condição de inexistência enquanto produtoras de valores de troca. Uma ativista afirma que “ainda hoje tem mulher que diz ‘não, eu não faço nada não... Só fico em casa; não trabalho’. Agora, ela lava, passa, cozinha, busca lenha (...) [e] trabalha na roça.... Apanha o feijão, quebra o milho, apanha algodão, e ainda diz ‘não, eu não faço nada não’” (Thayer, 2001, p. 109-110).

Ao analisar o trabalho das mulheres rurais em diferentes regiões do Brasil, Paulilo (2004) observou que a distinção feita pelos próprios trabalhadores entre trabalho pesado – masculino – e trabalho leve – feminino – não se devia ao esforço despendido, mas ao sexo de quem executava. Da mesma forma, a separação entre trabalho doméstico e trabalho produtivo: “É simples: é doméstico se é atribuição da mulher. Se ela vai para a roça com o marido, é trabalho produtivo, mesmo que o que foi colhido seja tanto para vender como para comer. Se cuida da horta e das galinhas sozinha, é trabalho doméstico” (p. 245).

No que diz respeito à mulher indígena, a situação é bastante semelhante. Estudos recentes (Lea, 1999; Torres, 2007; Dalla Rosa, 2006) descrevem a participação da mulher indígena nas relações de trabalho e apontam para a importância do gênero na divisão do trabalho.

Vanessa Lea (1999) afirma que entre os Mebengôkre há uma rígida divisão sexual do trabalho. Os homens executam tarefas que requerem maior dispêndio de energia (como a caça) e contato com a sociedade envolvente (como a educação escolar e as atividades que pudessem render dinheiro), e as mulheres são responsáveis por atividades que podem ser conjugadas com o cuidado das crianças (como o trabalho na roça e o cuidado de pequenos animais e aves). Ao mesmo tempo, a autora questiona a existência de certas atividades monopolizadas pelos homens – como é o caso da fabricação do artesanato, mais especificamente, a confecção de cestas e cocares de plumagens – que poderiam ser conjugadas com o cuidado das crianças.

Iraildes Caldas Torres (2007) ressalta a importância do trabalho das mulheres Ticuna na organização da economia doméstica local. Segundo ela, a divisão sexual do trabalho credita maior responsabilidade às mulheres na manutenção das famílias, elemento esse que dá ao trabalho feminino status ordenador da economia doméstica local. Além de realizarem trabalhos, muitas vezes mais pesados que os homens, como é o caso da preparação da terra para o plantio e a capinação do roçado, também são responsáveis pela fabricação de utensílios diversos, tais como rede de dormir, de pescar, fogões de barro e fornos de fazer farinha. As mulheres também são protagonistas da produção artesanal, cuja comercialização garante o sustento das famílias.

Raquel Pereira Rocha (2001) afirma que, entre os Apinajé, o trabalho na roça, a fabricação de artesanato e de farinha de mandioca são atribuições de homens e mulheres. Já as tarefas de construir casas, colher mel e cuidar de animais de grande porte são atribuídas aos homens.

Luísa Grigoletti Dalla Rosa (2006) descreve o papel das mulheres Kaingang no acampamento indígena localizado no município de Passo Fundo. Segundo a autora, uma das principais atividades do grupo é o artesanato, confeccionado pelas

mulheres e vendido por elas, juntamente com seus filhos. A produção de artesanato tem se tornado de extrema importância para o grupo, não apenas porque constitui uma prática cultural que permite a reprodução cultural, mas também porque tem colocado a possibilidade de obtenção de renda, o que reconfigura o papel social das mulheres, tradicionalmente ligado ao espaço doméstico.

As considerações de Thayer (2001) e Paulilo (2004) sobre o papel da mulher no universo rural e de Lea (1999), Torres (2007) e Dalla Rosa (2006) sobre a mulher indígena ajudam a pensar o caso das mulheres Xakriabá, cuja participação nas atividades cotidianas desenvolvidas dentro e fora do espaço doméstico é central. Entre os Xakriabá, existe uma divisão bastante marcada entre o universo de atividades cotidianas realizadas por homens e por mulheres. Pode-se dizer que ambos são responsáveis pela manutenção das famílias, mas é importante salientar de que maneira essa responsabilidade se efetiva para cada um dos gêneros no cotidiano das aldeias.

Na maioria das vezes, as famílias Xakriabá são compostas por várias gerações que convivem e se ajudam mutuamente. Pode-se afirmar que se estabelece um contrato simbólico de reciprocidade em que os mais jovens são favorecidos com a experiência, e os mais velhos com a força e a disposição dos jovens na realização das atividades produtivas. Os pais preparam os jovens, desde cedo, para assumir a tarefa de constituir família. Providenciar a casa da família é uma tarefa masculina, por isso, os homens, ao se casarem, geralmente, vão morar na casa dos pais ou constroem suas próprias casas em terrenos próximos. No caso das mulheres, são preparadas não apenas para desenvolver as tarefas domésticas, mas também para assumir as responsabilidades do marido e da família dele em caso de necessidade. Quando os homens estão trabalhando fora da aldeia, por exemplo, as mulheres se responsabilizam pelo cuidado dos filhos, das lavouras e do gado e são auxiliadas pelos parentes próximos. Em épocas de plantio e colheita, famílias inteiras se mobilizam na realização das atividades.

As atividades masculinas estão estritamente relacionadas com o trabalho na roça e o cuidado do gado. Mesmo os homens que possuem trabalho assalariado fixo (profissionais da educação, agentes de saúde, funcionários da prefeitura, por exemplo) ou que desenvolvem outros tipos de atividades (pedreiros, carpinteiros, por

exemplo) mantêm suas cabeças de gado e suas roças, que são cuidadas por eles mesmos ou por familiares. Aos homens, também é reservada a maior responsabilidade das discussões políticas, conforme apresentado no capítulo anterior.

No caso das mulheres, as atividades cotidianas estão relacionadas à maior responsabilidade que elas têm no cuidado da casa e das crianças. As mulheres preparam os alimentos e também participam diretamente da sua produção, trabalhando na roça, fazendo farinha, plantando horta e cuidando de animais domésticos (principalmente porcos e galinhas). Em alguns casos, elas compram e trocam alimentos com vizinhos ou nas vendas e supermercados e solicitam cestas básicas à FUNAI. São as mulheres também que, na maioria das vezes, organizam o fluxo das atividades cotidianas da família, por exemplo, quem vai para a roça, quem vai ficar cuidando da casa, quem vai trabalhar fora da Terra Indígena e assim por diante. Elas parecem se envolver com mais intensidade que os homens no cuidado cotidiano da saúde dos membros da família e na preparação das crianças para a vida adulta. Geralmente, elas se responsabilizam por atividades como benzer, dar remédios caseiros, procurar o pajé ou o posto de saúde, levar as crianças para rituais religiosos e festas tradicionais e possibilitar momentos de aprendizagem da cultura.

Embora o presente trabalho tenha como foco a experiência de mulheres mais jovens, inseridas no recente processo de escolarização, nos trabalhos fixos assalariados e nas associações comunitárias, é necessário descrever, mesmo que sucintamente, a experiência de mulheres no espaço mais tradicional e o lugar da família na dinâmica cotidiana das aldeias. Por isso, neste capítulo, a ênfase recairá sobre a descrição do papel da mulher nos espaços mais tradicionais da vida cotidiana – nas atividades desenvolvidas por benzedadeiras, rezadeiras, parteiras e raizeiras, no trabalho na roça e na produção de farinha de mandioca.

No capítulo seguinte, a análise recairá sobre o papel da mulher no cenário mais contemporâneo, no envolvimento com o mundo do trabalho e com o recurso monetário. A ênfase estará, portanto, na descrição da participação das mulheres em trabalhos fixos assalariados dentro da Terra Indígena, trabalhos assalariados

informais e trabalhos assalariados temporários fora da Terra Indígena, bem como o impacto dessa participação na vida das mulheres.

4. 2 – REZADEIRAS, BENZEDEIRAS E PARTEIRAS: DESCREVENDO ALGUMAS ATIVIDADES E RESPONSABILIDADES DAS MULHERES XAKRIABÁ

Na busca por compreender a experiência das mulheres, observei, conforme já colocado, que elas parecem se envolver com mais intensidade que os homens na preparação das crianças para a vida adulta, observação esta que me levou à importância da função social das rezadeiras, benzedeiros e parteiras. Diante disso, ressalto a necessidade de apresentar, mesmo que sucintamente, que lugar essas figuras ocupam no contexto sociocultural dos Xakriabá.

Na Terra Indígena Xakriabá, as práticas religiosas se associam a um sincretismo que incorpora expressões simbólicas ligadas: 1 - ao toré – ‘religião indígena’ (Arruti, 2004); 2 – ao xamanismo – cuja importância cultural está no lugar ocupado pelos pajés na estrutura social do grupo; 3 – ao catolicismo, resultante do contato com Missões Católicas, ocorrido a partir do século XVIII – cujo calendário incorpora eventos como a Festa dos Santos Reis, os rituais da Semana Santa, a Festa de Santa Cruz, a Reza de São Benedito, dentre outros; além de cultos semanais nas residências e missas periódicas nas duas igrejas da Terra Indígena⁴⁵.

No que diz respeito especificamente às práticas religiosas relacionadas ao catolicismo, pode-se dizer que existem, no mínimo, duas matrizes: A primeira consiste na realização dos rituais tradicionais baseados em trocas orais e gestuais, como é o caso da Festa de Santa Cruz e dos rituais da Semana Santa. Nesses rituais, os rezadores mais velhos adquirem importância singular durante a realização, em função do lugar que ocupam na hierarquia do saber e do poder, por

⁴⁵ É importante registrar que, mais recentemente, tem aumentado o número de pessoas convertidas a religiões pentecostais. Dentre os pertencentes a essas religiões, estão o cacique e alguns membros de sua família.

serem os guardiões da memória coletiva do grupo. A segunda matriz diz respeito às manifestações religiosas introduzidas recentemente no calendário dos Xakriabá, como é o caso dos cultos dominicais e do Lava-Pés. Nesse caso, observa-se o empenho dos sujeitos mais escolarizados em introduzir novas formas de realização ritual, nas quais o uso de material escrito torna-se fundamental e impõe novas formas de organização do poder e do saber.

Embora existam autoridades religiosas de ambos os sexos, as rezas católicas de ambas as matrizes são celebradas, na maioria das vezes, por mulheres, sendo que, em raríssimos casos, os homens deixam de ser meros expectadores. São elas também as responsáveis por levar as crianças para participar desses eventos públicos de aprendizagem da cultura. Geralmente, as rezadeiras mais velhas são socialmente valorizadas por deterem certos conhecimentos que fazem parte do universo simbólico tradicional dos Xakriabá.

No que diz respeito à atuação dos pajés, durante a realização da presente pesquisa, foi possível identificar três homens e uma mulher. Anne-Marie Colpron (2005) ressalta que na literatura etnográfica sobre os povos das terras baixas sul-americanas o xamanismo é, geralmente, associado ao masculino. As evidências etnográficas da existência de mulheres xamãs têm sido tratadas em termos de excepcionalidade. Em algumas análises (Métraux, 1967, apud Colpron, 2005), essas mulheres foram tratadas como 'xamãs de segunda ordem', ou seja, que alcançam legitimidade somente com idade mais avançada, quando estão livres das 'obrigações sociais femininas'. Tendo por base a crítica a esse tipo de perspectiva, a autora, no estudo do caso dos shipibo-conibo, na região Amazônica, identifica várias mulheres que, assim como os homens, detêm poderes e funções variadas, que incluem a maternidade e estágios avançados do poder xamânico.

Pensando no caso dos Xakriabá e da única mulher reconhecida como pajé, pude constatar que é respeitada tanto dentro como fora da Terra Indígena, portanto, que goza de legitimidade social tanto quanto os homens. No entanto, seus *trabalhos* possuem, aparentemente, algumas especificidades em relação aos *trabalhos* dos outros pajés (homens). Segundo informações, é comum que algumas pessoas, quando vão se casar, a procurem para saber se o casamento será feliz e se devem ou não fazer festa para celebrar a ocasião. Seus conselhos, nesse sentido, são

muito respeitados. Além disso, ela também é procurada em casos de enfermidades de diferentes naturezas, assim como os demais pajés.

Já as benzedeiras e raizeiras são requisitadas no dia-a-dia das aldeias por pessoas de idades diferenciadas e seus conhecimentos são passados de geração para geração. É possível observar a presença de homens que também desenvolvem essas atividades, no entanto, a maior proximidade das mulheres com a manutenção das famílias, de uma maneira geral, possibilita a elas assumir esses papéis com maior frequência no dia-a-dia das aldeias.

Em conversas corriqueiras nas aldeias Xakriabá, é comum ouvir histórias contadas pelas mulheres mais velhas sobre o importante papel social das parteiras. Na verdade, a grande maioria das anciãs Xakriabá é ou já foi parteira em algum momento da vida. Quando não havia atendimento sistemático à saúde e acesso às aldeias mais distantes, elas tinham papel social central. Algumas mulheres, em seus depoimentos, não dizem “fazer parto”, mas sim “pegar menino”, o que pode remeter ao trabalho de parto como uma parceria não apenas entre a parteira e a parturiente: *Só recebe a criança a hora que Deus dá a hora. A gente só tá aqui pra receber (D. Lola, Aldeia Vargens).*

O trabalho da parteira está para além do momento do parto, mas é composto por diversas etapas que o antecedem e o sucedem, o que exige conhecimento diversificado e experiência. Trata-se de uma atividade desenvolvida predominantemente por mulheres mais velhas, embora existam também homens e mulheres mais jovens que o realizem. As mulheres mais jovens são consideradas aprendizes e, até que assumam a responsabilidade de “pegar menino” sozinhas, precisam acompanhar parteiras mais experientes durante muito tempo. De acordo com depoimentos de algumas parteiras, somente a jovem que se interessa por aprender o ofício é autorizada a participar das atividades que circunscrevem o parto. No caso dos homens, fazer parto não é uma atividade valorizada socialmente, por isso, aqueles que dominam esse tipo de conhecimento não se sentem à vontade para falar sobre o ofício, nem assumem publicamente que o sabem.

Uma das parteiras da Aldeia Caatinginha, contou que aprendeu a “pegar menino” com a sogra. Segundo ela, sempre demonstrou interesse em aprender o

ofício, por isso, sempre que ia acompanhar uma parturiente, a sogra a convidava para acompanhar. No início ela apenas olhava e ajudava. Quando a sogra morreu, ela começou a ser chamada para fazer partos, no entanto, ainda não sabia todos os passos, por isso, recebeu orientações de um homem, que aprendera a fazer parto com a mãe, também parteira. Ela contou que a primeira criança que pegou, não cortou o umbigo porque tinha medo. Mandou chamar outra mulher para cortar. Na segunda, mandou chamar um homem, liderança da aldeia, e na terceira ela cortou. Contou, com orgulho que amarra o umbigo da criança e ele cai com 3 dias, mas ressaltou também que, para ser parteira é preciso ter muita coragem.

Recentemente, com a implantação do sistema básico de saúde e com a melhoria no acesso às aldeias, as mulheres mais jovens têm optado por ter seus filhos em hospitais. Em algumas aldeias, as equipes do Programa Saúde da Família desenvolvem atividades de formação junto às parteiras e distribuem materiais básicos para serem usados durante o parto. Algumas parteiras acham que esse tipo de atividade é importante, pois permite o aprimoramento das técnicas já desenvolvidas, e se sentem valorizadas enquanto detentoras de um conhecimento reconhecido tradicionalmente pelo grupo; outras, por outro lado, se sentem desvalorizadas e não consideram que o diálogo com o sistema de saúde seja necessário.

Ainda existem aquelas mulheres que optam por ter os filhos na Terra Indígena com parteiras. Por isso, as parteiras afirmam atuar somente em casos de extrema necessidade, quando não é possível remover a parturiente até um hospital. Ao mesmo tempo, ressaltam as diferenças entre os partos realizados na atualidade e os realizados no passado. Atualmente, as parteiras são chamadas quando as mulheres já se encontram em trabalho de parto. Em outras épocas, acompanhavam a parturiente antes e depois do parto, num processo que, geralmente, durava vários meses e se iniciava com a preparação da mulher para o parto e terminava apenas com a cicatrização do umbigo da criança, conforme descreve uma das parteiras da Aldeia Caatinginha:

De premeiro, a parteira pegava, juntava a carne de vaca, a pitomba, os fedegoso... e dava pra muié quando tava faltando três meses pra ela ter a criança. A gente pegava a vassourinha... e apanhava o mastruz (...) e dava pra ela tomar banho. Porque aquilo ali já era por causa das inchação, já faz parte... pra num ter condições, no dia que ter a criança não tá inchado. (...)

aí quando é no dia não incha. Aí a gente vai pegando aqueles remedinho e vai dando. Pra dar o banho, pra dar assim na boca da noite, né. Pra acabar com a dor que tem por dentro pra ficar só mesmo no dia, só mesmo a dor que tem da criança. (...) Aí, quando chega no dia que a muié vai ter a criança... ela amanhece aborrecida... aí a parteira passa pra segunda fase... já vem com o marido, o marido já vem atrás da gente, né. Chega lá... se ocê tiver uma galinha... ou uma carne ou...de gado ou de porco, o que for. A gente vai e faz um pirãozinho pra ela. A gente faz um pirão e o que mais que ela quiser. Aí a gente vai dá ela: isso aqui é procê ter força, pra ter a criança mais tarde a hora que precisar. Aí olha ali tem umas que come, tem umas que não come... (...) aí a gente bate o dia todo com elas, vai que não termina o dia e aí a gente não vai dormir à noite. (...) Aí a gente fica lá... quando vai de noite, quando aperta a dor... o que que a gente faz? A gente vai lá... põe o gergelim... a gente faz... a gente pega o gergelim, cozinha, tira a agüinha, dá ela e ela bebe. Muito bom pra criança atarrancar, pra aumentar a dor, pra poder ter a criança ligeiro. Aí a gente dá esses remédio pra ela (...) se for pra ter a criança... a gente sabe que a dor vem logo, porque se não for, aí somente no outro dia outra vez. Agora pode acontecer que a criança, se for pra ter naquele dia... aí quando deu aquele remédio, que apertou a dor... a gente vai lá, põe um pouquinho de... cominho... o cominho de caroço, né!? A gente faz e dá. Aí quando passa uma hora... ela fica ali desinquieta. Aí quando a gente vê que tá na hora mesmo, que a gente vê que ela tá ruim pra ter a criança, que ela já tá sem força, a gente vai lá e pega seis folhas de pimentinha do reino, machuca, põe ela no fogo, faz o remédio e dá. Aí é só dá o remédio mesmo e... rapidinho. Não dá nem tempo do cê ir lá fora, se ocê for lá fora, a hora que ocê chega e a criança já nasceu... Aí cê pega, porque a criança já vai pra nascer, aqui cê é obrigado, ficar aqui. Aí cê pega e põe a perna dela aqui oh. Põe a perna dela aqui e segura aqui atrás. Aí segura aí e aí a criança vai e cai no colo da gente. Aí a criança cai no colo da gente e aí a gente vai, tem uma garrafa, né, que a gente faz o azeite, né, o azeite é da mamona, né!? Que a gente faz é pra curar o umbigo da criança, né. Aí, já tem lá cortadinho, o azeite doce, pra curar... aí a gente pega e faz o quê? A gente vai lá, manda o marido, outra mulher velha que tiver, né, porque nova não entra, nova não tem jeito de deixar entrar. Somente as pessoas mesmo que já sabe. Aí pede pra ir lá apanhar aquela garrafa aí, põe lá no umbigo da criança. A gente vai e põe a criança aqui no colo e corta assim, com essa linha, né, o umbiguinho. Aí já vai, põe assim... põe três dedo, põe três dedo assim no rumo da criança e aí corta. Corta aí.. a gente tem dois trabalho depois que cortar, depois que cortar o umbigo... pode colocar sal na ponta do umbiguinho da criança ou senão põe um garfo no fogo e lá, depois que ele esquenta... põe assim em riba, assim na... bem próximo do umbigo (...). Aí depois que a gente acaba, de curar o umbigo, a gente vai, pega a bacia e põe uma água morninha e banha a criança... banha ele, enrola e põe no pano, enxuga ele, acaba de enxugar (...) veste a roupinha dele e aí enrola e põe lá pertinho da mãe. Aí põe lá perto da mãe e fica lá. Aí quando ocê quiser dá uma banhada... aí vai fazer o quê? Porque aqui as muié... é trinta dias sem banhar o corpo. Com dez dias ela lava as perna e os braço (...) Não pode ter ninguém em casa, mas as parteira sabe como é que faz. Ela pega uma arruda, artimilho, a folha do algodão, põe o mastruz, põe o alho, põe a cebola e aí machuca tudo, faz um molhadinho, coloca o azeite doce e esquenta lá bem morninho. Aí cê vai aqui, põe nela, passa aqui no pé, né, porque aqui tem que ajuntar tudo, porque o trabalho daqui é assim passa aqui, daqui volta pra cá, e deixa aqui (...) Aí vai fazer o quê? Ela vai na cozinha, chega lá ela pega o chifre do gado, o chifre, rala o chifre... pega uns dez dente de alho e torra com o alho e aí pega e põe o chifre com o coentro. Machuca tudo e põe um pouquinho de sal... se for uma muié que bebe pinga, coloca pinga, se for uma muié que não bebe pinga, põe água. Aí põe água, dá ela ai, ai, ai... Quando for no outro dia a muié tá... tá boa! Sentindo nada! E aí no outro dia faz o quê? Levanta cedinho, se não tiver outras pessoa procê cuidar (...)

levanta cedinho, mata uma galinha, faz um pirão bem no jeito e dá ela. E aí a gente tem que ficar mais ela três dia, ou senão cinco dia. Se ela tiver, não tiver sentindo nada... a gente fica mais ela até firmar cinco dia e aí se ela... às veiz... ou cinco dia ou dez dia, né!? Se tiver precisando... Agora a criancinha... a criancinha até no dia apronta o azeite, o azeite de mamona mais o gergelim e põe assim... faz um... e molha... todo dia, com três dia... da criança, é três dia, ele cai. Tem muié que é cinco dia pra cair, agora o meu é três dia! (A., Aldeia Caatinginha, 24 de setembro de 2007).

No depoimento acima, impressiona a riqueza de detalhes com que A. descreve o trabalho de uma parteira, o que aponta para a complexidade do conhecimento que está em questão. Mais do que uma profissional do parto, a parteira é uma tradicional figura de autoridade do conhecimento entre os Xakriabá, incorporando um misto de funções, sendo, ao mesmo tempo, rezadeira, benzedeira e raizeira. As práticas tradicionais Xakriabá tratam o parto como um processo que desencadeia determinadas relações sociais e não, um momento específico, como é o caso do parto realizado em hospitais. Os conflitos que atualmente vêm se desencadeando entre o saber das parteiras e os profissionais do sistema de saúde decorrem das diferenças de concepção no que diz respeito ao parto e ao trabalho da parteira. Ao reduzir o parto a um momento específico e a parteira a mera profissional do parto, o sistema de saúde acaba por desqualificar o saber de uma tradicional autoridade do conhecimento.

Conforme enfatizado anteriormente, as descrições apresentadas neste segmento do texto objetivam apenas descrever sucintamente a importância da mulher Xakriabá – no papel de benzedeira, raizeira, parteira e rezadeira – na reprodução e manutenção da vida e da cultura local. Nos próximos segmentos do texto, descreverei como a mulher atua na reprodução e manutenção da vida e da cultura local através da participação nas instâncias produtivas, mais especificamente, no trabalho na roça, nos trabalhos temporários dentro e fora da Terra Indígena e nos trabalhos fixos assalariados.

4.3 – MULHERES E TRABALHO NA ROÇA

Compreender a participação feminina no trabalho na roça requer algumas considerações iniciais sobre o lugar que essa atividade ocupa no universo simbólico dos Xakriabá. A agricultura constitui uma das principais atividades de produção, senão a principal. Durante minhas visitas às famílias nas aldeias Caatinginha, Sumaré e Barreiro Preto, ao perguntar às pessoas sobre a procedência da renda familiar, eram recorrentes respostas sobre o trabalho na roça. Isso acontecia mesmo nos casos em que, na casa, havia alguém que tivesse trabalho fixo assalariado (professor, agente de saúde, por exemplo) ou nos casos em que a família era beneficiada com algum programa social (Bolsa Família, PETI, por exemplo). Na verdade, as pessoas apresentavam outras fontes de renda ao longo da conversa, dando a impressão de que seriam formas secundárias de sustento da família. A agricultura de subsistência é fundamental para a sobrevivência das famílias, no entanto, os longos períodos de estiagem ocasionam, muitas vezes, fracasso na produção, o que impõe aos sujeitos, lançarem mão de outras fontes de renda. Isso explica porque, embora a atividade agrícola não seja a que contribua majoritariamente para a renda familiar, ela seja reconhecida como a principal fonte de renda.

Em conversa com uma liderança, perguntei-lhe o que uma pessoa precisaria saber para ser reconhecida como Xakriabá. A partir de sua resposta é possível pensar elementos importantes sobre o lugar da roça na vida dos Xakriabá:

Tem que conhecer a cultura, né. Em primeiro lugar, tem que conhecer o serviço de pequeno, né, porque quando chega o momento pra ele tá nesse conhecimento, já tem que conhecer de pequeno a escola... depois da escola, lá pelos quatorze anos, conhecendo também a cultura da roça, aí pelo quatorze ano já tem o direito de tá entrando já, junto com os pais, olhando como que o pai trabalha, como que o pai planta, como que o pai colhe a roça, né. Esse já é um futuro pra ele, né. Como que o pai vai roçar uma roça, como que o pai vai derrubar uma roça, então nisso ele já tá fazendo, né, e fazendo aos pouquinho porque quando ele treinar bastante, quando ele praticar bastante, ele já vai fazer por ele mesmo... e aquilo ali é um caminho, uma estrada da família... é... chama estrada da família, né... A estrada da família, aquilo ali... vai formando, igual, vai casar, vai arrumar seus filhinho ali, igual tá aqui essa daqui, essa daqui eu falei pra ela que ela é uma muié e um homem. (Risos) Ela vai pra roça trabalhar de foice, de machado, ela vai ensinando eles... (risos) é o caminho da estrada de um e de outro, né? (Sr. E., Aldeia Caatinginha, 24 de setembro de 2007).

Na passagem acima, Sr. E. apresenta elementos importantes para pensar o que caracteriza a preparação de um Xakriabá para a vida adulta, através de uma metáfora, que ele denomina “estrada da família”. Sua argumentação sugere que a família seja a base da formação das pessoas. Ela seria, ao mesmo tempo, um meio e um fim. Seria um fim porque constituir família – casar e ter filhos – deve fazer parte do projeto de vida das pessoas. E seria um meio porque é no seio da família que a criança aprende gradativamente o que é importante de conhecer para tornar-se adulto Xakriabá.

O conhecimento do trabalho na roça é destacado um dos mais importantes na preparação da pessoa adulta. Um elemento que chama atenção diz respeito aos sujeitos do conhecimento. Se em relação a quem aprende não é possível precisar o gênero, em relação a quem ensina, o gênero está definitivamente marcado. É o pai quem deve ensinar. Ora, se ambos – mulheres e homens – trabalham na roça, porque somente os homens teriam autoridade para ensinar aos mais jovens? Ensinar o trabalho na roça aos mais jovens seria a tarefa masculina na educação dos filhos? Interessante notar que quando ele aponta para o exemplo de T., que é separada do marido, ele a define como uma mulher e um homem ao mesmo tempo, o que justifica sua frase posterior, de que é ela quem vai ensinar aos filhos tanto o trabalho masculino como o trabalho feminino: *Ela vai pra roça trabalhar de foice, de machado, ela vai ensinando eles... (risos) é o caminho da estrada de um e de outro, né?*

Em outra passagem, Sr. E. afirma que:

É, eu acho que os conhecimentos que a gente ensina, o costume. Esse é um costume que não pode ser acabado. Eu acho que tem que dar continuidade porque... o poder maior que nós temos aqui é, como se diz é a luta da raça, o homem do campo lutando na lavoura de roça porque... a roça é que dá mais o poder... é o dom de vida, dia a dia de cada um, né (Sr. E., Aldeia Caatinguinha, 24 de setembro de 2007)

O trecho acima só pode ser compreendido se for contextualizado na recente história dos Xakriabá. Ao relacionar o trabalho na roça a uma “luta de raça” Sr. E. relembra o momento histórico de lutas e conflitos, que antecedeu a demarcação das terras e que teve como uma de suas ações a realização de mutirões – roças comunitárias – especialmente na região norte da Terra Indígena (atualmente

ocupada por aldeias como Itapicuru, Santa Cruz e Sapé). Ao descrever esse período, Santos (1997) argumenta que:

A união injeta um novo sentido ao trabalho coletivo: é a comunhão dos índios no direito da terra, modo de formular o igualitário poder dos herdeiros sobre o terreno dos caboclos. É através da união que o trabalho coletivo na roça transforma-se em instrumento político da luta; é também através da união, por outro lado, que o trabalho coletivo e o comunitarismo – percebidos por alguns como elementos de tutela e do cativo – passam a expressar uma outra forma de ser ‘verdadeiramente’ indígena, na medida em que os localiza em uma determinada esfera da vida e de ação: a ação política, nitidamente distinta do trabalho cotidiano, familiar. O modo como eram organizados os mutirões, trabalho coletivo dentro do qual se continua demarcando o direito de cada um através da medida do investimento individual de trabalho, fornece uma idéia de como se articulariam, na luta, a comunhão dos direitos – dada pela união – e a consciência do direito individual, que se transforma, também, em um índice da participação de cada um na luta (p. 246).

O depoimento de Sr. E., bem como o argumento de Santos (1997), é importante na compreensão do lugar simbólico ocupado pelo trabalho na roça na Terra Indígena Xakriabá. Mais do que uma atividade produtiva, o trabalho na roça torna-se um elemento fundamental na constituição de um modo específico de “ser indígena” – ou de “ser Xakriabá”, para usar os termos empregados por Sr. E., o trabalho na roça torna-se algo que “dá mais o poder... é o dom de vida, dia a dia de cada um”.

Um segundo aspecto a ser levado em consideração nas palavras de Sr. E. diz respeito à utilização da categoria “homens do campo”. Ao apresentar essa categoria, ele poderia se referir a “homem” enquanto humanidade (pessoas que moram no campo), e não enquanto gênero, o que incluiria também as mulheres. Há, nesse sentido, uma importante distinção entre o trabalho na roça como atividade produtiva e como instrumento político e identitário, distinção essa que possui importantes implicações no que diz respeito ao gênero. Conforme demonstrado no capítulo anterior, a política possui alguns campos de atuação interditados à participação feminina, o que, conseqüentemente, estará relacionado à forma como as mulheres percebem o trabalho na roça.

A gente lá na roça trabalha um pouquinho, trabalha um pouquinho e volta pra casa pra fazer o almoço, vai pra escola de novo para ajeitar aquela janta pra deixar pra tarde, pra poder a gente chegar já tá adiantado. É... a gente vai trabalhar de tarde na roça, vem cedo, dá banho nos menino, pra poder continuar a saúde. (...) Aí os homens vão lá, trabalham, vêm. Vão, pegam lenha e põem pra mulher cozinhar. Ajuda um pouco a mulher também, mas

sente unido, sente união. Trabalha um pouco lá na roça e também vem ajudar um pouco as mulheres (L., Aldeia Caatinginha, 24 de setembro de 2007).

Para as mulheres, não diretamente envolvidas na luta pela terra, o trabalho na roça está relacionado a outros significados. De acordo com L., a participação feminina nessa atividade evidencia o caráter de troca entre as atividades cotidianas de homens e mulheres, sendo esse, um fator importante para manter a coesão familiar. A união aqui, não está relacionada à uma luta política, mas sim a um importante componente de organização social. É o trabalho na roça, através da união, que permite a sobrevivência da família enquanto grupo de pessoas que se relacionam e se ajudam mutuamente.

Em épocas de plantio e colheita, famílias inteiras se mobilizam nas atividades agrícolas. O trabalho se inicia com a chamada “limpa da roça”, que consiste em preparar a terra para o plantio. Depois, aguarda-se a chuva para iniciar o plantio, realizado manual e coletivamente. As sementes usadas nas plantações normalmente são doadas pela FUNAI. O uso de máquinas agrícolas, mais especificamente de tratores, no plantio das roças, é uma recente reivindicação dos indígenas, sob o argumento de que potencializaria e facilitaria a produção. Reivindicação essa que é vista com desconfiança por algumas instituições que defendem a preservação das práticas culturais de cultivo⁴⁶. A verdade é que, na maioria das aldeias, ainda se preserva formas tradicionais de cuidar da terra, conforme pude constatar no cotidiano das aldeias Barreiro Preto e Caatinginha. Durante os dias em que permaneci na Aldeia Caatinginha, pude observar que as pessoas fazem mutirão para realizar determinadas etapas do trabalho, por exemplo, a prática da coivara. Inicialmente, as matas são queimadas e os agricultores retiram o que restou dos arbustos e árvores, e aguardam a chuva para plantar. A queima é feita durante a noite por causa do sol intenso e do vento, que durante o dia costuma ser mais forte, e é comum que numa mesma noite sejam queimados vários terrenos.

As mulheres Xakriabá constituem uma importante fonte de trabalho na roça. Primeiro, porque raramente saem da Terra Indígena, em contraste com a realidade de migração dos homens, e segundo porque, quando se casam, deixam de trabalhar

⁴⁶ Apesar disso, em 2007, uma das associações indígenas Xakriabá obteve um trator para ser utilizado nas plantações.

na roça da sua família de origem para trabalhar na roça do marido ou da família dele. Quando o marido está ausente, seja porque passa longos períodos fora da Terra Indígena ou porque está impossibilitado de trabalhar, são elas que organizam as atividades. Mesmo mulheres que possuem trabalho fixo assalariado, costumam ajudar a família nas atividades agrícolas. Embora grande parte delas esteja envolvida com atividades de agricultura, a maioria não está envolvida com o cuidado do gado.

Manhã de sol intenso e pouco vento. Eu estava andando pela estrada. Da cerca, vi três meninas bem juntinhas e outras duas crianças menores, estavam todas do lado de fora de uma casa, à beira da estrada. Resolvi me aproximar. Sr. E. dissera que aquela era a casa de sua cunhada. Cumprimentei-as e convidaram-me para entrar na casa. Aproximei-me um pouco mais e pude observar melhor o que estavam fazendo e como eram. As três meninas maiores aparentavam ter entre 8 e 10 anos e estavam desfazendo tranças de uma delas. As outras duas pareciam ser bem mais jovens, no máximo com 2 ou 3 anos. Perguntei novamente sobre a mãe e me disseram que estava limpando roça com a filha mais velha, que tem 12 anos. Parece ser comum ficarem sozinhas enquanto a mãe trabalha fora de casa. Uma das meninas, de 10 anos, ficou responsável por cuidar dos irmãos menores e da casa. No varal, havia roupas molhadas que ela lavava. Após essa conversa rápida, segui para a área mais central da Caatinginha. À medida que ia passando pelas casas ia observando que a maioria estava fechada. Em algumas delas, era possível observar o movimento de crianças brincando. Às vezes eu até perguntava: “Onde está sua mãe?”, ou então, “Tem mulher na casa?” e a resposta se repetia: “Tá na roça!”. Nessa caminhada, encontrei poucos adultos e aqueles com os quais troquei algumas palavras me explicaram que, em função das chuvas dos últimos dias, as famílias estavam mobilizadas no plantio das roças. Na escola, encontrei apenas a auxiliar de serviços gerais, e na casa da liderança, apenas os dois filhos menores (Diário de Campo, Aldeia Caatinginha, 06 de novembro de 2006).

Numa conversa com Z., a diretora de uma das escolas Xakriabá, ela ressaltou que, em função das jornadas de trabalho na escola não conseguia mais ajudar o marido no trabalho na roça, mas que, em períodos de férias ou de recesso, ainda se esforçava para contribuir em tal atividade. Esse episódio instiga a pensar sobre o lugar que o trabalho na roça ocupa na vida das mulheres Xakriabá. Dentre outras questões, pude constatar que, embora o trabalho na roça seja uma prerrogativa masculina, é assumido pelas mulheres com seriedade, como uma obrigação inerente às atividades cotidianas, o que não exclui nem mesmo aquelas que estão inseridas em trabalhos assalariados fixos ou temporários. O exemplo a seguir trata do caso de uma auxiliar de serviços gerais, esposa de uma liderança de aldeia e pode ser tomado como um caso emblemático:

Sr. E. e B. têm 5 filhos: 3 meninas (com 14, 8 e 4 anos) e 2 meninos (com 12 e 6 anos). Quando perguntei a ele de onde vinha a renda familiar, afirmou que era da roça, embora a esposa seja auxiliar de serviços gerais na escola e eles recebam pensão e Bolsa Família. Mesmo com 6 meses de gravidez, esperando o sexto filho, a mulher vai para a roça todos os dias, de segunda a sexta. Disse que o marido não pode ir continuamente porque ele é liderança na aldeia e, por isso, precisa participar constantemente de reuniões em outras aldeias. Quando não tem aula, a filha mais velha cuida da casa e dos irmãos e, às vezes vai pra roça também. Quando tem aula, B. diz que levanta cedo e vai para a roça. Lá, trabalha de sete às dez e meia e volta para casa para se preparar para o trabalho na escola. Às vezes, leva o filho mais velho, noutras ele ajuda a cuidar dos irmãos porque a irmã vai para a escola no período da manhã. B. disse que ela é a única que tem salário na casa. É ela quem administra as contas, compra comida e roupa para os meninos. Seu dinheiro também é usado para investir nas roças, por exemplo, comprar arame para fazer cercado (Diário de Campo, Aldeia Caatinginha, 26 de setembro de 2007).

O papel exercido por B. no trabalho na roça não pode ser entendido simplesmente como uma força de trabalho que complementa o trabalho masculino, pelo contrário, ela ocupa lugar central, pois é quem organiza o trabalho, quem financia as atividades e quem efetivamente as desenvolve. Ela é importante para a sobrevivência da família, não apenas por ser a única que possui salário, mas também porque é quem organiza o fluxo das atividades cotidianas da família e dá regularidade tanto à vida doméstica quanto ao trabalho na roça.

Embora homens e mulheres trabalhem na roça, não se pode dizer que as formas de participação de ambos sejam iguais. Se por um lado, as atividades ligadas à preparação da terra, tais como a limpa, o plantio e a colheita, são de responsabilidade de homens e mulheres, por outro, há outras atividades ligadas à agricultura que não contam diretamente com a participação feminina. É o caso, por exemplo, da confecção de cercas e da derrubada de árvores, cuja atribuição é preferencialmente masculina.

Existem diferentes formas de organização do trabalho e de participação das mulheres nas atividades agrícolas. Há mulheres que levam os filhos pequenos para a roça, alguns para ajudar, outros apenas para ficar perto delas enquanto trabalham. Quando a mulher possui crianças que ainda não andam, levam esteiras para a roça e as colocam à sombra de uma árvore. No entanto, é mais comum que elas deixem os filhos em casa mesmo. Há aquelas que deixam os filhos com mulheres mais velhas que não vão para a roça mais, geralmente, a mãe ou a sogra. Ou então, quando há uma filha mais velha ela permanece em casa para cuidar das atividades

domésticas e dos irmãos menores. Quando a filha mais velha ainda não consegue cuidar de tudo sozinha, a mãe vai para a roça num período e cuida da casa no outro. Há mulheres que permanecem na roça somente enquanto os filhos estão na escola. Há também casos em que a mãe fica em casa e manda os (as) filhos (as) mais velhos (as) para a roça. Algumas mulheres mais jovens, que ainda possuem irmãs solteiras, costumam contar com a ajuda delas no cuidado da casa e dos filhos.

Conforme se pode perceber há inúmeros arranjos familiares que possibilitam a participação das mulheres e das crianças no trabalho da roça, cujas características dependem do tamanho da família, da saúde das mulheres, da idade dos filhos e de redes de socialidade com vizinhas e parentas mais próximas. Embora a maioria das mulheres reconheça a necessidade e importância desses arranjos familiares para o trabalho feminino, nem sempre eles são vistos de maneira positiva:

Aí a gente enfrentou muitas dificuldades porque quando era no final do ano, que era época das prova também, aí... meu pai tirava eu da escola pra ajudar minha mãe em casa, cuidar das criança pequena porque... trabalhava na roça, não tinha salário, né. O que ele vivia era da roça. E eu que era a filha mais velha era que sempre cuidava da casa e minha mãe ficava na roça também. (...) Aí todo ano ela tinha neném e aí quando era... porque... ele não tinha um salário pra pagar uma pessoa, uma empregada pra trabalhar em casa, então tinha que tirar nós da escola pra... pra ajudar minha mãe em casa, cuidar dos menino também aí... A gente ficava... fazendo farinha, né!? Fazia farinha... tinha que fazer farinha porque... quando era época tinha que fazer farinha pra guardar, né. Aí quando era no dia, pegava a gente, colocava a gente na roça, arrancava a mandioca e aí fazia a farinha pra nós comer pirão ainda. Então isso tudo foi muito difícil pra gente, a gente ficou muito sentido porque hoje a gente já é... esses professor mais velho, que é da primeira turma... eles era, eles era... colega meu da sala, né!? Eles hoje já são professores e a gente ficou... parado, né!? Aí quando foi 91... a gente desistiu das escola porque era muito longe e a gente, às vezes saía daqui de casa passava da hora, não tinha relógio também, né (T., Aldeia Caatinginha, 25 de setembro de 2007).

Em conversas com jovens adultos é comum ouvir histórias sobre a evasão escolar. Na maioria das vezes, os motivos que levaram a pessoa a sair da escola estão relacionados com a metodologia de ensino dos professores não indígenas, com a organização da escola e com a descontinuidade do processo de aprendizagem, mas também há aqueles que chamam atenção para a necessidade de ajudar nas atividades familiares. No depoimento acima, por exemplo, T. até faz alusão ao fato de que professora não permitia que os estudantes atrasados participassem das aulas, no entanto, o motivo mais forte para a sua desistência da escola foi a necessidade de cuidar da casa e dos irmãos em épocas de plantio,

quando a mãe ia para a roça. Ter que sair da escola não era algo desejado, nem foi encarado com naturalidade, na verdade, para ela, foi motivo para “ficar sentida”, principalmente porque seus colegas de turma, posteriormente, se transformaram em seus professores. Dessa forma, cuidar dos irmãos mais novos é pensado tanto em termos de sua necessidade para a família, quanto em termos de seus aspectos negativos para as meninas-mulheres.

O fato de crianças muito pequenas ficarem sozinhas em casa também é motivo de preocupação por parte de algumas pessoas. Uma liderança disse que não concordava com o fato de sua cunhada sair pra trabalhar e deixar os filhos pequenos em casa. Ela tem 8 filhos, sendo que a mais velha está com 15 anos. No entanto, na maioria das vezes, é a menina de 8 anos quem fica com os irmãos menores, já que as duas mais velhas (15 e 13 anos) vão trabalhar em lavouras de tomate fora da terra indígena. Segundo ele, é perigoso deixar crianças pequenas sozinhas em casa.

Pode-se afirmar que a participação no trabalho na roça está relacionada à multiplicidade dos papéis femininos: a mulher é alguém que desenvolve diferentes atividades concomitantemente, por exemplo, trabalha em casa, na roça, na escola, no posto de saúde e assim por diante. Trabalhar em múltiplos espaços implica em trabalhar mais (especialmente em relação aos homens). É nesse sentido que algumas mulheres chegam a afirmar que *“Aqui no Xakriabá, as mulheres trabalham muito mais que os homens”*. Esse aspecto pode levar à idéia de uma ‘desqualificação’ e ‘invisibilidade’ do trabalho feminino perante o trabalho masculino ou de uma dominação dos homens sobre as mulheres. Afinal, para ser reconhecida a mulher precisa não apenas trabalhar, mas sim trabalhar muito e em múltiplos espaços, e até, muito mais que os homens!

Neste momento, torna-se pertinente o argumento de Iraildes Caldas Torres (2007) ao ressaltar a necessidade de “desmistificar as idéias que tendem a diminuir ou discriminar as mulheres no universo indígena. Elas desempenham um papel fundamental na tribo, sem o qual a economia doméstica não seguiria seu curso normal” (p. 474). Entre os Xakriabá, essa idéia é essencial na compreensão do lugar da mulher nas diferentes instâncias de participação, especialmente, nas atividades produtivas e reprodutivas.

Antes de afirmar sobre uma dominação masculina sobre o trabalho feminino é importante, conforme afirma Strathern (1988/2006), analisar as relações de trabalho no contexto maior das relações sociais e de gênero. É relevante considerar, como venho tentando mostrar ao longo deste capítulo, que o papel das mulheres na sociedade Xakriabá está relacionado à importância que elas têm na manutenção das famílias, daí sua maior responsabilidade no cuidado da casa e das crianças. É justamente a compreensão desse papel que permite entender as diferentes concepções e significados de gênero acerca do trabalho na roça e o maior volume de trabalho e contextos nos quais as mulheres atuam.

4. 4 – A PRODUÇÃO DE FARINHA DE MANDIOCA

A farinha de mandioca é um alimento muito valorizado não só na Terra Indígena Xakriabá, mas também em diversas regiões do norte de Minas Gerais e do nordeste brasileiro. Na Terra Indígena, onde algumas características do solo e do clima são propícias ao cultivo de mandioca, o uso que se faz da farinha de mandioca varia de acordo com o poder aquisitivo das famílias entre as aldeias ou entre famílias de uma mesma aldeia. Em algumas famílias, consideradas mais pobres, a alimentação cotidiana tem como base o feijão e a farinha, na famosa combinação que resulta na farofa de feijão, embora possa incorporar também o arroz e o macarrão⁴⁷. Durante minha estadia na aldeia Caatinginha, observei como a farofa de feijão era utilizada no cotidiano de algumas famílias: logo pela manhã, acompanhada de café ou de chá; em marmitas de trabalhadores; e no almoço e jantar, pura ou acompanhada com arroz. Em algumas raras vezes, o café da manhã era composto por café com biscoitos industrializados ou biju de tapioca.

Em outras famílias, com poder aquisitivo um pouco melhor, a alimentação incorpora arroz, feijão, carne, macarrão e alguns tipos de legumes e verduras, dependendo da época. Embora a presença da farinha de mandioca seja essencial no cardápio, sua participação divide espaço com os alimentos enumerados. Nessas

⁴⁷ A carne, para essas famílias é alimento raro.

famílias, observa-se também o consumo mais freqüente de biscoitos industrializados e bolos no café da manhã e no lanche da tarde.

Apesar da importância da farinha de mandioca na alimentação local, a pesquisa da economia (Monte-Mor, Gomes et alli, 2005) apontou para o fato de que, embora o plantio de mandioca estivesse presente em quase todo o território Xakriabá, a produção de farinha e de tapioca era forte apenas em uma das 14 regiões em que o território foi dividido para a pesquisa. Esse dado foi usado, inclusive, como elemento de justificativa para a construção de projetos sociais que objetivavam arrecadar fundos para a construção de “Casas de Farinha”. O argumento principal era que a produção de farinha, artesanal e no interior das famílias, requeria muito tempo e trabalho, sendo necessário criar meios de dinamizar e ampliar a produção, de maneira a possibilitar geração de renda.

A produção de farinha de mandioca, como pertencente à realidade das famílias, está presente no relato de algumas pessoas mais velhas, especialmente das mulheres. Elas relatam como, no passado, “relavam” a mandioca, prensavam, tiravam a tapioca, faziam biju e assim por diante. Dependendo da quantidade de farinha que se pretendia fazer, o trabalho incluía diversas mulheres de um mesmo núcleo familiar, ou até outras parentas e vizinhas. Realizado nas casas e pelas mulheres, a produção de farinha de mandioca contava com a participação masculina apenas para o plantio, a colheita (ranca) e para o transporte da mandioca até o local da produção, normalmente, no quintal das casas, embora, muitas vezes, as mulheres também participavam desses processos. Da mandioca, as mulheres produziam tanto a farinha, como a tapioca. Esses produtos eram consumidos pelas próprias famílias, outras vezes, eram vendidos ou trocados com parentes e vizinhos por outros produtos de necessidade, como feijão, arroz e sabão. Algumas famílias ainda preservam essa atividade, conforme pode ser observado através dos exemplos que apresentarei a seguir:

Chegamos a uma casa ainda em construção, o telhado já está pronto, as paredes são compostas de madeiras trançadas que ainda aguardam a colocação do barro. No interior da casa há apenas um cômodo, dividido em diversos ambientes: de um lado há um banco, ao lado desse banco, há uma cama de casal, e no outro canto, há a cozinha, com um fogão de lenha e uma mesa improvisada. Há duas mulheres na casa: D. Clementina, irmã do Sr. E. e também a dona da casa, e uma outra mulher. Elas estão sentadas no chão descascando mandioca. Disseram que é para fazer farinha. Sr.

Cesário, marido de D. Clementina, chega trazendo um pouco mais de mandioca para ser descascada. Disseram que já haviam feito um pouco de farinha, mas ainda restava mandioca na roça. Como na aldeia ainda não há casa de farinha, a produção é realizada aos poucos, de acordo com a disponibilidade da família (Diário de Campo, Aldeia Caatinginha, 16 de outubro de 2007).

Um primeiro aspecto que chama atenção na descrição acima é o fato de uma casa ainda em construção ser o contexto de produção da farinha de mandioca, o que pode assinalar tanto para a importância do processo produtivo, como para a centralidade da sua presença na sobrevivência da família. Um segundo aspecto diz respeito à organização da produção: a farinha é produzida aos poucos, de acordo com a disponibilidade dos componentes do grupo familiar. Um terceiro aspecto diz respeito à participação masculina, que ocorre apenas no momento inicial da produção e diz respeito à colheita da mandioca, que é entregue às mulheres, que tratam de todas as outras etapas. A seguir, uma descrição mais minuciosa das demais etapas de produção de farinha:

D. Benedita me levou até a casa de seu pai, Sr. João. De longe, pude ver Ana agachada, próxima a uma árvore. Não consegui distinguir bem o que estava fazendo. Ao chegar a casa, pude observar duas etapas da produção de farinha, no quintal da casa de Sr. João. A mandioca já havia sido descascada e ralada e as três mulheres que estavam trabalhando se empenhavam nas etapas seguintes da produção. De um lado estava D. Ana, “espremendo” a mandioca “relada” num pano amarrado em uma árvore. O objetivo era enxugar a mandioca “relada”, tirar a parte líquida e a tapioca. A mandioca era envolvida pelo pano, que era torcido até a eliminação de o máximo de líquido. Dessa forma, quando Ana abria o pano, a massa estava bastante enxuta. Perguntei se tirava a tapioca e D. Ana me explicou que apenas enxugava a massa, mas que não tirava a tapioca para que a farinha não perdesse o sabor. D. Maria pegava essa massa espremida e levava para um “giral” (uma espécie de mesa), onde a massa ficava até ser levada para a etapa seguinte. Do outro lado, estava uma terceira mulher, uma menina de aproximadamente quinze anos. Sua tarefa era torrar a farinha de mandioca. Num fogão improvisado a partir de três pedras grandes, colocadas no chão, em cima das quais foi encaixada uma frigideira de aproximadamente um metro e meio de diâmetro, a menina mexia constantemente, com um rodo, a farinha a ser torrada. Eu e Sr. João apenas observávamos o processo produtivo (Diário de Campo, Aldeia Caatinginha, 28 de setembro de 2007).

Na passagem acima, é possível identificar etapas diferenciadas da produção de farinha de mandioca. Chama atenção a presença de mulheres de idades diferenciadas, o que sugere a produção como um importante espaço de aprendizagem. A etapa final do processo fica sob responsabilidade da mais jovem, enquanto as duas mulheres mais velhas organizam as etapas iniciais. Além disso, o único homem presente é apenas um observador, mas não participa do trabalho.

Recentemente, a produção de farinha de mandioca tem sofrido algumas alterações em função da introdução de máquinas que facilitam e dinamizam o trabalho, possibilitando o aumento da produção, conforme o exemplo abaixo:

Sr. Beda e D. Alaíde (sogra de J.) haviam dado um pouco de mandioca para que a mãe de J. fizesse farinha de mandioca, por isso, ela reuniu algumas mulheres para ajudá-la e foi até a casa de Sr. Beda, onde deveria ser produzida a farinha. Ainda pela manhã, as mulheres encontravam-se do lado de fora da casa conversando e aguardando a chegada dos homens, que foram buscar a mandioca na roça. No quintal da casa havia uma pequena oficina para a produção de farinha. De um lado, havia um grande fogão de lenha, sob o qual havia uma grande frigideira, onde seria torrada a farinha. De outro lado, uma máquina trituradeira, usada para ralar a mandioca. Depois que os homens chegaram com a mandioca, as mulheres se reuniram para descascá-las. Havia também duas crianças – dois meninos, de 5 anos, aproximadamente – que se divertiam ao tentar ajudar as mulheres. Enquanto as mulheres trabalhavam e conversavam, os homens presentes apenas observavam e às vezes participavam da conversa. De vez em quando, a dona da casa trazia café e biju. A mandioca terminou de ser descascada no final da tarde. A etapa seguinte do trabalho consistia em colocá-la na máquina trituradeira para ser ralada. Esse trabalho seria realizado pelos homens. Como eles tiveram dificuldades para ligar a máquina, movida a óleo diesel, uma das mulheres presentes, assumiu a tarefa. Depois de ligada a máquina, homens e mulheres se juntaram para colocar a mandioca na trituradeira. Em poucos minutos, uma caixa d'água de 500 litros estava cheia de mandioca triturada. Surgiu uma preocupação por parte dos presentes porque a mandioca precisava ser lavada para a retirada da tapioca e não havia água. Diante disso, o dono da casa ordenou que os rapazes ali presentes fossem de carroça até um riacho para buscar água. Quando a água chegou já estava anoitecendo. Depois que as mulheres lavaram a mandioca, os homens a colocaram numa grande caixa de madeira. Essa caixa foi tampada e em cima da tampa foram colocadas diversas pedras. O objetivo era prensar a massa que estava ali dentro, para que eliminasse todo líquido. Segundo os presentes, ela ficaria ali até o dia seguinte, quando estaria mais enxuta e seria levada para ser torrada (Diário de Campo, Aldeia Santa Cruz, 8 de outubro de 2007).

Neste último exemplo, embora a produção também ocorra no espaço doméstico, a presença da máquina trituradeira e da caixa de prensar a mandioca ralada, constituem diferenças marcantes da produção, diferenças essas que implicam, inclusive, em modificações nas formas de participação de homens e mulheres. Segundo informações de lideranças e pessoas da comunidade, a produção de farinha é restrita a poucas famílias, sendo que existe um grande número delas que prefere comprar a produzi-la. Algumas pessoas relatam que parte da farinha comercializada nas mercearias da Terra Indígena é produzida externamente. Outras argumentam em favor da construção de oficinas para a produção de farinha, ou seja, as Casas de Farinha, que, em função da mecanização de parte do processo (conforme no último exemplo apresentado) possibilitariam facilitar e potencializar a produção. Esses fatos já haviam sido assinalados,

inclusive, pela pesquisa da economia, conforme apresentado anteriormente. Embora seja produzida prioritariamente para o consumo familiar, a farinha, muitas vezes, também é comercializada ou trocada por algumas famílias. Evidentemente, que a produção em Casas de Farinha ou mesmo no âmbito do doméstico, mas com a presença do maquinário, potencializará o comércio.

Interessante notar que tradicionalmente, a produção de farinha conta com o protagonismo feminino e com a participação mais pontual dos homens, como pode ser observado nos três primeiros exemplos, nos quais a participação masculina se limita à colheita e ao transporte da mandioca, embora, algumas mulheres relatem que, em alguns casos, esse trabalho seja realizado por elas próprias. Com a introdução da máquina de triturar a mandioca, a participação masculina parece atingir outros contornos. Conforme descrição no último exemplo, são os homens que utilizam a máquina e que colocam a mandioca na prensa. No entanto, a interferência feminina, diante da dificuldade masculina em manipular a máquina trituradeira demonstra a maior afinidade feminina com o trabalho, o que remete à idéia de que as modificações se inserem apenas em termos da presença do maquinário, mas não do status de participação de homens e mulheres. Na verdade, as mulheres continuam sendo detentoras das etapas mais importantes da produção, enquanto a mão de obra masculina, embora seja importante, possui um caráter secundário.

A produção de farinha de mandioca como algo essencialmente feminino não é uma peculiaridade dos Xakriabá, pelo contrário, trata-se de uma prática ancestral das mulheres indígenas, observada em povos residentes em diferentes regiões do país. Interessante notar que, mesmo levando-se em consideração as condições de constituição identitária dos Xakriabá e as mudanças socioculturais contemporâneas, tal prática mantém algumas características da tradicional divisão sexual do trabalho dos povos indígenas do Brasil.

5 – MULHERES E ENVOLVIMENTO COM OUTROS TRABALHOS E COM O RECURSO MONETÁRIO

Durante as investigações, observei que a maioria dos professores, agentes de saúde, auxiliares de serviços gerais e secretários escolares eram mulheres, o que me fez atentar para a importância de analisar mais detalhadamente a participação feminina em atividades de trabalho recentemente introduzidas no cenário cotidiano local. A predominância feminina nos trabalhos fixos assalariados apontou para a necessidade de analisar mais atentamente o envolvimento dos Xakriabá com o mundo do trabalho e com o recurso monetário. Neste capítulo descrevo a participação de homens e mulheres nos processos migratórios, nos trabalhos assalariados informais dentro e fora da Terra Indígena e nos trabalhos fixos assalariados dentro da Terra Indígena, com ênfase ao impacto dessa participação na vida das mulheres e no cotidiano das famílias.

5. 1 – TRABALHOS TEMPORÁRIOS FORA DA TERRA INDÍGENA: AS MIGRAÇÕES

Compreender os processos migratórios é fundamental na discussão sobre as formas de participação de homens e mulheres nos processos produtivos uma vez que a saída dos Xakriabá em função das migrações tem importante impacto na organização sexual do trabalho dentro da terra indígena.

A questão da migração entre os Xakriabá envolve diferentes aspectos, que incluem questões econômicas, sociais e culturais. Um dos aspectos mais evidentes é que ela adquire contornos diferenciados de acordo com o sexo. Os rapazes migram com mais frequência que as mulheres e têm como objetivo trabalhar e enviar dinheiro para a família na Terra Indígena. Na maioria das vezes, são empregados em lavouras de cana de açúcar, em Mato Grosso do Sul e no interior

de São Paulo, em períodos determinados compreendidos entre março e dezembro e é comum que os veteranos recrutem novos trabalhadores. A migração feminina, por outro lado, atinge outros contornos, ocorre com menor frequência que a masculina e é investida de muito mais cuidado. Geralmente as mulheres que saem da terra indígena trabalham como empregadas domésticas e, em grande parte dos casos, também estudam.

Nos próximos segmentos do texto caracterizarei tanto a migração masculina como a migração feminina. Um aspecto importante a ser lembrado é a impossibilidade de analisar as migrações entre os Xakriabá a partir de uma perspectiva apenas, seja ela masculina ou feminina. Além disso, ressalto a importância de descrever a migração masculina, tanto em termos da experiência dos homens, como em função de suas implicações na vida das mulheres.

5. 1. 1 – MIGRAÇÃO MASCULINA

A migração masculina, com o objetivo de trabalhar para prover o sustento da família, não faz parte apenas da realidade dos Xakriabá, mas também de outros povos indígenas do Brasil, tais como os Terena e os Guarani-Kaiowá, no Mato Grosso do Sul. A contratação de trabalhadores indígenas por parte de empregadores não indígenas e mesmo indígenas, seja na área rural ou urbana não tem sido muito divulgada, embora os direitos dos indígenas estejam assegurados na parte III da Convenção 169, denominada Contratação e Condições de Trabalho.

O Estado de Mato Grosso do Sul é aquele que emprega o maior número de trabalhadores indígenas, a maioria em lavouras de cana-de-açúcar. Em 2007, o Ministério Público do Trabalho estimava que cerca de 7000 indígenas estivessem trabalhando no corte de cana nas destilarias e usinas de cana-de-açúcar e álcool do estado⁴⁸. Neste estado também existem muitas irregularidades na contratação de mão-de-obra indígena por empregadores não-indígenas. Recentemente, Ongs que

⁴⁸ Dados provenientes do site <http://www.cptpe.org.br>

apóiam a causa indígena vêm denunciando a precariedade das condições de trabalho dos indígenas nas usinas de cana-de-açúcar⁴⁹. Não raramente, as denúncias se referem à falta de equipamentos de segurança, a regimes de trabalho de semi-escravidão, a condições absurdas de alojamento e assim por diante⁵⁰.

No caso dos Xakriabá, não existem dados estatísticos sobre a inserção de trabalhadores em atividades remuneradas em contextos não-indígenas, mas pelo que pude constatar durante a pesquisa de campo, há um grande número de pessoas, principalmente homens, que exercem atividades remuneradas fora da terra indígena. A saída dos trabalhadores Xakriabá está condicionada à presença de documentação civil e maioridade. O problema é que grande parte dos jovens não possui esse tipo de documentação. Na maioria dos casos, têm apenas o registro de nascimento expedido pela Fundação Nacional do Índio, documento que não é válido como registro civil para tirar outros documentos, tais como, certidão de nascimento, carteira de identidade, CPF e carteira profissional⁵¹.

⁴⁹ É possível encontrar reportagens que abordam a questão no site do CIMI (<http://www.cimi.org.br>), do ISA (<http://www.socioambiental.org>) e da Comissão Pastoral da Terra – Nordeste (<http://www.cptpe.org.br>).

⁵⁰ Desde 1999, existe um pacto que regula a contratação e as condições de trabalho e remuneração de trabalhadores indígenas por parte de proprietários de usinas de cana-de-açúcar, em Mato Grosso do Sul. Trata-se do Pacto Social do Trabalho, que na maioria das vezes, é coletivo, com duração máxima de setenta dias corridos por turma de até cinqüenta trabalhadores. O contrato de equipe é um mecanismo previsto no Estatuto do Índio, que determina respeito às peculiaridades dos trabalhadores indígenas, bem como estabelece que um líder indígena seja o representante dos trabalhadores junto ao empregador, bem como determina as condições mínimas de alojamento e alimentação. No entanto, a existência desse pacto, nem as determinações da Convenção 169 ainda foram suficientes para diminuir ou erradicar o desrespeito contra o trabalhador indígena.

⁵¹ Na verdade, a questão da falta de documentação civil é problemática não apenas para os jovens que desejam sair da Terra Indígena, mas para a população como um todo. Vou citar apenas alguns exemplos: sem o registro civil não é possível participar dos programas governamentais de assistência social, que são fundamentais para a sobrevivência de algumas famílias. A quantidade de recursos destinados à região também fica prejudicada em função da distorção dos dados. Na escola, a falta de registro civil também é um problema quando são realizados os censos escolares. A secretaria de Assistência Social do Município de São João das Missões tem realizado trabalhos de orientação na Terra Indígena e, com isso, algumas pessoas já conseguiram, por exemplo, fazer registro de nascimento, tirar carteira profissional, carteira de identidade e CPF. Uma importante iniciativa se deve à Décima Terceira Etapa da Caravana da Assistência Social, evento realizado pela RECIVIL, em parceria com a Prefeitura Municipal de São João das Missões, entre os dias 30 de setembro e 4 de outubro de 2007. Neste período, foram expedidos gratuitamente diversos documentos, dentre os quais, certidão de nascimento, casamento e óbito, RG, CPF e título de eleitor. Ao final do evento, a Caravana obteve os seguintes resultados: 641 requerimentos de registro civil tardio, 260 carteiras de identidade, 150 CPF e 63 títulos de eleitor. Apesar do aparente aspecto positivo do evento, entre os Xakriabá, surgiram preocupações quanto a um possível aumento do número de migrações de jovens, que ainda não haviam saído da Terra Indígena porque não tinham documentação civil.

Motivados pela necessidade de sustentar as famílias, pelos longos períodos de estiagem, que prejudicam a atividade agrícola e pela escassez de trabalho remunerado no interior da Terra Indígena, os homens vêm nas migrações não só uma alternativa de trabalho, mas também uma forma de melhorar de vida e de ter novas experiências.

Jo. contou que há muitos anos migra temporariamente para Colina, para trabalhar no corte de cana de açúcar. Grandes hectares de lavoura de cana. O trabalho dura o dia todo, nenhum dia é melhor do que o outro, às vezes chuva, às vezes sol. Para suportar os resíduos deixados pela queima, que facilita o corte, é preciso tampar praticamente todo o corpo: blusas de manga comprida, chapéu, calça comprida, botas. Segundo ele, as condições de trabalho melhoraram bastante nos últimos anos: atualmente, os trabalhadores possuem carteira assinada, tem horário de almoço e lanche. Antes, não tinha nada disso. A remuneração é de acordo com a produção e o salário mensal pode chegar até a R\$1000,00. Se a produção for boa, os trabalhadores podem até ser premiados com churrascos no final da colheita. Há anos, ele ia sozinho, companhia mesmo somente a de outros trabalhadores na mesma situação que ele. A saudade era forte, e a mulher insistia que deveria ser melhor para o casal se ela viajasse junto com ele. Por isso, no último ano, a família toda viajou para Colina. Não são poucas as famílias xakriabá que migram temporariamente para Colina. Lá também tem trabalho para mulheres, às vezes trabalham em casa de família, às vezes é na lavoura mesmo. Apesar de tudo, ele considera que o trabalho seja vantajoso para os trabalhadores porque a remuneração é superior à que porventura viesse a receber se permanecesse na terra indígena. O salário possibilita o acesso a uma série de benefícios. Na casa de Jo., por exemplo, há diversos eletrodomésticos, como TV, geladeira e som, bens comprados com o dinheiro recebido em Colina. Ele afirmou que também comprou diversas cabeças de gado que, na sua ausência, são cuidadas por seu pai (Diário de Campo, Aldeia Barreiro Preto, 24 de março de 2007).

A partir da descrição do caso de Jo. é possível enumerar pontos positivos e negativos acerca dos significados da migração para os homens. A migração é tida como positiva do ponto de vista financeiro, podendo ser mais vantajosa, inclusive, do que o trabalho assalariado fixo dentro da Terra Indígena.

O argumento mais forte é o de que o salário nos trabalhos fora da Terra Indígena é mais alto. Ouvei histórias de agentes indígenas de saúde que haviam abandonado o trabalho para cortar cana. Durante a visita de campo realizada em setembro e outubro de 2007, também presenciei professores reclamarem dos baixos salários e comentarem que alguns homens também pretendiam abandonar a docência para cortar cana. Dessa forma, pode-se dizer que a ausência/presença de trabalho na Terra Indígena, embora influencie para a saída dos jovens, não é o único elemento que está em jogo. Em outras palavras, o importante não é simplesmente

receber um salário, mas também quanto é o valor recebido e de que maneira ele permite a sobrevivência da família.

Além disso, a saída dos homens parece estar relacionada à questão de status, ao desejo de conhecer coisas diferentes, de ter novas experiências. Rapazes que trabalham fora, ao regressar à Terra Indígena, costumam comportar-se de maneira diferente. Isso pode ser observado tanto pela maneira de falar, através do uso de gírias e expressões que não são típicas da Terra Indígena, como na maneira de se apresentar, através do porte de celulares, rádios e acessórios. Além disso, trazem novidades aos antigos amigos, presentes tanto nas histórias que contam, como nas fotografias que apresentam. Esses elementos parecem contribuir para alimentar a imaginação e o desejo dos jovens em conhecer um universo que é apresentado de forma bastante positiva pelos que já o conhecem.

A questão econômica e o status sobrepõem-se aos aspectos negativos envolvidos nos trabalhos das migrações. Conforme pode ser observado na descrição acima, os homens não deixam de reconhecer os aspectos negativos do trabalho, a questão é que esses aspectos parecem ter seu valor diminuído em favor de outros, com maior valor simbólico, por exemplo, a possibilidade de comprar produtos e bens de consumo, bem como prover o sustento da família.

No entanto, há homens que chamam atenção justamente para os aspectos negativos das migrações. É o caso de um homem de quarenta anos, atualmente dono de uma pequena mercearia em uma das aldeias Xakriabá, que começou a trabalhar fora da Terra Indígena aos 16 anos. Disse que o trabalho era muito pesado e que, “judiava muito do corpo”. Como consequência, atualmente ele possui diversos problemas de saúde e não agüenta mais trabalhar como antes.

Um outro caso é o do professor de Cultura da Escola Buk-Nuk que durante 20 anos (desde os 13) trabalhou fora da Terra Indígena, no corte de cana ou na colheita de café. Disse que praticamente não dormia. Levantava cedo, por volta de 3 da manhã e trabalhava até o final da tarde. Quando a comida não azedava, almoçava, quando azedava, ficava apenas com o café que levava na garrafa térmica. E o dinheiro? Deu pra criar os irmãos e comprar uma moto, cujas prestações ainda não foram totalmente quitadas. A especificidade do caso deste professor está no fato de

que ele é um dos pajés Xakriabá, ou seja, o longo período de permanência fora da Terra Indígena não impediu que ele mantivesse o vínculo com a cultura local e com a prática da pajelança. Esse vínculo, inclusive, foi fundamental para que ele se tornasse professor de cultura da escola indígena.

Em conversa com uma das lideranças Xakriabá, ele contou que também já trabalhou muitos anos em São Paulo. Em sua concepção, nas cidades, se ganha muito, mas também se gasta muito, por isso, se o homem não ficar atento, corre o risco de voltar para casa sem nenhum dinheiro no bolso. Ou, em outros casos, pode deixar de mandar dinheiro para o sustento da família e então, sua saída da reserva perderia o sentido.

Como um último exemplo a ser apresentado, tratarei do caso de um senhor de 70 anos, considerado um dos homens mais velhos da aldeia onde mora. Contou que em sua juventude, trabalhou muitos anos fora. Disse que o trabalho não era fácil e que, por diversas vezes, já passou fome. Uma das piores situações que viveu foi quando viajou para a Bahia em busca de trabalho. Após dias de fracasso na procura, resolveu voltar para casa e, como não tinha dinheiro, resolveu voltar a pé. No caminho, conseguiu carona num caminhão que transportava porcos abatidos. Como estava com fome, ficou tentado a pedir ou roubar um pedaço do porco para comer, mas não teve coragem de tomar nenhuma das atitudes e permaneceu calado e com fome. Conseguiu chegar à casa muitos dias depois de iniciar a viagem e resolveu nunca mais buscar melhores oportunidades de vida fora da Terra Indígena.

Conforme se pode perceber a partir dos exemplos mostrados acima, a saída da Terra Indígena envolve também aspectos muito negativos. O trabalho não é fácil, muitas vezes, exige-se um esforço para além dos limites dos sujeitos. Esforço que, nos termos empregados por um dos entrevistados, “judia do corpo”, mas que também é necessário, já que, na maioria das vezes, eles são remunerados de acordo com a produção.

A ilusão de uma vida melhor também costuma se deparar com a dura realidade de que o cotidiano do trabalho é mais duro do que se poderia imaginar, conforme constatou V.. Além disso, a remuneração recebida pode não ser suficiente para sustentar uma família numerosa e ter uma vida com padrões de consumo

diferentes com os que se estava acostumado (conforme colocado anteriormente, esse pode ser um importante elemento motivador para os rapazes).

É importante lembrar que, nem todos os que trabalham fora compram motocicletas, celulares, aparelhos de som. Há casos em que a remuneração recebida é destinada simplesmente ao sustento da família. Por outro lado, há casos em que as famílias deixam de receber a ajuda dos homens que estão fora. Pelo que pude constatar, homens jovens, solteiros ou casados, mas com poucos filhos, são aqueles que conseguem mais sucesso, em termos de retorno financeiro, nos trabalhos fora da Terra Indígena.

Há ainda os casos em que os homens, não tendo sucesso no trabalho, têm que voltar para casa. Às vezes, eles podem ficar longos períodos desempregados, sem dinheiro até para voltar para casa. Há também casos de homens que saíram e nunca mais voltaram. Sobre eles, não se sabe se estão mortos ou se não quiseram voltar. Às vezes, as mulheres dizem que tem filhos, que eles estão fora, mas que não sabem exatamente onde estão, pois não têm notícias há muito tempo. Esse é um tema sobre o qual não se fala muito, no entanto, as constantes denúncias sobre a violação dos direitos trabalhistas dos indígenas nas usinas de cana-de-açúcar no estado do Mato Grosso do Sul, bem como os depoimentos apresentados acima, são suficientes para a construção de um panorama da dura realidade enfrentada pelos trabalhadores Xakriabá.

5. 1. 1. 1 – A MIGRAÇÃO DOS HOMENS SOB O PONTO DE VISTA DAS MULHERES

É difícil encontrar uma família que não tenha algum membro morando (ou que tenha morado por algum período) em São Paulo, Bahia ou Mato Grosso do Sul. Nas diferentes aldeias Xakriabá, facilmente encontra-se mães, esposas, filhos que falam sobre a falta e a saudade de parentes que passam grande parte do ano fora da Terra Indígena. A perspectiva das mulheres em relação às migrações masculinas diz respeito às preocupações com a educação e com o bem-estar tanto dos vãos, quanto

dos que permanecem. De acordo com os relatos dos indígenas, atualmente existem algumas redes de migração em cidades do interior de São Paulo, especialmente, Ribeirão Preto e Colina, e do Mato Grosso do Sul. Trabalhadores mais experientes geralmente recrutam jovens para trabalhar nas usinas de cana de açúcar.

Durante os finais de semana, é possível observar grupos de mulheres, em torno dos telefones públicos, à espera de telefonemas, cujo dia e horário são combinados previamente. Muitas vezes já presenciei recados do tipo: *Seu marido mandou avisar que vai ligar amanhã às 10 horas. Ou então, Seu filho pediu para você ligar no sábado à tarde.*

Durante minha estadia na Terra Indígena, eu também ligava para meus pais ou para o meu marido e não eram raras as ocasiões em que tinha que aguardar para efetuar a ligação. Nesses momentos, costumava conversar com pessoas que estavam também ali presentes ou, inevitavelmente, ouvia conversas daqueles que estavam ao telefone o que me permitia, de certa forma, participar daquele universo de notícias e informações onde pessoas nasciam, morriam, se alegravam, se entristeciam, se desapontavam e se enchiam de esperanças.

Certa vez, ao me aproximar do telefone público na Aldeia Sumaré I, notei a preocupação e angústia de duas mulheres que tentavam fazer uma ligação. Em meio a diversas tentativas frustradas, me contaram que haviam recebido o recado de que o filho de uma delas, que trabalha em Colina, havia sofrido um grave acidente. Ao saber da notícia, a mãe foi imediatamente até o telefone para saber mais sobre o acidente e o estado de saúde do filho. Quando cheguei, elas já haviam realizado várias tentativas, sem nenhum sucesso. Conseguiram, algum tempo depois, falar com um amigo da família, que as tranqüilizou ao dizer que havia encontrado com o rapaz minutos antes de atender a ligação e que ele não sofrera nenhum acidente. Apesar de aliviadas as duas mulheres foram embora muito chateadas e indignadas com a falsa notícia do acidente.

Embora a migração constitua um fato recorrente, é sempre vista com preocupação por parte das pessoas, especialmente, das mulheres. Em conversas, elas afirmam se preocupar com os homens que estão fora, por exemplo, em termos

de alimentação, de condições de emprego e de outras dificuldades eventuais. Elas não conhecem a realidade de Colina, de Ribeirão Preto, de Mato Grosso do Sul.

Algumas mulheres relatam que, quando ainda não havia telefones públicos instalados nas aldeias, chegavam a ficar meses sem notícias dos homens, o que era motivo de angústia e preocupação. Esse fato se agravava também porque a maioria da população era analfabeta. Havia aldeias em que não se podia encontrar nenhum adulto alfabetizado. Às vezes, era comum que os homens enviassem recomendações ou dinheiro à família por meio de cartas. Nesses casos, era necessário buscar alguém alfabetizado que pudesse transmitir a informação contida na carta. Atualmente, com a expansão da escolarização no interior da Terra Indígena, o conseqüente aumento do número de pessoas alfabetizadas e as facilidades na comunicação (há aldeias em que há sinal de celular, em outras, há telefones públicos instalados, e, por ultimo, há mais facilidade para ir até as cidades mais próximas à Terra Indígena) esses problemas foram minimizados.

É recorrente a preocupação feminina com os hábitos adquiridos pelos homens fora da Terra Indígena e com as implicações desses hábitos para as famílias. Certa vez, conversava com uma senhora mais velha sobre a morte de um professor assassinado numa festa numa aldeia Xakriabá. Disse-me que as festas realizadas atualmente são muito diferentes das realizadas no passado, especialmente em termos de segurança e tranquilidade. Antes, não havia consumo excessivo de bebidas alcoólicas, como hoje em dia. As pessoas se divertiam mais e se preocupavam menos com possíveis perigos.

De acordo com o relato dessa senhora, os dias de festa, atualmente, são dias de vigilância e preocupação por parte das mães. Isso acontece porque tem se tornado cada vez mais comum que os homens excedam no consumo de álcool e que, em algumas situações fiquem agressivos. Há também aqueles que vão para a festa armados com facas, canivetes e armas de fogo. Às vezes, é possível observar alguns homens circulando bêbados pelas estradas e guiando motocicletas em alta velocidade. Já houve casos, inclusive, de usarem armas de fogo em brincadeiras, disparando tiros para o alto. Os recentes casos de morte ocorridos em finais de festa apenas constituem elementos que confirmam a gravidade da situação. Na concepção dessa senhora, esse tipo de situação é conseqüência direta das

migrações porque, quando trabalham fora, os homens passam a ter dinheiro para comprar coisas, por exemplo, bebidas, roupas, motocicletas, armas de fogo. No entanto, o mais problemático é que, quando retornam à terra Indígena, alguns não respeitam mais os pais e as lideranças, ou seja, fazem o que desejam e, por isso, tornam-se quase incontroláveis.

Durante os períodos do ano em que os homens que trabalham fora permanecem na Terra Indígena, as rotinas das famílias se modificam. Alguns cuidados são tomados, no sentido de zelar pela integridade das pessoas. As mulheres, por exemplo, evitam sair sozinhas, especialmente durante a noite. Essa questão se tornou mais evidente depois que uma jovem sofreu violência sexual por um homem que era conhecido dela e de sua família. Não consegui saber se existem outros casos no interior da Terra Indígena Xakriabá porque esse não é um assunto sobre o qual se trata com muita tranquilidade, mas as constantes recomendações para que eu não andasse sozinha durante a noite, especialmente nos dias de festa, me levaram a refletir sobre o lugar que essa situação ocupa no imaginário local.

5. 1. 1. 2 – O MARIDO QUE VAI E A MULHER QUE FICA

Um fenômeno recorrente entre os Xakriabá é a existência de casais que vivem separados em função da migração masculina. Durante as minhas visitas, era comum chegar a casas onde só havia mulheres, ou onde havia mulheres e crianças. Em poucos minutos de conversa, era possível conhecer um pouco da realidade daquele lar: o marido que viaja pouco tempo depois de ter se casado, deixando, em alguns casos, a mulher grávida. Às vezes, recebe a notícia da gravidez por telefone mesmo. Em algumas situações, é comum que, quando ele retorne, a criança já tenha nascido. Em outras, ele vai à Terra Indígena apenas para o nascimento ou para conhecer o bebê e volta rapidamente.

Quando eu me deparava com esse tipo de situação, era inevitável que pensasse sobre a vida da mulher longe do marido, sobre como ela organizava suas

atividades, como convivia com a distância. Afinal, como as mulheres vêm essa separação?

Para discutir essa questão, apresentarei dois casos de mulheres casadas, que convivem com a migração dos maridos. No primeiro caso, uma mulher de quarenta e dois anos, mãe de nove filhos, sendo que a mais velha tem vinte e cinco anos e a mais nova tem seis. Em muitos anos de casamento, ela conviveu com a migração do marido, que eu não conheci porque, durante minha estadia na aldeia, estava em Ribeirão Preto. Ela contou como foi o momento em que, depois de casada, teve que se separar do marido, porque ele iria trabalhar em São Paulo:

Eu já tô dentro de vinte e quatro anos de casada, né. Ele, desde quando eu casei com ele, direto, ele vai pra São Paulo. Tava com uns dois anos que esse homem ia pra São Paulo, aí depois que nós casamos ele também ia direto! Ele ia direto, todo ano ele ia! Aqui não dava jeito, aqui ninguém arrumava, não tinha serviço assim pra poder pegar e ter o dinheiro pra comprar as coisas, trabalhar pra poder... porque não tinha o serviço. O ano que eu casei ele foi e aí quando foi no ano seguinte ele falou assim: Oh, A., não vai ter jeito de eu ficar mais ocê! Eu falei assim: Não, mas eu vou pra São Paulo mais ocê! Não! Aí minha sogra não deixou: Não, ocê não leva ela não! Porque se ocê levar, ela pode, às veiz, acostumar e você não vai querer voltar mais aqui nesse pedaço! E aí pode deixar ela aqui mais eu que... nós olha ela! Então falei assim: Pois é, né, ocêis é que sabe! Não, pode deixar! Aí foi, ele falou assim: Cê fica Betina? Uai, o negócio é que eu quero ir mais ele! Então, se ocê tá querendo ir, nós vamos! Aí lá eu pensei assim, né. Aí eu pensei... já pensei no povo. Pensei no meu pai, minha mãe, que era daqui. Aí chega lá eu gosta demais e aí eu não vai querer voltar aqui mais e não ver pai, nem ver mãe mais. Agora, então eu não vou não, se ocê quiser ir, cê pode enturmar. Moça, mas.... cê sabe, né, meu trabalho é em São Paulo, né!? Não, cê pode ir! Então cê fica aí? Fico! (A., Aldeia Caatinguinha, 24 de setembro de 2007).

Na passagem acima, A. descreve o processo de negociação que resultou na migração do marido para Ribeirão Preto e na sua permanência na Terra Indígena. Interessante notar a intervenção da sua sogra no processo de negociação: a permanência da esposa constituía uma maneira de manutenção do vínculo do homem com a família e com a terra indígena. Em outras palavras, o homem teria motivo para voltar. Pode-se dizer que, dentre outras coisas, que a mãe usou tal artifício para preservar o laço com o filho. É justamente por causa do laço familiar que A. decide ficar: afinal, se ela fosse, poderia nunca mais voltar e, conseqüentemente, não veria mais seus pais. Nesse sentido, pode-se dizer que a permanência feminina preserva os laços familiares Xakriabá, afinal, cedo ou tarde os homens têm que voltar. Outro aspecto que chama atenção é que a negociação no

primeiro ano de casamento, bem como a “separação de casas” não impediu que o casamento durasse vinte e quatro anos.

Apresentarei uma história semelhante à de A. e que servirá de contraponto para analisar as diferentes formas de negociação das famílias que lidam com a migração. Trata-se da história de um jovem casal que morava na Aldeia Barreiro Preto. Conheci a esposa em 2004, em uma de minhas visitas de campo ao Xakriabá. Na época, ela estava casada há aproximadamente cinco anos e tinha um filho de quatro anos. Ela morava com o filho e uma moça, que lhe fazia companhia e ajudava nas tarefas domésticas. O marido estava em Colina e trabalhava no corte de cana. Na verdade, fui conhecê-lo somente em outra visita de campo, em 2005, que coincidiu com o período do ano em que ele permanece na Terra Indígena.

A esposa contou que desde que conheceu o marido ele viaja para Colina durante parte do ano. O namoro deles, apesar de ter durado um ano, teve apenas poucos encontros. Depois que se casaram, ele permaneceu somente um mês na Terra Indígena e viajou para Colina. Ela afirmava que não gostava da situação, que se sentia sozinha na ausência do marido e que tinha vontade de viajar com ele.

Numa visita de campo, realizada em novembro 2006, não os encontrei, apenas tive notícias, por meio de um dos irmãos do marido, de que eles estavam morando em Colina, cidade do interior de São Paulo. Em março de 2007, me reencontrei com o casal, na Aldeia Barreiro Preto. Eles estavam apenas passando um tempo na terra indígena, mas planejavam retornar para Colina em breve. Ela contou-me como era sua vida na cidade e dos planos de permanecer lá. Disse que há várias famílias Xakriabá que moram lá e que estão na mesma situação que ela. Mostrou-me as fotos da formatura do filho na turma de educação infantil.

Quando retornei à Terra Indígena, em outubro de 2007, fiquei sabendo que o casal continuava em Colina. Ele, trabalhando no corte de cana e ela, havia conseguido emprego em um restaurante. Por causa do emprego dela, era possível que eles não voltassem para a Terra Indígena no final do ano, como de costume.

A história deste casal é um importante contraponto à história de A. e o marido. Há semelhanças e diferenças que são importantes de serem enumeradas. Em

ambos os casos, têm-se homens que se inserem em trabalhos temporários e que permanecem longos períodos do ano fora da Terra Indígena. O fato de trabalhar fora da Terra Indígena não impede que eles se casem e adquiram família. Em ambos os casos também, têm-se mulheres jovens que desejam permanecer ao lado do marido e que almejam sair da Terra Indígena com eles.

Claro que as duas histórias se inserem em contextos muito diferentes, separados por vinte anos, o que pode influenciar profundamente no rumo que cada uma toma, afinal, há vinte anos as mulheres não migravam! Se no primeiro caso, ela permaneceu na Terra Indígena, conviveu e ainda convive com a situação de ausência do marido, no segundo caso o mesmo não aconteceu e a mulher também migrou para acompanhar o marido. Esses dois casos ilustram como a separação do casal é percebida de forma ambígua pelas mulheres. Embora reconheçam a necessidade de que os maridos trabalhem fora, também ressaltam as dificuldades de cuidar da casa e da família sozinhas. O desejo de permanecer junto ao marido está presente e a sua concretização depende de uma série de questões, inerentes às particularidades de cada caso.

Nas situações em que as mulheres permanecem na terra indígena, pode-se indagar sobre o seu lugar na administração da família, ou seja, é possível afirmar que na ausência do marido, a mulher detém todo conhecimento e decisão em relação à família? Tomemos novamente o caso de A.:

Aí no ano que ele saiu, já me deixou grávida, né, do primeiro filho, né, grávida de T. Aí quando tava com uns quatro... tava com uns seis meses... aí ele voltou e falou assim: Oh, A., eu vou e... e volto dentro de um mês, eu volto pra... eu volta pra cuidar... pra ficar aqui junto com você. Então tá bom! Aí ele foi, trabalhou uns seis meses voltou de novo, voltou, chegou aí e falou assim: Agora, este ano eu não vou mais não! (...) Quando foi... quando já tinha dois ano, quando foi no outro ano, já pra... de novo. Todo ano era assim! Todo ano... aí... aí... aí falou assim: Agora A. eu vou parar um pouco, vou ficar junto de ocê! Uai, é você que sabe, porque pra mim... Eu tô achando que pra mim tá muito ruim porque acaba que a gente pega água longe, apanha água de noite, assim, e eu tava com aquele abuso que não tava mais... Agüentava porque não tinha jeito, a gente continuava assim porque não tinha jeito. E aí essa menina deu pra crescer, o outro também... o S., que mora ali. Aí ele também, já foi pra me ajudar cedo na roça, trabalhava...

I.: Porque ele ia pra São Paulo, mas a senhora ficava aqui e cuidava das roças.

A.: Cuidava. Aí ele entregava serviço pra mim e eu ficava aí. Aí falava assim: Oh, eu vou viajar mas... quando passar assim no mês de agosto, no mês de junho, no mês de junho vou mandar dinheiro procê colocar roça, procê pagar uma pessoa aí pra poder colocar roça. Eu falava assim: Tá bom! Aí ele mandava, eu pegava e... falava com uma pessoa, empreitava e ele pegava e fazia o serviço. Quando já tinha terminado o serviço, eu vou no telefone. Quer ver o quê que eu fazia: eu ia no telefone lá em Missões! Pegava o cavalo aqui era... uma hora, pra pegar o cavalo, saía duas horas. Ia lá pra Missões. Aí quando ia chegar lá... quando era oito hora da manhã, a gente tava dentro de Missões. Muntada mais esse menino que tá sentado aí mais ela. E deixava essa daqui olhando os mais pequeno. Aí... quando nós... quando eu tava ali... no telefone, era dez hora que era pra ele ligar pra mim. Quando era dez hora ele ligava e eu tava no telefone lá já. Aí nós conversava e ele falava assim: Como é que tá a roça aí? Moço, já tá plantado! Já terminou já! Já? Já. Então e agora como é que é pra fazer? E pra mim colocar o fogo? E aí ele falou assim: Cê paga, cê paga o mesmo pra pôr fogo na roça procê. Aí eu pagava, pagava pra ele outra vez, pagava... E eu também pegava pra fazer uma roça e aí eu pegava e fazia. Eu ia fazendo... fazia só... mais os menino... ia pras roça mais os menino, acabava de fazer as coivara... aí já... já logo, porque muitos saía assim, mas não dava tempo de plantar. E aí ficava era eu pra cuidar do serviço e plantar. É.. ia os menino e ia mais gente, né, porque pagava, né!? Ele chegava, pagava os povo e ia... ia bastante. Tinha vez, tinha vez que eu nem ia por causa que... por causa que... ele já pagava as outras muié, né. E eu ficava fazendo a comida... pros trabalhador. E aí a gente foi ficando nessa luta... ficano nessa luta... e aí quando... inté hoje, graças a Deus, quando a gente... quando a gente... eu agradece bem... agradece bem por esse trabalho dele que ele trabalha lá que... que foi assim que deu pra mim criar meus filho. Aí ele falou assim: Oh, A., eu não quero que ocê tira os menino do estudo! Não, tirar eu não tiro não! Pode deixar que... NEM QUE FOR COM UM COPO D'ÁGUA⁵², eu lavo a roupa deles! Como assim eu fazia... eu panhava uma cabaça d'água, eu lavava, eu lavava roupa do... do... dos três menino que era estudante. Eles saía daqui, ia estudar lá no Riacho da Vargem, lá no Sumaré. Estudar lá... aí quando Deus ajudou que... apareceu a escola aqui... na Caatinguinha... Deus ajudou... aí eu falei assim: Agora tá bom pra mim, graças a Deus! Aí agora eu pôs os menino pra estudar aí. Então é graças a Deus que... meus menino que estudava... que ia estudando... já tem três que... que tá nesse trabalho... que trabalha, aqui mesmo (A., Aldeia Caatinguinha, 24 de setembro de 2007).

A. descreve as idas e voltas do marido e alguns aspectos da sua vida na ausência dele. O reconhecimento da necessidade da migração está presente no seu discurso, como a forma que possibilitou “criar os filhos”, embora ela também ressalte as dificuldades inerentes a essa ausência, dentre as quais, ter que buscar água longe de casa e ter que cuidar sozinha da família. As dificuldades eram vistas como inevitáveis ou inerentes à realidade cotidiana, e a única alternativa era aceitá-las, nas palavras de A.: *Agüentava porque não tinha jeito, a gente continuava assim porque não tinha jeito.*

A ausência do marido também impôs que ela assumisse outras responsabilidades. Além de cuidar da casa e dos filhos, ela também organizava o

⁵² A maiúscula é para assinalar ênfase dada por D. A. durante seu depoimento.

trabalho na roça, tarefa que, geralmente, era realizada pelo marido quando estava na Terra Indígena. Organizar o trabalho da roça implicava contratar pessoas para trabalhar, decidir que terrenos seriam plantados, quem, dentre os membros da família, iria trabalhar na roça e assim por diante. Um aspecto que chama atenção é a presença de outras mulheres, contratadas para trabalhar na roça, enquanto A. cuidava do preparo da comida para os trabalhadores.

Outro aspecto que chama atenção em seu discurso diz respeito ao lugar simbólico ocupado pela educação escolar, cuja importância impõe que as crianças sejam mantidas a todo custo na escola. Além disso, observa-se marcadamente a ênfase dada à dimensão da limpeza da escola, ou seja, à necessidade de que as crianças fossem limpas para a escola, bem como os sacrifícios que isso poderia acarretar para ela: “NEM QUE FOR COM UM COPO D’ÁGUA, eu lavo a roupa deles!”

Nas diversas conversas que tive com A. e também com outras mulheres que viveram situações parecidas, tive dúvidas em relação à autonomia das mulheres em administrar a família. Na descrição acima, ela afirma que o marido passava instruções por telefone, dando a impressão de que ela tinha pouca autonomia para realizar as tarefas. No entanto, em outras conversas, ela apresenta relatos que me levavam a acreditar no contrário. Certa vez, me falou sobre a construção de sua casa. Iniciou a conversa afirmando que a sua casa era a maior que existia na aldeia em que morava. Segundo ela, desejava ter uma casa bem grande, na qual cada filho tivesse o próprio quarto. Disse que aumentou progressivamente o tamanho da casa com o dinheiro que o marido enviava. Economizava nas despesas domésticas, trabalhava bastante na roça e conseguia guardar dinheiro. Periodicamente, de acordo com a quantidade de dinheiro economizado, construía mais um cômodo na casa. Recentemente, o marido sugeriu que construíssem outra casa, mais moderna e um pouco menor, ele achava que a casa era feia e que a família tinha condições de ter uma casa melhor. Ela, por sua vez, recusou-se veementemente, sob o argumento de que gostava da casa como estava. Há vinte anos morando em Ribeirão Preto, o homem tem acesso a um universo diferente do universo Xakriabá, ao qual A. tem acesso, e justamente isso pode explicar a divergência de opinião entre eles, no que diz respeito à caracterização da casa.

Na verdade, a situação de ausência masculina implica em diversas modificações na atuação das mulheres. No entanto, essas modificações não se situavam basicamente no campo familiar, afinal, a descrição sobre o papel da mulher, apresentada na sessão que trata da participação da mulher no trabalho na roça, revela que elas têm autonomia na administração das famílias mesmo nos casos em que os homens estão presentes. Portanto, para compreender as implicações da ausência masculina, é necessário, compreender como as relações de gênero se inserem no contexto mais amplo das relações sociais Xakriabá. De maneira mais específica, que espaços as mulheres passam a ocupar em consequência da ausência dos homens? Na Caatinguinha, por exemplo, as mulheres afirmam que a migração masculina tem como principal consequência a maior participação das mulheres nas reuniões comunitárias, antes reservadas majoritariamente, à participação dos homens. A idéia de que a melhor progressão escolar das mulheres está relacionada com a inserção dos homens nas atividades produtivas e na preparação para a saída da terra indígena também é bastante recorrente no discurso dos Xakriabá. Não pretendo estender mais sobre a questão da participação feminina nas instâncias públicas, pois ela será tratada de forma mais detalhada nos próximos segmentos do texto.

Um elemento que parece estar implícito no trecho final da passagem acima é que a escolarização pode ser um elemento fundamental para evitar a migração dos jovens: afinal, três de seus filhos (que estudaram) já conseguiram emprego na Terra Indígena e não precisarão seguir os caminhos do pai! O que A. parece não levar em consideração é que a necessidade financeira e a escassez de trabalhos assalariados fixos no interior da Terra Indígena não são os únicos motivadores da migração, conforme já comentei anteriormente.

Tendo feito essas considerações sobre a migração masculina, no próximo segmento do texto pretendo abordar a questão da migração feminina.

5. 1. 2 – MIGRAÇÃO FEMININA

Se por um lado os homens saem da terra indígena para trabalhar, a migração feminina atinge outros contornos, ocorre com menor frequência e é investida de muito mais cuidado. Num primeiro momento, os dados levavam a pensar que a saída das mulheres tinha como principal objetivo o estudo, a escolarização. Afinal, havia várias mulheres que viveram durante algum tempo fora da terra Indígena e que, por terem se escolarizado, foram convidadas a se tornar professoras no processo de implantação da escola indígena. Dentre as professoras com maior nível de escolarização anterior ao Curso de Formação de Professores Indígenas, por exemplo, é comum encontrar mulheres que moraram fora durante algum tempo.

Embora a escolarização seja um fator importante na caracterização da migração feminina, é prudente que não seja tomada, *a priori*, como o principal elemento constituinte da saída das mulheres da Terra Indígena. É possível que a questão financeira também seja para as mulheres, assim como para os homens, um elemento importante. Durante a pesquisa de campo, pude constatar que há diversos casos de jovens que saíram da Terra Indígena para trabalhar e tiveram oportunidade de estudar. Em outros casos, saíram simplesmente com o intuito de estudar ou de trabalhar e ainda há aquelas que foram para trabalhar e não tiveram oportunidades de estudar.

A professora J., atualmente também vereadora no município de São João das Missões, por exemplo, morou durante alguns anos em Itacarambi para trabalhar e estudar e conseguiu concretizar o Ensino Fundamental. Em entrevista, ela descreveu alguns aspectos de sua vida, durante o período em que morou fora da Terra Indígena:

J.: **Eu trabalhava em Itacarambi.** Morava lá. Porque na época, quem estudava parece que ficava um tempão parado... (...) Aí foi... Nessa época eu tava estudando...

I.:Você morava em Itacarambi pra estudar?

J.: É, pra estudar. Porque eu fui como, eu morava com minha prima... pra trabalhar e estudar. Porque meu interesse era estudar, e eu sonhava em ser professora. (...) Aí foi, trabalhei com L. lá... (...) Aí morei com ela mais uns três anos. Já tava me sentindo da família. Lá eu tenho eles tudo como família. (...) Aí surgiu... o pessoal tava na luta, né. Aí surgiu um grupo, de cada aldeia colocar um professor. Mas... aí quando foi colocar da primeira vez não colocou aqui da Santa Cruz e ZN. é que entrou pra trabalhar aqui na Santa Cruz, né!? E ZR. entrou também pra trabalhar na Santa Cruz.

Então (...) ZN. vinha lá do Riacho do Brejo. E ZR. lá da Pedra Redonda. Eles trabalhavam muito distante.

I.: Longe demais!

J.: Depois acho que o curso mesmo... falou assim, tem que ter pessoas de cada aldeia. Era muito distante (...). aí depois... acho que falou minha tia, que é Tia C., que é tia de ZN. O pessoal foi falou: "E J., ela estuda e é menina interesseira". E aí o pessoal foi e me apontou. Quando me apontou, né, na reunião, eu não tava nem na reunião. Aí minha tia C. foi chegou lá, chegou lá em Itacarambi e falou assim: "Ó, VOCÊ... você foi... o povo escolheu você pra... pra estudar pra dar aula, fazer o curso". **Aí eu pulei de alegria! Ai graças a Deus!!! Pelo menos vou ganhar um... porque a gente trabalhava lá... e ainda ajudava minha mãe aqui, comprava, assim, sabão (...), café, um açúcar, umas coisinha mínima porque não tinha condições, ganhava uma mixaria, né!? Aí, graças a Deus! Ah, eu vou!**⁵³ Cê quer ir? Cê quer? Quero! Pois é, e o povo já tinha feito dois módulos. E eu iniciei o curso no terceiro módulo (J., Aldeia Santa Cruz, 07 de outubro de 2007).

Na passagem acima, o desejo de J. de se tornar professora é conjugado com a necessidade familiar de obter dinheiro para o sustento. Certa vez, em conversa com sua mãe, fiquei sabendo que a família passou por muitas dificuldades financeiras e que era desejo da mãe que os filhos buscassem uma vida melhor fora da Terra Indígena. Por isso, vários irmãos de J. migraram: os homens foram trabalhar no corte de cana em Colina, Mato Grosso do Sul e Bahia, e as mulheres foram trabalhar em casa de família. Na época, havia apenas ela e uma irmã em condições de trabalhar e ambas saíram da reserva, J. foi morar em Itacarambi e a irmã, em Belo Horizonte. A diferença entre os homens e as mulheres que saíram para trabalhar é que elas conseguiram prosseguir nos estudos e concluir o ensino fundamental. Além disso, para a saída delas, foram estabelecidos contados com conhecidos, que se responsabilizaram por elas.

J. chama atenção para o aspecto positivo do trabalho em casa de família, onde ela *se sentia da família*. Esse aspecto demonstra o caráter de troca de favores que está relacionado à migração feminina, ou seja, a proteção, o cuidado, a oportunidade de estudo e o lar, em troca de trabalho. Por outro lado, ela reconhece que o valor recebido era baixo (em suas palavras, *uma mixaria*), por isso, o convite para se tornar professora é motivo de tanta felicidade. Embora ela não fale claramente, pode-se inferir que outras questões também influenciavam negativamente, dentre as quais, ficar longe da família e do lugar de origem.

⁵³ A maiúscula é para assinalar ênfase dada por J. durante seu depoimento e o negrito é ênfase minha.

Há casos, em que a necessidade de trabalho se mostra mais evidente, como no caso de Z., atualmente diretora da Escola Estadual Indígena Xukurank. Ela iniciou a escolarização na Terra Indígena mesmo, na aldeia Sumaré, onde cursou o antigo primário. Depois, mudou-se para Itacarambi. Lá, trabalhava em lavouras de tomate, algodão, limpava cebolas durante o dia e estudava à noite. Em 1990 foi morar com uma parenta distante, em São Paulo, para poder cuidar de sua saúde debilitada pelo trabalho. Em São Paulo, teve a oportunidade de completar o Ensino Fundamental e cursar o Ensino Médio. Depois que retornou à Terra Indígena, foi convidada a trabalhar na secretaria da escola indígena porque tinha Ensino Médio completo. Posteriormente, foi indicada para se tornar professora.

Assim como no caso de J., Z. se escolariza durante o tempo em que mora fora da Terra Indígena. A vida na cidade parece não ser fácil e a descrição acima sugere que o trabalho seja extremamente sofrido, tanto é que, ele é relacionado a um problema de saúde que ela desenvolve, e que se torna o principal motivador de sua mudança para São Paulo.

Quando Z. e J. foram morar fora da Terra Indígena ainda não havia um sistema escolar universal e que abrangesse a totalidade da educação básica, tal como se pode observar atualmente entre os Xakriabá. Esse elemento pode favorecer a idéia de que a escolarização era um forte argumento em favor da migração feminina, afinal, se não é possível precisar se elas saíram para se escolarizar, está claro que elas se escolarizaram porque saíram da Terra Indígena.

Se a ausência de um sistema escolar que abrangesse toda a educação básica pode levar à idéia de que as mulheres saem da Terra Indígena para se escolarizar, o que dizer da existência de casos mais atuais de jovens que saem da Terra Indígena para trabalhar e estudar, mesmo com a universalização da Educação Básica nas escolas Xakriabá? Um exemplo ilustrativo diz respeito ao caso de uma jovem de quinze anos que, segundo a mãe, estava na quinta série e morava em Manga, cidade vizinha à Terra Indígena, para estudar. Ao ser questionada sobre as razões que levaram a menina a se mudar para Manga, uma vez que na aldeia havia Ensino Fundamental completo, a mãe respondeu que residir na cidade possibilitaria à menina estudar e trabalhar. Ressaltou ainda que, na Terra Indígena, seria muito difícil para a menina conseguir algum emprego e que, na cidade ela já estava

trabalhando como empregada doméstica. Para a mãe, era importante tanto estudar como trabalhar, pois o trabalho possibilitaria à menina ter dinheiro para comprar as coisas que os pais não poderiam dar. Esse exemplo demonstra que escolarização e necessidade financeira podem ser conjugadas num mesmo interesse.

Outro exemplo que permite avançar na argumentação diz respeito ao caso de uma jovem de dezoito anos, que conheci há alguns anos, quando trabalhava como empregada doméstica na casa de uma professora Xakriabá e estudava à noite. Numa visita de campo, realizada em outubro de 2007, fiquei sabendo que ela estava trabalhando e estudando em São Paulo. Tinha muitas dificuldades em estudar na escola não indígena e não conseguia prosseguir nos estudos, por isso, planejava abandonar o emprego e retornar à Terra Indígena Xakriabá para estudar novamente na escola indígena. Nesse caso, a questão financeira é importante, tanto é que, mesmo quando morava na terra indígena, a jovem já trabalhava. Por outro lado, a escolarização também é um fator essencial, por isso, o insucesso na escola é motivo suficiente para que ela queira retornar à Terra Indígena.

Embora ocorra com menos frequência, há também casos de jovens que se mudam da Terra Indígena para estudar. Na maioria das vezes, estudam em São João das Missões em nível de Ensino Médio, e em Januária, em nível superior. É o caso de uma jovem que mora em São João das Missões para estudar. Após ter concluído o Ensino Médio, fez um curso de Técnico em Higiene Dental e ingressou no curso de Pedagogia, numa faculdade particular, em Januária. Durante o tempo em que cursava o Ensino Médio, morava com uma tia e trabalhava como empregada doméstica. Atualmente, mora numa república com outras meninas Xakriabá que estão na mesma situação que ela. Diz que seu sonho é trabalhar na Terra Indígena mesmo, deseja se tornar dentista. Este caso é diferente dos demais apresentados porque o motivo que leva a jovem a se mudar da Terra Indígena é prioritariamente o desejo de estudar. Embora também trabalhe, o dinheiro recebido é para prover o próprio sustento, uma vez que a família não necessita de sua força de trabalho para sobreviver. Em outras palavras, ela deixa a Terra Indígena para se escolarizar.

Há ainda situações em que a migração não está relacionada com a escolarização. Para algumas mulheres, a falta de trabalho na terra indígena pode significar a necessidade de saída da terra indígena. Esse foi um dos elementos que

estimulou T., vice-liderança da Aldeia Caatinguinha, a querer sair da Terra Indígena. Casada e mãe de uma filha, T. resolveu se separar do marido, após uma série de desentendimentos. Com a separação, não pretendia voltar para a casa dos pais, mas desejava sair da terra indígena para morar em São Paulo, onde acreditava ter oportunidades de trabalho e de uma vida melhor. Abaixo, apresento um trecho da entrevista, na qual ela descreve o momento de negociação de sua saída da terra indígena:

Decidi mudar pra lá de novo e aí mudei pra lá de novo, pra aqui. Aí eu fui falei: Se eu for pra lá, também não vou ficar lá não, eu vou pra São Paulo! Minha avó tá lá mesmo e eu vou é pra São Paulo, porque eu tô com essa menina aqui, não tem um serviço pra mim trabalhar e... eu vou pra São Paulo. E aí minha vó mandou um recado pra mim, que se eu quisesse ir pra São Paulo, que eu ia mais ela. E aí quando eu cheguei aqui na comunidade de Caatinguinha aí... o... tio E. foi falou assim: “Não, cê não vai pra São Paulo não! Que que cê vai fazer em São Paulo, moça!? Cê não vai não! Cê ir pra São Paulo com essa criança, quem tá lá em São Paulo tá querendo vir pra cá e agora ocê que tá aqui numa boa tá querendo ir lá sofrer em São Paulo!? Eu não vou deixar ocê sofrer não! Se ocê quiser ficar por aqui, aqui ocê não passa fome não! O que a gente puder fazer por ela, fazer procê, sua mãe dá, os outros vizinhos dá alguma coisa aí... tá vindo a cesta aí, você tá pegando a cesta e vai ajudar nós! Um quilo de feijão não dá procê comer num dia! Uma lata de óleo dá procê comer numa semana e vai dar procê comer muitos dias. Com essa criança aí sozinha cê vai ajudando nós. Vai ver que ocê arruma um serviço aqui na comunidade e aí cê não vai embora”. “Mas tio E., a gente vai trabalhando aqui na comunidade de quê?” “Ué... vai trabalhar de agente de saúde, tem uma agente de saúde aqui lá do Barreiro, do Sumaré e a gente vai conversar com eles que agora já pra agora deixar a oportunidade aqui pra Caatinguinha porque nessa época não tinha e agora já tem, a gente vai agradecer muito eles que trabalhou o tempo deles e vai deixar a vaga agora procê, que vai trabalhar na vaga deles e... e... você vai trabalhar aqui no lugar de S., que vai trabalhar no Custódio” (T., Aldeia Caatinguinha, 25 de setembro de 2007).

A descrição de T. permite inferir que, no seu caso, o elemento motivador da migração é a questão financeira. Ela tinha uma filha para criar, não tinha nenhum tipo de renda e reconhecia as dificuldades de conseguir um trabalho na Terra Indígena. O argumento da liderança para a sua permanência, nesse caso, envolve duas questões: primeiro, a possibilidade de que ela sofresse em São Paulo, tendo em vista que havia pessoas lá que desejavam retornar à Terra Indígena; e segundo, a possibilidade de conseguir um trabalho assalariado fixo na própria aldeia. Embora não seja possível precisar todos os elementos envolvidos na idéia de saída e permanência de T., não se pode negar que o fato de ter conseguido um emprego de agente de saúde é um importante componente a ser considerado no que diz respeito à sua permanência na Terra Indígena.

Uma última situação, no que diz respeito à migração feminina, refere-se aos casos em que as mulheres saem da Terra Indígena apenas para trabalhar e que não se empregam em trabalhos tidos como tradicionalmente femininos. Um exemplo é o caso de uma jovem, aluna da oitava série da escola indígena, que abandonara os estudos para trabalhar no corte de cana, em Colina. Ela se mudou da Terra Indígena para morar em companhia dos irmãos, que já moravam fora há alguns anos. Na verdade, esse não é um caso isolado e, segundo informações dos indígenas há várias mulheres Xakriabá que migram para trabalhar no corte de cana.

O quanto a escolarização ou a questão financeira pesam nas decisões relacionadas à migração varia de acordo com as particularidades de cada caso. Conforme se pode perceber, na migração feminina, muitos elementos podem estar relacionados, no entanto, a preponderância da questão financeira e da escolarização, na maioria dos casos, é inegável. Tanto no caso da migração masculina, como no caso da migração feminina, a falta de trabalhos fixos e de fontes de geração de renda na terra indígena motiva os sujeitos a buscar oportunidades fora. No entanto, o surgimento de oportunidades de trabalho dentro da terra indígena é condição necessária para o retorno ou a permanência das mulheres (conforme se pode notar através dos exemplos de J., Z. e T.), mas o mesmo não acontece no caso dos homens. Esse aspecto é, inclusive, ressaltado por J., vereadora e professora Xakriabá, ao descrever o fato de que alguns agentes de saúde haviam pedido demissão:

J.: Deixou, teve uns que deixou! Deixou! Por quê? Porque falaram que era pouco, que tinha família e disse que o que eles ganhavam não dava pra nada e que era melhor eles irem cortar cana, eles ganhavam muito mais! E na verdade é pouco mesmo! Tinha que trabalhar dia a dia, tinha que ir nas casa e muitas vezes ainda ganhava xingo ainda! Quando às vezes não consegue um carro, não consegue alguma coisa, a comunidade vai em cima!

I.: A comunidade acha que isso é responsabilidade do agente de saúde...

J.: Que é responsabilidade do agente de saúde. Tem uns que é desistiu. Professor do mesmo jeito, da mesma forma. (...) porque... a maioria é mulher e a mulher fala assim: Eu vou cortar cana? Pra onde!? Prefiro ganhar pouco, mas eu tô ganhando...

I.: Porque trabalha aqui dentro...

J.: Tô trabalhando aqui dentro, tô vendo meus filho... né!? Tô vendo meus filho...

I.: Ser professora, apesar de todas as dificuldades... Trabalhar dentro da reserva, não impede que a mulher tenha os filhos...

J.: Não impede, não impede que tenha sua família... não atrapalha em nada na família! (J., Aldeia Santa Cruz, 07 de outubro de 2007).

Existe um reconhecimento de que a remuneração nos trabalhos fixos assalariados dentro da Terra Indígena é baixa. Ela não é suficiente para que a maioria dos homens sustente suas famílias, no entanto, é suficiente para as mulheres. Essa afirmativa traz implícita a idéia de que é o homem o responsável pelo sustento da casa e de que a mulher pode (ou quem sabe, deva!) receber menos que o homem. Conforme venho demonstrando ao longo do texto, na prática, tanto homens como mulheres, são importantes provedores do sustento das famílias, e não apenas os homens, como essa idéia pressupõe.

Ao mesmo tempo, as baixas remunerações têm alguns moderadores em favor das mulheres. Um dos aspectos mais importantes é que o trabalho assalariado fixo possa, supostamente, ser conjugado com o trabalho doméstico e com a administração das famílias. Esse é um aspecto positivo para as mulheres, que acreditam ser melhor ganhar pouco, do que não ganhar nada. Além disso, é possível “ver os filhos”, ou seja, esse tipo de atividade não impede de “ter família”. Por ora, apresento apenas essa questão, em função da sua importância para a presente análise, porém ressalto que a questão da participação feminina nos trabalhos fixos assalariados será tratada de maneira mais detalhada no próximo tópico do texto.

A saída dos jovens é motivo de preocupação por parte das famílias em todos os casos de migração, no entanto, as diferenças nas formas de tratamento de homens e mulheres sugerem que essa preocupação atinge contornos diferenciados em termos de gênero. No caso dos homens, o controle exercido sobre a migração é menor e as preocupações da família, especialmente, das mães e irmãs, é maior. Essas preocupações incluem as condições de vida e trabalho (se está trabalhando, se alimentando, se está feliz, dentre outras coisas), bem como as possibilidades de transgressão das normas educativas e culturais da terra indígena (jovens que não respeitam as lideranças e os pais, jovens que se envolvem com criminalidade e assim por diante).

No caso da migração das mulheres, as preocupações desse tipo parecem ser menos evidentes, embora também possam ocorrer. Em função do maior cuidado e das negociações que ocorrem por ocasião da saída delas, as preocupações com as condições de vida e trabalho, bem como a possibilidade da jovem transgredir as normas educativas e culturais Xakriabá diminuem consideravelmente. É importante lembrar que a saída das jovens está condicionada à existência de algum parente ou conhecido que as acolha ou pelo menos, que indique alguém de confiança para acolhê-las, e isso dá aos pais têm uma “certa garantia” de que as filhas estão em boas mãos e serão cuidadas.

Uma questão aparentemente óbvia, mas também importante para a análise aqui desenvolvida, é a existência de casais que vivem separados em função da migração. Na verdade, todos os casos que eu pude ter conhecimento se referem à migração masculina: são esposos e namorados que mantêm vínculos com as mulheres, mesmo passando longos períodos do ano fora. Por outro lado, não conheci nenhum caso de mulher que tenha saído da terra indígena e que tenha deixado marido ou namorado. Disso decorre o fato de que existem mulheres que acompanham homens nas migrações, mas não o contrário.

5. 2 – TOMATE, MILHO E OUTROS TRABALHOS TEMPORÁRIOS

Neste segmento do texto abordarei a questão dos trabalhos temporários sem registro formal. Para aqueles que ainda não tem documentação ou idade para trabalhar há oportunidades em lavouras na região da Terra Indígena. Na maioria das vezes, os trabalhadores são recrutados para trabalhos específicos, tais como a colheita e o plantio em lavouras de tomate e milho, por exemplo.

Há uma constante situação de exploração e desrespeito dos empregadores em relação aos empregados, a começar pelo valor da remuneração, pela idade dos trabalhadores, pelas desumanas jornadas de trabalho, enfim, não há nenhuma conformidade com a legislação trabalhista do nosso país. As pessoas afirmam preferir trabalhar nas plantações de milho porque a remuneração é fixa em R\$12,00

por dia. No caso das plantações de tomate, a remuneração é baseada na produção e os trabalhadores recebem R\$0,25 por cada caixa de tomate que for colhido. Nas plantações, não há alimentação ou água potável para os trabalhadores, que devem levar seus próprios alimentos. Os empregadores oferecem transporte, que é feito através de ônibus e caminhões, na maioria das vezes, em situação crítica de funcionamento. Em conversa com um funcionário da Prefeitura Municipal de São João das Missões, pude constatar a gravidade da situação: um caminhão que levava trabalhadores da Terra Indígena para Manga tinha sido apreendido pelo Ministério do Trabalho porque os transportava junto a animais.

Como os salários são absurdamente baixos, homens adultos geralmente não assumem esse tipo de atividade, exceto em casos de extrema necessidade. Dessa forma, as pessoas que “vão para o tomate ou para o milho”, para usar expressões recorrentes entre os Xakriabá, são meninos e meninas muito jovens, às vezes, crianças. Há vários fatores que motivam o ingresso dos jovens nesse tipo de trabalho. Em muitos casos, a necessidade de ajudar nas despesas familiares está presente, em outros, a inquietude diante do fato de que os pais não podem proporcionar o acesso a certos bens de consumo e até necessidade de conhecer coisas novas, de sair de casa por algum tempo.

Abaixo, apresento um exemplo em que o trabalho é necessário à sobrevivência da família:

Hoje visitei um casal que possui 8 filhos, com idades entre três e quinze anos. A família vive apenas da roça e do dinheiro recebido através do Programa Bolsa Família (R\$112,00), que é fundamental para a sobrevivência e também considerado o único salário. De acordo com a mulher, quando recebe o dinheiro do Bolsa Família: “sete e pouco de energia, 12 de passagem e o resto é pras despesa”. Não me recordo exatamente quantos são os meninos e quantas são as meninas, apenas que as duas mais velhas são meninas. Essas duas ajudam no sustento da família tanto ajudando na roça como assumindo trabalhos temporários, como é o caso da colheita do tomate em lavouras na região de Manga. Durante nossa conversa, as meninas disseram que a mais velha consegue colher em torno de 40 caixas por dia e a mais nova em torno de 32. Quando a mais velha não vai para o tomate, cuida da casa para a mãe ir para a roça. Quando as meninas vão para o tomate, a mãe se levanta às duas da manhã para fazer marmita. Contaram que com o dinheiro que as meninas receberam no tomate, na última vez em que foram trabalhar, compraram um saco de arroz (Diário de Campo, Aldeia Caatinguinha, 28 de setembro de 2007).

A mão de obra de crianças e jovens Xakriabá tem sido recorrentemente utilizada por fazendeiros da região, através dos diversos abusos já apresentados, bem como se aproveitam da necessidade da mão de obra infantil para a sobrevivência das famílias. Trata-se de uma realidade pouco conhecida, quase invisível, mas que é importante de ser documentada em função da importância que possui na vida dos/das jovens Xakriabá por ser uma das principais formas de introdução ao trabalho remunerado e de origem às migrações.

Mulheres de idades diferenciadas descrevem sua participação em atividades temporárias para ajudar nas despesas de casa e sobre os significados do trabalho em lavouras fora da Terra Indígena:

A.: E... sobre essa luta do trabalho da gente... a gente até hoje, a gente... faz o mesmo serviço, trabalhando em roça, que o trabalho mais por aqui é isso mesmo. Se a gente fosse uma pessoa que talvez, se a gente fosse... porque a gente sabia que de premeiro não tinha estudo, não tinha estudo nenhum! Cê tinha era uma semana, duas...

I.: Era longe?

A.: Era longe! Era lá na FUNAI! A gente também não ia, os pais da gente também carregava a gente, carregava a gente dia de semana pro serviço. A gente ficava lá, então era o jeito ir porque não tinha como, não tinha como... Já trabalhei até pra fazenda, assim, pra fazenda, assim pra trabalhar pros outros pra poder ajudar pai e mãe a criar os pequeninos.

I.: É!? A senhora ia?

A.: Ééé... Ô, minha filha, cê tá pensando... eu não tenho vergonha de falar, essa mão minha aqui é cheinha de calo! Cheinha de calo aqui assim, oh! O couro, esse couro aqui é forte, ele... agora não, porque agora... melhorou, né. O couro ficou fino (risos). Mas isso daqui era um cascudão que eu tinha até vergonha da pessoa chegar aqui... tá bom fulano!? Eu já tinha vergonha de pegar na mão porque... nesses dedos aqui tinha era uma cascona assim! Aí, eu ia... "Então, pai, a gente... oh pai, como é que a gente vai fazer? Vassuncê tá com serviço pra fazer, que é do tempo, então é esse tempo mesmo..." Aí ele falou assim: "Agora tá no tempo de... tá no tempo de colocar roça. Você faz assim: você fica... vai cuidar da roça e nós vamos, vamos trabalhar na fazenda para arrumar dinheiro do senhor comprar as coisas, ou senão o senhor vai no fim da semana lá, pega o dinheiro e vem e compra as coisas". Aí mesmo assim ele fazia, quando era no fim da semana ele ia: "Eu vim pegar o dinheiro aí!". "O senhor pode ir lá dentro, pode ir lá dentro com o homem lá, que o homem vai conversar com o senhor lá...e arrumar o dinheiro lá". Aí assim ele fazia. Ele ia montado num cavalo e quando vinha de lá pra cá já vinha... já vinha com de tudo! Comprava rapadura, café... era açúcar era... porque ele gostava de... então o açúcar era assim a paçoca. Aí, comprava feijão, porque nessa época não tinha feijão, comprava milho, arroz... de tudo que quisesse. Aí nós ficava trabalhando, trabalhando mais duas semanas... pra nós poder vir. Era assim, minha filha, não era pra nós comprar NADA DE USO! Porque a gente gostava de um brinco, gostava de umas pulseira, gostava de uns...

assim, batom, e mais quando via nós com esse batom: MENINA, pra onde é que esse dinheiro tá indo, minha filha! Pra quê que vocês comprou esse batom? E a roupinha que nós comprava... ah, quem dera que fosse desse jeito aqui, oh! Nunca precisou.... era desse jeito aqui, oh... num vê aqueles saquinho de valência...

I.: Ah, sei...

A.: A gente passava numa grota, via direitinho lá! Via direitinho a calcinha! Era desse tipo pra PODER VIVER! Por isso que eu falo com os menino hoje...

I.: E que idade que a senhora tinha?

A.: Eu tava dentro duns dez anos.

I.: E já trabalhava...

A.: Já trabalhava... trabalhava. A gente foi sofrido pela vida! (A., Aldeia Caatinguinha, 24 de setembro de 2007).

Na descrição acima, A. descreve como a vida familiar era organizada. Enquanto os pais permaneciam na terra indígena e cuidavam da roça da família, alguns filhos iam trabalhar nas fazendas. A remuneração era exclusivamente para o sustento da família e os trabalhadores pareciam não ter domínio sobre o dinheiro recebido. Inicialmente, ela descreve que havia situações em que o pai mesmo ia receber o dinheiro, em outras, repreendia as filhas por comprar coisas que não eram “de uso”, como por exemplo, batom e esmalte. Começar a trabalhar cedo e não ter direito, ao menos, de controlar o dinheiro recebido, é visto como uma situação de sofrimento, sofrimento esse que tem a vida como principal responsável.

O trabalho em fazendas localizadas em regiões próximas à Terra Indígena também parece ser uma alternativa para as jovens mulheres, cuja migração requer mais cuidado que para os homens.

N. é a irmã mais velha (entre as mulheres) de 11 irmãos. Contou-me que quando tinha 13 anos, a mãe foi abandonada pelo pai. Ela teve que sair de casa para trabalhar em lavouras na região de Manga e Itacarambi. O irmão mais velho, por sua vez, foi pra SP trabalhar em firma e mandar dinheiro para a mãe, que não tinha renda nenhuma para criar os filhos. Embora o trabalho nas lavouras fosse difícil, era a única maneira de ajudar a sustentar os irmãos menores (Diário de Campo, Aldeia Custódio, 27 de setembro de 2007).

Programas sociais do Governo Federal, como o PETI e o Agente Jovem, foram implantados em algumas aldeias Xakriabá com o objetivo de diminuir ou mesmo erradicar o trabalho infantil, especialmente entre os meninos. Nesses

programas, as crianças e jovens participam de atividades na escola e as famílias recebem uma ajuda mensal. No entanto, a presença desses programas, embora seja importante, ainda não é suficiente para impedir o trabalho infantil. Embora, em grande parte dos casos, a necessidade familiar seja um fator essencial, não se pode negar a existência de outros elementos, que também delineiam a participação dos jovens nos trabalhos temporários em lavouras fora da Terra Indígena:

Ontem D., 15 anos, dormiu na casa de sua irmã T. porque ia trabalhar na colheita de tomate hoje. **O ônibus que leva os trabalhadores para a colheita de tomate em lavouras na área rural de Manga passa pela estrada por volta das três da manhã.** Observei que ele se levantou diversas vezes durante a noite, dando a impressão de que estava ansioso e com medo de perder a hora. Levantou-se por volta de uma e meia da manhã para preparar sua marmitta e às três da manhã saiu para trabalhar. Até às dez da noite ele ainda não havia chegado do trabalho, o que fez com que a irmã ficasse bastante preocupada. Segundo ela, o ônibus que transporta os trabalhadores não é seguro. É comum que ele estrague no caminho. **Além de estar velho e em más condições de conservação, o ônibus ainda circula acima do limite da capacidade de passageiros, o que aumenta ainda mais o risco de acidentes.** Felizmente, ele chegou por volta de onze da noite e a irmã pôde se tranquilizar. Ela me contou que **ele colhe, em média, 40 caixas de tomate por dia, o que corresponde a uma remuneração de R\$10,00. Há pessoas que ganham R\$3,00, R\$4,00 e já teve gente de ganhar até R\$2,25 por um dia de trabalho.** Em conversa com a mãe do rapaz, fiquei sabendo que ele gosta de trabalhar no tomate para ter dinheiro para comprar roupas, sapatos e outros objetos pessoais, em geral, coisas que os pais não podem comprar. Ela afirma que não permitirá que o filho vá para o tomate por esses tempos porque está na época de preparar a terra para o plantio e a família necessita de sua força de trabalho. Ela reconhece que o valor pago é baixo, mas também lembra que é a única alternativa de trabalho para jovens que não tem documentação ou idade para trabalhar. Há alguns dias, durante uma reunião na escola indígena, um professor comentou que, em épocas de plantio e colheita, é comum que os jovens, principalmente os meninos acima de 12 anos, peçam licença para faltar de aula para trabalhar um ou dois dias, sob o argumento de que querem ganhar dinheiro (Diário de Campo, Aldeia Caatinguinha, 25 de setembro de 2007)⁵⁴.

Assim como no caso da migração masculina, que o desejo de ter determinados bens de consumo, de conhecer e ter novas experiências estimula o desejo de saída dos rapazes, no caso dos trabalhos temporários em lavouras próximas à Terra Indígena, esses componentes também parecem estar presentes. As mães costumam descrever os filhos do sexo masculino como mais inquietos, como aqueles que não aceitam exatamente tudo o que os pais oferecem. Desejam ter coisas que os pais não podem dar e esse desejo torna-se um argumento em favor da inserção nos trabalhos temporários. Às vezes, são movidos por desejos bem específicos, como a compra de um calçado ou de uma roupa. Os jovens

⁵⁴ Ênfases minhas.

parecem não levar em consideração as condições de exploração na qual se inserem, bem como os aspectos negativos do trabalho. A possibilidade de satisfazer certos desejos impõe que os fatores negativos tenham menor importância e, conseqüentemente, uma situação caracterizada por más condições de trabalho e remuneração adquire um caráter positivo.

Ainda que a possibilidade de satisfazer certos desejos ofusque a percepção das condições de trabalho nas lavouras, pode-se dizer que os trabalhadores utilizam certas estratégias para tornar as relações de trabalho “mais justas”. Durante o tempo em que permaneci na Caatinguinha, era comum que os vizinhos trouxessem tomates de vez em quando para mim. Às vezes até comentavam que “*o fulano havia trabalhado no tomate e trouxera alguns para serem repartidos*”. Na maioria dos casos, os trabalhadores “pegam” tomates como forma de aumentar a remuneração, que é tão baixa. Essa situação aponta para o reconhecimento da exploração nas relações de trabalho e para a tentativa de torná-las menos desiguais.

Para finalizar, gostaria de chamar atenção para um aspecto, relacionado à participação de meninos e meninas nos trabalhos temporários. Ao longo do texto, pude demonstrar que dois fatores estão diretamente relacionados à participação de jovens nesse tipo de trabalho, quais sejam, necessidade familiar e desejo de ter bens de consumo e novas experiências. Embora a necessidade familiar possa estar presente na realidade de meninos e meninas, o desejo de ter bens de consumo e novas experiências parece ser algo mais relacionado ao universo masculino. Ao afirmar isso, não quero dizer que as meninas também não sejam motivadas pela necessidade de satisfazer certos desejos, apenas que, no discurso dos sujeitos, essa questão aparece de forma mais evidenciada em relação aos meninos. Conforme já colocado anteriormente, os meninos são descritos como mais inquietos, inconformados com aquilo que os pais podem oferecer, como pessoas que lutam por aquilo que querem. As meninas são mais quietas, tranqüilas, aceitam como mais facilidade as regras que lhe são impostas, bem como aquilo que os pais podem oferecer. Algumas pessoas chegam a argumentar que a evasão escolar masculina está relacionada a essa inquietude, a essa característica de não se conformar com o que é oferecido e à busca de novas experiências para além do que é apresentado, conforme já discutimos anteriormente.

5.3 – MULHERES XAKRIABÁ E TRABALHOS FIXOS ASSALARIADOS

A existência de trabalhos assalariados fixos entre os Xakriabá é bastante recente e está relacionada à implantação da escolarização, na segunda metade da década de 1990, e das Unidades Básicas de Saúde, a partir de 2000. No sistema escolar, os trabalhadores referem-se aos professores, auxiliares de serviços gerais e auxiliares de secretaria. E no sistema de saúde, há os agentes indígenas de saúde, os agentes sanitários e os técnicos em higiene dental⁵⁵. No sistema escolar, a presença feminina é majoritária. De acordo com os números do ano de 2007, entre os professores, havia 105 mulheres e 50 homens; entre os auxiliares administrativos, havia 8 mulheres e 4 homens e entre os 58 auxiliares de serviços gerais, havia 55 mulheres e apenas 3 homens. No sistema de saúde, de acordo com os dados deste mesmo ano, havia, entre os agentes indígenas de saúde, técnicos de higiene dental e agentes sanitários, 36 mulheres e 13 homens⁵⁶.

Um elemento comum a todos esses trabalhadores diz respeito ao processo de seleção, que tem como mecanismo principal a indicação da comunidade, que ocorre tanto pela indicação da liderança da aldeia (cuja palavra “reafirma”, teoricamente, a vontade da comunidade), como por meio de votação em assembléias comunitárias. Cada comunidade cria critérios próprios para selecionar os trabalhadores.

Um critério importante é a forma como o candidato se relaciona com a comunidade. Pessoas bem relacionadas possuem maiores chances de receber votos durante as assembléias e, certamente, a opinião das lideranças em relação aos candidatos influencia também. Geralmente, membros de famílias melhor

⁵⁵ A prefeitura municipal de São João das Missões também emprega alguns trabalhadores, apesar de não ser possível precisar o número de indígenas.

⁵⁶ De acordo com os registros da Prefeitura Municipal de São João das Missões, que contrata os trabalhadores, não foi possível separar quantos trabalhadores faziam parte de cada categoria profissional, uma vez que todos eram registrados como agentes indígenas de saúde.

relacionadas politicamente conseguem o aval da comunidade. Claro que esse tipo de seleção não exclui a existência de conflitos⁵⁷.

O candidato deve ser uma pessoa acessível e disposta a trabalhar em favor da comunidade: os trabalhadores assalariados fixos são considerados privilegiados em relação ao restante da população, não só porque recebem salário, bem precioso entre os Xakriabá, como também porque tem acesso a um universo bastante particular. Na verdade, esse aspecto é mais evidente entre os professores e agentes indígenas de saúde, que comumente participam de cursos de formação. Em consequência disso, os trabalhadores devem estar dispostos a atender a comunidade de diferentes modos, mesmo nos momentos de folga, e em atribuições que extrapolam a atividade de trabalho desenvolvida. Um dos exemplos mais evidentes, diz respeito às pressões que os trabalhadores sofrem para que participem de associações comunitárias e projetos sociais.

Na escolha dos trabalhadores, as lideranças também avaliam a necessidade do salário por parte da família: na escolha de um trabalhador, avalia-se não apenas as atribuições individuais do candidato, mas também outros aspectos, tais como a condição financeira, bem como a existência de outras formas de renda da família. Normalmente, são escolhidos integrantes de famílias que não possuem salário ou qualquer tipo de remuneração. Pode-se dizer que tão importantes quanto os critérios para a escolha dos trabalhadores são as exigências e as pressões quanto ao desempenho de um trabalho e ao atendimento das expectativas da população. Esse aspecto se torna mais evidente em relação aos agentes indígenas de saúde e aos professores, tidos como mediadores entre os interesses das comunidades e a possibilidade de atendimento desses interesses, pelos órgãos estatais, por exemplo. No entanto, não se pode desconsiderar o impacto do trabalho na vida das auxiliares de serviços gerais e auxiliares de administrativos.

Embora os trabalhadores assalariados abranjam uma parcela muito pequena da população Xakriabá, é interessante analisar a sua importância no cenário da

⁵⁷ Conforme analisa Evaristo dos Santos (2006), ao analisar as práticas de gestão das escolas Xakriabá, o processo de seleção dos candidatos está perpassado, na maioria das vezes, por conflitos internos anteriores. Por isso, a escolha de um ou outro candidato pode significar a supremacia de um grupo familiar sobre o rival e reacender antigas rixas.

Terra Indígena por diversos fatores. O estabelecimento de trabalhos assalariados fixos tem possibilitado uma maior circulação de dinheiro na Terra Indígena, o que aumenta o poder de compra. A existência dos salários tem possibilitado aos trabalhadores, dentre outras coisas, construir ou reformar casas, adquirir motocicletas, móveis e eletrodomésticos, principalmente televisões e aparelhos de som, e ter acesso a bens de consumo, por exemplo, roupas da moda e celulares. Há também o estabelecimento de empregos secundários decorrentes destes, dentre os quais, os pedreiros, serventes, empregadas domésticas e babás.

Ao contrário da realidade da maior parte dos povos indígenas do Brasil, entre os Xakriabá, a maioria das pessoas que possui trabalho fixo assalariado é mulher. Ao mesmo tempo, esses dados se aproximam daqueles trabalhados em pesquisas recentes sobre as desigualdades de gênero no sistema educacional brasileiro, que apontam para a predominância feminina tanto entre estudantes, como entre docentes. Neste segmento do texto, o principal objetivo é problematizar a maior ocupação feminina nessa modalidade de trabalho, bem como o impacto desse fenômeno na vida das mulheres.

Estudos recentes (Andrade & Vasconcelos, 2004; Almeida, 1996; Demartini & Antunes, 1993; Rosemberg & Amado, 1992; Ferreira, 2004 e Vianna, 2000) enfatizam como a constituição do trabalho docente está vinculada à constituição da identidade de gênero. Nesses estudos é possível observar como a docência geralmente está associada ao doméstico, à maternidade, a uma suposta vocação feminina e amor à profissão. Nesse caso, a profissão docente só pode ser compreendida como resultado de uma construção social e histórica, cujas especificidades ocasionaram transformações que possibilitaram, gradativamente, o maior ingresso das mulheres no universo escolar, seja como alunas ou como docentes.

No caso dos Xakriabá, é importante compreender a maior ocupação das mulheres nos trabalhos fixos assalariados, e não só na profissão docente, e como este fenômeno está relacionado à maior ocupação delas no sistema escolar. A maior ocupação das mulheres Xakriabá nos trabalhos fixos assalariados está ligada a diversos fatores, dentre os quais, os significados associados à escolarização e as diferenças na progressão escolar de meninos e meninas, além dos baixos salários

dos professores e agentes de saúde, que não são estimuladores aos olhos de muitos homens. Sair da Terra Indígena para trabalhar não é fácil para elas, especialmente para as que têm filhos, por isso, os trabalhos assalariados fixos dentro da terra indígena são uma importante alternativa de trabalho e constituem um dos elementos mais importantes em favor da escolarização. Além disso, não se pode perder de vista que esses trabalhos podem ser conjugados com as obrigações familiares e domésticas. Claro que o estabelecimento e a ocupação feminina nos trabalhos fixos assalariados acarretam certas implicações para a vida das mulheres, implicações essas que possuem tanto aspectos positivos como aspectos negativos, conforme tentarei mostrar nos próximos segmentos do texto.

5. 3. 1 – NOVAS ROTINAS FAMILIARES

A ocupação feminina nos trabalhos assalariados implica em mudanças nas formas de organização da rotina familiar. Essas mudanças ocorrem de diferentes maneiras e estão relacionadas às obrigações assumidas pelas mulheres em consequência do trabalho, à necessidade de sair da terra indígena para participar de cursos de formação, às constantes reuniões comunitárias ou reuniões de trabalho.

Se no caso do trabalho na roça, a mulher geralmente acompanha o marido e os filhos, no caso dos trabalhos assalariados, o mesmo não acontece. A rotina estabelecida pelo trabalho tem impacto importante na rotina familiar e permite a observação de configurações antes não observadas, como nas situações em que a mulher sai para trabalhar e o marido fica em casa. Um exemplo é o caso da auxiliar de serviços gerais da escola que trabalha no período da noite. Geralmente, quando o marido chega do trabalho, no final da tarde, encontra a casa vazia, pois a mulher foi trabalhar e os filhos foram para a escola.

O fato de trabalhar fora de casa, no entanto, não exime a mulher das obrigações domésticas e, por vezes, é preciso reorganizar as atividades, seja por meio da contratação de outras mulheres, seja por meio de redes de solidariedade e ajuda entre vizinhas e parentas. As famílias, cujo poder aquisitivo permite,

geralmente contratam mulheres para cuidar da casa e dos filhos. Na maioria das vezes é comum observar jovens adolescentes que realizam trabalhos domésticos em troca de um pequeno salário. Em outros casos, irmãs, sobrinhas ou parentas são enviadas simplesmente para ajudar as mulheres trabalhadoras, num caráter de troca de favores.

Grossi & Miguel (2001) analisam como os arranjos domésticos que permitem à mulher trabalhar fora constituem formas privilegiadas de analisar as relações de gênero na sociedade. Para as autoras:

Essa rede de apoio e solidariedade é comum nas camadas populares e sociedades indígenas, com especificidades para cada caso. No entanto, o tema da transferência de responsabilidades para outra pessoa (a empregada doméstica ou a rede de parentesco, conforme o contexto) é tema bastante controverso. De um lado a delegação de tarefas a outras mulheres pode acabar perpetuando a divisão do trabalho por gênero, advogando o confinamento das mulheres ao universo privado e deixando aos homens o cumprimento da política e demais tarefas do espaço doméstico. De outro lado, acredita-se na exploração entre as próprias mulheres, como uma das militantes negras presente no Seminário em Brasília referiu-se à questão através do slogan 'atrás de uma grande mulher há sempre uma grande empregada' (Grossi & Miguel, 2001, p. 185).

Pode-se dizer que o trabalho assalariado feminino entre os Xakriabá cria novas oportunidades de trabalho para as mulheres. No entanto, essas novas oportunidades não implicam em mudanças nas atribuições femininas, que continuam também ligadas ao serviço doméstico e ao cuidado com as crianças, como é o caso das babás e das empregadas domésticas. O que muda, na verdade, é a instituição do pagamento monetário por esses trabalhos, o que não ocorria anteriormente.

No caso dos homens, observa-se a criação de oportunidades, por exemplo, entre pedreiros, carpinteiros e serventes. Esses profissionais têm sido valorizados socialmente no contexto atual dos Xakriabá e, em muitos casos, em função da escassez oferta de mão de obra, é preciso buscá-los fora da Terra Indígena. A maior procura por esses profissionais está relacionada à maior circulação de dinheiro na Terra Indígena, decorrente da implantação e expansão da escolarização e do sistema de saúde, da instituição de trabalhos fixos assalariados, dos projetos sociais e programas sociais do governo federal.

Em algumas situações o trabalho feminino adentra literalmente o cotidiano familiar. Isso se torna evidente não apenas no caso da preparação de aulas, ou

correção de provas pelas professoras, nem na preparação dos registros pelas agentes indígenas de saúde, mas também no caso das auxiliares de serviços gerais que, muitas vezes, são obrigadas, em função das condições de trabalho, a realizar parte de suas atividades no âmbito doméstico. Apresentarei alguns exemplos que ilustram essa idéia.

Hoje conversei com a esposa de uma liderança de aldeia, também auxiliar de serviços gerais da escola. Ela contou-me que o prédio escolar de sua aldeia possui apenas duas salas, insuficientes para atender aos 66 alunos distribuídos entre todas as séries do Ensino Fundamental. Por isso, em sua casa, que fica ao lado da escola, um dos quartos é reservado para as aulas em dois turnos. Em sua casa também é feita a merenda escolar, uma vez que a cozinha da escola é também usada como depósito. Quando há atendimento médico na aldeia, a casa da família também é utilizada como espaço de trabalho pela equipe médica. A família também oferece almoço à equipe de saúde (Diário de Campo, Aldeia Custódio, 27 de setembro de 2007).

A passagem acima revela não apenas o caráter de improvisado no sistema escolar e no atendimento à saúde, mas, sobretudo, como esse improvisado acarreta em mais trabalho às mulheres. Na verdade, o aumento do trabalho parece estar relacionado ao fato de que a mesma mulher é, concomitantemente, auxiliar de serviços gerais da escola e esposa da liderança da aldeia.

Em outra situação, outra mulher, também auxiliar de serviços gerais da escola e esposa de liderança, reclamou que pelo fato do freezer da escola ficar em sua casa, a conta de energia, que era paga por ela, estava mais cara. Além disso, ela contou que a merenda escolar também era feita em sua casa porque o fogão da escola não era bom e costumava atrasar o trabalho das cozinheiras.

Os agentes de saúde e os professores constituem a maioria dos trabalhadores fixos assalariados. Nessas atividades, existem idiosincrasias muito importantes sobre a participação das mulheres, daí a justificativa para apresentá-las com mais detalhes que as demais atividades.

5. 3. 2 – AGENTES INDÍGENAS DE SAÚDE

Em 2007 havia 49 agentes indígenas de saúde, dentre os quais 36 mulheres e 13 homens. Chama atenção, não apenas o fato de que o número de mulheres era três vezes maior que o de homens, mas também de que, a grande maioria dessas mulheres seja casada e tenha mais de três filhos⁵⁸. Esse dado reforça a importância de analisar o impacto do trabalho de agente de saúde na vida das mulheres.

Os primeiros agentes indígenas de saúde começaram a trabalhar em 2000, após participarem de processo de seleção e de um curso de treinamento. Para exercer atividades de agente indígena de saúde, é necessário dominar minimamente as técnicas de leitura e escrita, por isso, um dos pré-requisitos na escolha dos sujeitos era “saber ler e escrever”.

Inicialmente, é necessário descrever o trabalho: a principal atribuição do agente indígena de saúde é a mediação entre as famílias e a Unidade Básica de Saúde. Dentre as atividades desenvolvidas estão: realizar visitas domiciliares periodicamente (o ideal é semanalmente), construir e atualizar um registro das famílias atendidas, marcar consultas e exames nas Unidades Básicas de Saúde e comunicar às famílias, verificar a necessidade de atendimento médico, acompanhar tratamentos de saúde, orientar as pessoas quanto à utilização de medicamentos e a prevenção de doenças, providenciar transporte para pacientes, quando necessário, participar de reuniões junto à equipe de PSF, bem como de cursos de treinamento, e assim por diante.

Em função das características do trabalho, os agentes indígenas de saúde têm sido estimulados, tanto pelas equipes de saúde, como pelas próprias comunidades, a prosseguir nos estudos. Muitos voltaram a estudar nos últimos anos e, ao contrário do que se pressupunha, possuem altos níveis de escolarização, especialmente, se comparados à população Xakriabá de uma maneira geral. Em 2007, mais da metade dos agentes indígenas de saúde Xakriabá (65,9%) tinha como escolaridade ou estava cursando alguma das séries do Ensino Fundamental e uma parcela significativa (32%) tinha como escolaridade ou estava cursando alguma das séries do Ensino Médio. Um dado que chamou atenção, foi o fato de que, na

⁵⁸ Exatamente 19 mulheres são casadas e tem mais de 3 filhos. Para mais detalhes sobre os dados dos agentes indígenas de saúde, vide anexo 1.

primeira turma a concluir o ensino médio entre os Xakriabá, em 2007, dentre os 45 estudantes, 9 eram agentes indígenas de saúde.

Abaixo, apresentarei alguns aspectos da rotina de trabalho do agente indígena de saúde Xakriabá:

G. é uma das duas agentes indígenas de saúde da Aldeia Santa Cruz. Cada uma atende às famílias de uma região da aldeia, já que a divisão é necessária para organizar o trabalho. As famílias atendidas por ela não moram perto de sua casa, além disso, as casas costumam ser distantes umas das outras. Geralmente, ela realiza visitas domiciliares semanalmente e para dar conta do trabalho em apenas um dia utiliza um cavalo como meio de transporte. Acompanhei-a em uma de suas visitas. Levantamos cedo e saímos de sua casa por volta de oito da manhã. Até a primeira casa, gastamos uns quinze minutos para chegar. Lá, ela conversou com uma mulher sobre a saúde dos membros da casa, verificou a necessidade de trazer medicamentos, entregou outros, que ficara de trazer desde a semana anterior e por fim, preencheu a ficha de controle (que deve ser entregue à enfermeira na Unidade Básica de Saúde). A segunda casa ficava perto, em poucos minutos estávamos lá e ela seguiu com os mesmos procedimentos. Visitamos, gradativamente, todas as casas que estavam na lista e em uma delas, nos foi oferecido almoço. Segundo ela, é costume, em dia de visita, almoçar nessa casa. Quando não é possível almoçar lá, ela leva alguns biscoitos para comer ao longo do dia. É difícil alguém oferecer almoço, mas há aqueles que oferecem um café, um bolo, uma fruta ou qualquer outro alimento que tiver em casa. Ela compreende que muitas famílias são pobres e que a maioria tem vergonha de oferecer comida. Após o almoço, continuamos as visitas. Alguns caminhos começaram a ficar mais difíceis quando começamos percorrer ladeiras de difícil acesso. A situação ficou mais preocupante quando começou a chover e os cavalos começaram a escorregar na estrada molhada. Em uma das ladeiras, G. levou uma queda, mas não se machucou. Em algumas casas, não encontrávamos ninguém e isso fez com que a jornada das visitas se adiantasse. Por fim, passamos na casa dos pais de G., onde o filho dela nos aguardava desde a saída da escola. De lá, seguimos para casa, aonde chegamos por volta de cinco da tarde (Diário de Campo, Aldeia Santa Cruz, 10 de abril de 2007).

De uma maneira geral, os agentes indígenas de saúde admitem que a visita domiciliar é a etapa mais difícil do trabalho. Dentre as mulheres, a maioria reclama que as casas são, na maioria das vezes, distantes umas das outras e que é preciso despende o dia todo para as visitas, tarefa que se torna penosa em dias de chuva ou de sol intenso. Em algumas aldeias, como é o caso da Aldeia Caatinginha, a Secretaria Estadual de Saúde doou motocicletas para serem usadas pelos agentes indígenas de saúde, o que contribuiu para melhorar as condições de trabalho. No entanto, o número de motocicletas disponibilizado ainda é pequeno e atende, na maioria das vezes, às necessidades masculinas, tendo em vista que geralmente são os homens que sabem guiar motocicletas.

Cuidar dos filhos e trabalhar fora é uma realidade para algumas agentes de saúde que não têm com quem deixar os filhos. É o caso, por exemplo, de T. (agente de saúde e vice-representante de aldeia), que descreve sua rotina de trabalho:

É cansativo... É, às vezes precisa fazer alguma coisa, às vezes até ver alguma criança em casa. Na época que nós era solteiro, mas agora já é mãe de filho e a gente, pra sair de casa já tem que fazer uma mamadeira pra deixar pra criança, tem que cuidar da casa e então isso já é mais difícil, né, pra gente. (...) a gente tá trabalhando aqui também e a gente sabe que não é um trabalho fácil, que nem eu mesmo, já trabalho aqui, tem hora que pra esses lugares mais perto eu tô saindo com essas duas crianças... A menina mais velha agüenta caminhar e nessas casas mais perto nós vamos. Já o menino, eu carrego ele nas costa e chega lá a gente faz a visita, a gente visita seis casa até meio dia por causa que a gente anda com eles, por causa que não pode deixar também em casa, né. E ela já tá ficando grandinha e ela já quer ficar em casa, né. E as outras casas a gente visita, outra hora eu deixo ela lá na casa do pai dela também. Ponho ela no carro da saúde, o pai dela já fica com ela lá uns dois dias. E aí esses dois dias que ela fica lá já ajuda muito aqui pra mim também. Já dá pra fazer uma visita assim mais rápida também e aí... aí... a gente tá nessa vida aqui... (T., Aldeia Caatinginha, 25 de setembro de 2007).

Se as visitas domiciliares são difíceis para a maioria dos agentes de saúde, pode-se dizer que as mulheres que tem filhos, a situação é ainda pior, conforme se pode perceber através do exemplo de T., que é separada do marido e mora com os dois filhos – uma menina de dois anos e um menino de um ano. Para ela, a realização das visitas domiciliares é possível mediante dois tipos de arranjos: o primeiro é levar as duas crianças nas visitas e o segundo é deixar a filha na casa do pai. Embora ela visite apenas seis casas no período da manhã, elas não são perto uma das outras e nem perto da casa da agente de saúde⁵⁹. O caminho é composto por trilhas que só podem ser percorridas a pé. Além disso, o sol intenso e a luminosidade de seu reflexo na areia branca, característica do solo da região, costumam aumentar a sensação de calor. Levar os filhos pode não ser a melhor alternativa porque eles ficam muito cansados, mas há situações em que T. não tem escolha. Como o menino ainda não anda, é preciso carregá-lo ao longo de todo percurso e, geralmente, com o cansaço, ele acaba dormindo. Nas casas, é preciso que alguém o carregue para que ela consiga realizar o trabalho, preencher as fichas, anotar medicamentos que faltam e assim por diante. No caso da menina, por ser ainda muito pequena, tem dificuldades para percorrer todo o caminho a pé e costuma reclamar cansaço e fome.

⁵⁹ Pude comprovar ao acompanhá-la em um dia de visitas.

A outra alternativa de T. é deixar a menina com o marido. O problema é que ele mora em outra aldeia, que fica a quatro quilômetros da sua casa, de forma que ela precisa da ajuda de outras pessoas para que consiga deixar a menina na casa do pai. Como sua casa fica à beira da estrada, é fácil para ela enviar e receber recados que são mandados através dos profissionais que trabalham na Unidade Básica de Saúde na Aldeia Sumaré. Na maioria das vezes, ela pede que algum desses profissionais leve a menina até a outra aldeia e a entregue ao pai, com quem fica por um ou dois dias. Durante esse período, ela aproveita para realizar visitas. Ela também reclama ter dificuldades para participar das reuniões periódicas com a enfermeira que supervisiona o trabalho dos agentes indígenas de saúde. Como no caso das visitas domiciliares, é comum que os filhos a acompanhem.

Se a rotina de trabalho das mulheres é difícil, imagine para aquelas que também estudam. Nesse caso, podem contar com a ajuda do marido ou de filhos mais velhos, para cuidar de crianças, mas há situações, em que precisam levar os filhos para a escola enquanto estudam. É o caso, por exemplo, de uma agente de saúde, mãe de uma menina de 3 anos, que leva a filha para a escola durante as aulas. Ela afirma não poder contar com a ajuda do marido porque ele viaja constantemente e, às vezes, até deixa a filha na casa dos avós paternos, o que não é possível sempre. A mãe reconhece que há colegas de turma na escola que se incomodam com a presença da criança e que há situações em que é preciso sair da sala de aula para levar a filha para casa. Outro exemplo diz respeito ao caso de uma mulher, também agente indígena de saúde, mãe de quatro filhos, que precisa se deslocar para uma outra aldeia, na qual estuda a terceira série do Ensino Médio no período da noite. Enquanto está na escola, os filhos são cuidados pela avó materna ou pelo pai.

Os exemplos apresentados são representativos das condições de trabalho das mulheres que trabalham como agentes indígenas de saúde. Além das dificuldades apresentadas acima, muitas chamam atenção para a falta de clareza da comunidade quanto ao trabalho do agente indígena de saúde, bem como as constantes cobranças que decorrem dessa falta de clareza. Reclamam que em algumas casas não são bem recebidas e que a maioria das pessoas não compreende quais são as atribuições do trabalho. Há casos em que as pessoas da

comunidade exigem que elas providenciem transporte para um doente no meio da noite ou que trabalhem mesmo em período de férias. No caso daqueles que possuem motocicleta, as solicitações são ainda mais constantes e costumam extrapolar as necessidades da área da saúde. O maior problema é que, se em qualquer desses casos, a pessoa se recusar a atender ao pedido, pode ser mal vista pela comunidade sob o argumento de que não se coloca a serviço da coletividade. Esse elemento, como exposto anteriormente, é um pressuposto importante na escolha do agente indígena de saúde.

Tais dificuldades, somadas aos baixos salários recebidos, estimulam a alta rotatividade dos trabalhadores, especialmente entre os homens. De acordo com dados da Prefeitura Municipal de São João das Missões, 49 homens já foram contratados como agentes indígenas de saúde e desses, apenas 13 ainda permanecem no trabalho. Dentre as mulheres, a rotatividade é menor, somente 8, das 44 contratadas até o momento, deixaram o trabalho. O fato mais recorrente é que os homens deixem o trabalho de agente de saúde para trabalhar fora da terra indígena, geralmente, no corte de cana.

Assim como as agentes de saúde, as professoras Xakriabá também enfrentam muitas dificuldades no exercício cotidiano da profissão, conforme será mostrado no próximo segmento do texto.

5. 3. 3 – PROFESSORAS INDÍGENAS: SOBRECARGA DE TRABALHO E ADOECIMENTO

É importante compreender o impacto dos trabalhos assalariados na vida das mulheres Xakriabá. Se as dificuldades de conjugar o trabalho fora de casa com o

trabalho doméstico são comuns às demais categorias de trabalhos assalariados ali existentes, há, no entanto, particularidades à ocupação feminina na profissão docente, que, conforme já descrito, é maior que a masculina.

Em função da acelerada expansão da escolarização, do número insuficiente de professores e dos constantes pedidos de licença para tratamento de saúde, tornou-se freqüente que os professores ocupem mais de um cargo na escola, numa dupla jornada de trabalho. Esse fenômeno é denominado por eles como *dobra*. Em 2007, dos 155 professores atuantes, 76 estavam *dobrando*, desses 48 eram mulheres e 28 eram homens.

Há professores que, além de se inserirem nessas jornadas múltiplas de trabalho, ainda precisam se deslocar de uma aldeia para a outra. Em 2007, havia vinte professores nessa situação, sendo 11 mulheres e 9 homens. Com o objetivo de explicitar as condições de trabalho dos professores indígenas Xakriabá, apresentarei o exemplo de uma professora de 36 anos, casada e mãe de 4 filhos, que leciona na escola indígena Xakriabá desde 2002 e atualmente é estudante de graduação da UFMG no Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas. Em 2007, ela trabalhava em dois turnos: Em um horário, dava aula em uma turma multisseriada, composta por estudantes de educação infantil e PPA, e no outro, trabalhava com turmas de quinta, sexta e sétima-série, dividindo todas as disciplinas com outra professora. Além de ter que preparar diariamente aulas de disciplinas diferentes para turmas diferentes, a professora ainda tinha que se deslocar para dar aulas em duas aldeias, sendo que nenhuma delas era a aldeia em que ela residia. Para se deslocar, a professora utilizava como meio de transporte um cavalo.

O caso de Z., diretora da Escola Estadual Indígena Xukurank também permite conhecer a situação de sobrecarga de trabalho e responsabilidades das professoras Xakriabá:

Seu nome, freqüentemente, é associado à competência, à força de vontade, à seriedade, qualidades que incitam a comunidade a escolhê-la como representante para diversas atividades ou para que representantes de instituições externas a tenham como referência e interlocutora. Durante a semana, vai para a escola de manhã e retorna à noite para casa. O filho mais velho, de oito anos, é quem leva almoço para ela na escola. Nunca consegue um tempo para descansar na hora do almoço. Há sempre funcionários de outras escolas, fornecedores externos, pesquisadores, representantes de instituições que vem procurá-la na escola. Às vezes, as

peças chegam na hora da refeição, que ela acaba interrompendo para atender. Nos finais de semana é comum haver reuniões de associação, rezas, atividades comunitárias. No final das contas há uma sobrecarga de trabalho tão grande que interfere profundamente na sua vida pessoal. Em uma conversa, ela me confessou o desejo de ser mãe novamente, quem sabe não teria uma menina, para se juntar aos dois meninos que já tem!? Disse também que queria voltar à sala de aula, que gosta de ser professora, no entanto, a comunidade confia nela, gosta do seu trabalho e quer que ela permaneça como diretora da escola. O trabalho interfere na vida dela de maneira tão intensa que ela não consegue nem mesmo cuidar da própria saúde e da saúde do filho. Ela pretende ir para Montes Claros, em maio, para tratamento de saúde. Disse que realizou exames de saúde há aproximadamente um ano e foi diagnosticada com reumatismo no sangue e vasculite, mas a médica a orientou a procurar um especialista para realizar exames mais precisos. Além disso, ela também pretende levar o filho caçula ao médico. Em maio do ano passado, quando ela estava em Belo Horizonte, participando das atividades do curso superior, foi avisada de que o filho havia ficado doente. Desde então, o menino faz tratamento de saúde e é preciso levá-lo periodicamente ao médico. Por isso, será necessário permanecer alguns dias em Montes Claros. Ela aproveitará que em maio não tem aulas na Terra Indígena para ir a Montes Claros. Como é nesse mês que acontecem os módulos dos cursos de formação dos professores, deverá faltar às aulas (Diário de campo, Aldeia Barreiro Preto, 26 de março de 2007).

A participação em diferentes atividades comunitárias, a sobrecarga de trabalho, o constante e ininterrupto processo de formação acadêmica, a necessidade de conjugar atividades domésticas e fora de casa, a culpa por abandonar companheiros e filhos, a interferência do trabalho na vida pessoal e as constantes cobranças da comunidade são elementos que fazem parte da vida da professora Xakriabá. Esses elementos me levaram a refletir sobre a necessidade de analisar mais cuidadosamente o impacto do trabalho, da escolarização e das diferentes formas de participação na vida dos Xakriabá e, mais especificamente, na vida das mulheres Xakriabá.

Casos de licença para tratamento de saúde têm se tornado cada vez mais freqüentes entre as professoras Xakriabá. São mulheres de diferentes idades, que trabalham com turmas diferenciadas em aldeias diferenciadas, mas que tem em comum o adoecimento psíquico. Na verdade, embora existam diferentes casos identificados há algum tempo, somente quando três professoras Xakriabá procuraram a coordenação do Curso Formação Intercultural de Educadores Indígenas para buscar ajuda no tratamento de saúde mental é que se pôde ter idéia da dimensão do problema. Interessante observar que, até o momento de realização da pesquisa de campo da presente dissertação, não havia sido identificado nenhum caso de adoecimento psíquico entre os professores do sexo masculino, o que

remete à importância da dimensão do gênero na análise do adoecimento docente. Exemplos entre as mulheres podem ser facilmente encontrados. Apresentarei apenas alguns casos, que são representativos do tema aqui tratado⁶⁰. Um dos primeiros casos identificados foi o da professora de vinte e seis anos, casada e mãe de duas filhas pequenas. Ela apresentou sintomas de depressão em 2006, depois de ter iniciado o curso de licenciatura indígena da UFMG e abandonado ainda no primeiro ano de formação. Na época, em conversas mais reservadas com a coordenação do curso, ela admitiu estar com depressão e, por isso, não estar em condições de assumir responsabilidades, como é a de um curso superior. No final de 2007, durante uma etapa da pesquisa de campo, conversei com essa professora sobre o seu estado de saúde e ela apresentou algumas questões que permitem refletir sobre seu adoecimento. Lembrou que começou a trabalhar aos 15 anos. Na época, ela tinha que se deslocar, diariamente, para dar aulas em uma aldeia que ficava a aproximadamente cinco quilômetros de sua residência. O meio de transporte utilizado por ela era um cavalo, que costumava ficar preso o dia todo, uma vez que ela dava aulas em dois períodos. Além dessas dificuldades, a juventude, a pouca experiência de trabalho e as pressões da comunidade também constituíam desafios a serem enfrentados. Para ela, o trabalho parece estar envolto em muitas renúncias pessoais. Para participar do curso superior, por exemplo, contou que desmamou a filha pequena antes da hora, porque não queria levá-la na viagem para Belo Horizonte, pois achava que ela não iria se adaptar bem à cidade.

A depressão é uma das doenças mais recorrentes, embora em muitos casos, não implique em licença para tratamento de saúde, mas parece se ocultar diante de outras enfermidades. Um caso ilustrativo é o da professora que pediu licença por alguns dias em função de uma cirurgia. Mesmo estando recuperada e, teoricamente, em condições de voltar ao trabalho, a professora afirmou não estar em condições de trabalhar em função de uma depressão. O problema é que ela não conseguiu uma licença temporária para tratar essa doença. Além disso, afirmou ter dificuldades tanto para conseguir um atestado médico que lhe permita o afastamento, como para lidar com as pressões da comunidade, que não deseja sua saída porque a considera uma boa profissional.

⁶⁰ Entre os homens, até o momento de realização da presente pesquisa, foi documentado apenas um caso de adoecimento docente. Trata-se de um professor que apresentou sintomas de adoecimento psíquico, abandonou o trabalho na Terra Indígena e mudou-se para Mato Grosso.

A licença de algumas mulheres também implica na sobrecarga de trabalho para outras, que precisam ocupar mais de um cargo na escola, além das obrigações domésticas e de outras atividades, por exemplo, nas associações. Há, por exemplo, casos de classes que ficaram alguns dias sem aulas porque não havia ninguém para assumir o cargo na ausência do/a professor/a e também o caso de um auxiliar de secretaria que assumiu uma sala de aula. É importante investigar por que o adoecimento está presente predominantemente entre as mulheres e, mais especificamente, entre as mulheres professoras. Analisar esse tipo de questão requer que a atenção esteja voltada não apenas para as características da profissão docente, mas também para as especificidades de gênero e de que maneira ambas estão relacionadas ao adoecimento psíquico.

Para compreender a atual situação de trabalho dos professores é preciso reconstituir a história de implantação e ampliação da escola indígena na Terra Indígena Xakriabá, bem como de formação acadêmica dos professores, de maneira a explicitar como estes movimentos estão inseridos num intenso e rápido processo de transformações socioculturais. A implantação das escolas de ensino fundamental (quatro primeiros anos de escolarização) e a contratação de professores Xakriabá tiveram início em 1997. Em 2001 houve a extensão do atendimento escolar e as escolas passaram a atender todas as séries do ensino fundamental. E em 2005, essa ampliação se estendeu ao ensino médio. A formação dos professores indígenas em Minas Gerais teve início em 1996, com a entrada da primeira turma no curso de formação, denominado Magistério Indígena. Até o momento, já foram formadas duas turmas, a primeira, composta por 44 professores, em 1999 e a segunda, composta por 58 professores, em 2004, e uma terceira turma, composta por 53 professores se encontra ainda em processo de formação e deve concluir o curso no final de 2008.

A formação acadêmica através do curso de Magistério Indígena permite aos professores lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por isso, com a ampliação da escola indígena Xakriabá e a extensão das séries do ensino fundamental e médio, tornou-se necessário criar mecanismos de formação em serviço, em caráter emergencial, que possibilitassem aos professores atuarem nesses níveis de ensino. Mais recentemente, os professores já formados no

Magistério Indígena estão dando continuidade ao processo de formação acadêmica através do ingresso no curso superior de licenciatura oferecido pela UFMG, iniciado no primeiro semestre de 2006.

Uma característica importante da formação dos professores indígenas Xakriabá é que antes mesmo de concluírem o curso de formação, eles iniciam as atividades de trabalho. Há, por exemplo, casos de professores que iniciaram o trabalho ainda no primeiro ano de formação. Outra característica importante é que o curso de formação de professores é composto por etapas intensivas, que ocorrem através de aulas práticas e teóricas fora da Terra Indígena, e por etapas intermediárias, que ocorrem na Terra Indígena. As etapas intensivas geralmente acontecem nos meses de maio e setembro e coincidem com as férias escolares na terra indígena. Desde que iniciaram o processo de formação acadêmica, a maioria dos professores não consegue usufruir de férias ou de qualquer tipo de descanso mais prolongado e, não se pode perder de vista que alguns professores já possuem mais de 10 anos de trabalho! Neste período, a vida não parou: os professores se casaram, separaram, tiveram filhos, perderam parentes próximos e assim por diante. Professores indígenas Xakriabá formaram outros professores e aldeias que não possuíam nenhum adulto alfabetizado, já possuem professores e agentes de saúde da própria comunidade. A qualidade de vida melhorou, as pessoas puderam ter acesso a diferentes bens de consumo, tais como televisão, rádio, celular; puderam construir ou reformar suas casas, comprar móveis e eletrodomésticos. Ao longo de mais de 10 anos de implantação da escola indígena, não são poucos os benefícios que podem ser observados, por outro lado, também não se pode perder de vista que esse processo de mudanças também possui aspectos menos positivos, como se pode observar através dos casos de adoecimento docente. Conforme enfatiza Gomes (2006, p. 317), “é marcante a forma incisiva como os próprios Xakriabá implementam a expansão da escolarização, sem que se tenha, no momento, uma análise mais clara das implicações de um processo conduzido com tal rapidez”.

Atualmente, existe um forte movimento de reivindicação em defesa da educação infantil e da construção de creches na Terra Indígena, sob a justificativa da necessidade de criação de espaços de guarda para as crianças em função do trabalho feminino fora de casa. Ao discutir o processo de implantação da educação

infantil e de creches na Terra Indígena Xakriabá, Pereira (2007) aponta para a existência de diferentes discursos e para a relação desse fenômeno com a escolarização, o engajamento político e a luta pela afirmação identitária. Tendo por base o discurso de professores da escola indígena Xakriabá, Pereira (2007) salienta que a presença das crianças pequenas nas creches e na educação infantil estaria relacionada à questão da alimentação, ou seja, ao papel desses espaços institucionais de guarda na regularidade e qualidade da alimentação infantil. Nesse sentido, haveria uma estreita relação entre o nível de pobreza das famílias e o momento de inserção das crianças na escola ou na creche. A discussão sobre a educação escolar infantil também inclui a relação da criança com o ambiente familiar, com os processos de transmissão cultural e com os mecanismos de re-elaboração identitária. Essa constitui, inclusive, uma das bases para a construção da educação escolar indígena Xakriabá de forma específica e diferenciada, que, no discurso dos professores indígenas, se materializaria através da idéia de que a melhoria no atendimento escolar das crianças só seria possível mediante um esforço de aproximação entre a escola, a família e a comunidade (Pereira, 2007).

Criar espaços institucionais de guarda é também criar novas oportunidades de emprego, o que não deixa de ser uma escolha política. A reivindicação desses espaços leva em consideração não apenas a sua real necessidade, mas também as implicações e os valores simbólicos envolvidos na presença de instituições como creches e escolas nas aldeias. Conforme demonstrado ao longo do presente texto, a existência de arranjos que permitam às mulheres exercerem atividades para além do espaço doméstico não é uma novidade e a participação feminina no trabalho da roça é apenas um exemplo. Nesse sentido, cabe pensar porque a reivindicação pela educação infantil não deve ser analisada somente como um mecanismo de solução para um 'problema' decorrente da profissionalização das mulheres, mas também como uma importante consequência do processo de implantação e efetivação da escola indígena específica e diferenciada. Esse aspecto remete ao que Faria Filho (2000) nomeia por "escolarização do social", ou seja, a produção de referências e significados sociais a partir da forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos. A idéia de "escolarização do social" aponta para a importância de refletir sobre as referências e significados sociais produzidos a partir da implantação

da escolarização entre os Xakriabá e como esses têm impacto na vida das mulheres e no cotidiano das famílias.

Conforme enfatiza Tassinari (2001), a escola indígena “não permanece alheia à vida da aldeia e à respectiva cultura indígena” (p. 48). Se por um lado, a participação das comunidades na ‘construção’ da escola indígena é inegável, por outro, não se pode negar que a presença da escola organiza o tempo e marca um ritmo de vida ‘urbano’ nas aldeias. O tempo da família é organizado em função da escola: hora de comer, hora de tomar banho, hora de brincar, hora de fazer as tarefas escolares e assim por diante. Isso é evidente no caso das mulheres que possuem trabalho fixo assalariado, mas também está presente no cotidiano daquelas que desenvolvem outras atividades, por exemplo, o trabalho na roça. Em conversas nas aldeias, algumas mães disseram que vão para a roça apenas em um período, que as crianças podem deixar de ir para a roça nos dias em que tem aula, outras designam filhos mais velhos para cuidar dos menores e mandá-los para a escola e assim por diante. Esse aspecto, no entanto, requer análises mais específicas acerca da “escolarização do social”, o que extravasa os objetivos do presente estudo.

5. 3. 4 – SER PENALIZADA POR SER MÃE OU POR SER PROFISSIONAL?

A maternidade é um tema privilegiado na teoria feminista. Segundo Lucila Scavone (2001), o feminismo não só politizou as relações da vida privada, colocando em destaque, nas décadas de 1970 e 1980, a discussão sobre os significados da maternidade, como buscou explicar a ‘opressão das mulheres’ a partir da maternidade e do lugar ocupado por elas na família e na sociedade.

A busca de caminhos que levassem à 'libertação das mulheres' foi realizada por diferentes correntes do feminismo. Num primeiro momento, o problema se concentrou na recusa da maternidade, seja pela recusa consciente da maternidade como forma de negar o fatalismo biológico, seja pela opção da reprodução artificial. Num segundo momento, o problema concentrou-se na divisão eqüitativa das responsabilidades entre mães e pais e teve como base as reflexões de uma corrente feminista que, "inspirada na Psicanálise, recupera a maternidade como um poder insubstituível que só as mulheres possuíam - fazendo parte da história e identidade femininas - e os homens invejavam" (Irigaray, 1981, apud Scavone, 2001, p. 52).

A partir da década de 1990, os estudos feministas sobre a maternidade tornaram-se mais escassos e tomaram outra direção, centrando-se em questões mais específicas sobre os direitos, usos e conseqüências de tecnologias reprodutivas na vida das mulheres. Um conjunto de estudos focalizou a maternidade a partir das relações entre adultos (homens e mulheres) e crianças, não considerando a priori as noções de maternidade e paternidade. Esses estudos revelaram que as mulheres têm uma relação mais comprometida com os filhos que os homens, embora a existência de homens que assumem essa responsabilidade também aponte para tendências de transformações nas relações parentais e nas relações de gênero (Cf. Scavone, 2001).

Scavone (2001) concebe a maternidade como um fenômeno social marcado por desigualdades sociais, raciais/étnicas e de gênero, cuja análise requer a descrição da inserção das mulheres no mercado de trabalho e no universo público de maneira mais ampla, bem como seus impactos na vida familiar. Tendo por base essa perspectiva, ressalto que discutir a maternidade entre os Xakriabá requer uma abordagem que leve em consideração as mudanças socioculturais ocorridas mais recentemente, dentre as quais se destacam a experiência da escolarização e do trabalho remunerado.

Ser mãe é, para as mulheres Xakriabá, um orgulho e, ao mesmo tempo, um desafio. Ao longo do texto venho apresentando diferentes aspectos da maternidade entre os Xakriabá. Neste segmento do texto, pretendo deter-me a alguns aspectos mais específicos da vida das mulheres inseridas em trabalhos fixos assalariados. Um primeiro ponto a ser trabalho diz respeito ao fato de que a maternidade e a

profissionalização fazem parte de uma mesma realidade. As mulheres Xakriabá valorizam a maternidade e, mesmo diante das dificuldades de conjugar a vida doméstica, a formação acadêmica e o trabalho, não abdicam de ser mãe. A descrição da participação das mulheres no trabalho na roça, nos trabalhos assalariados temporários e fixos só corrobora essa afirmativa.

Em 2007, das 105 professoras Xakriabá, apenas 18 não tinham filhos e, na verdade, tratava-se de um grupo de mulheres mais jovens, a maioria com idade entre 21 e 26 anos. Em média, as professoras tinham 2 filhos, embora o número de filhos variasse de zero a sete. No caso das agentes indígenas de saúde, dentre as 36 mulheres, apenas 4 não tinham filhos e também estavam entre o grupo de mulheres mais jovens. Em média, essas mulheres tinham 3 filhos.

A maternidade costuma implicar em muitas dificuldades para as mulheres que estão inseridas em trabalhos assalariados fixos. Muitas reclamam que, por vezes, faltam a reuniões porque não tem com quem deixar os filhos. Outras admitem se sentirem culpadas e insatisfeitas com o fato de dedicarem pouco tempo aos filhos e de ter que deixá-los com outras pessoas. Nem sempre as mulheres sentem-se totalmente seguras ao deixar os filhos com outras pessoas. Como no caso de uma jovem professora, mãe de três filhas, que contratou uma cuidadora, mas expressou desconforto com o fato de estar “cuidando dos filhos dos outros e deixando de lado as suas”, como ela própria argumentou em uma conversa.

Durante reuniões comunitárias é comum observar crianças circulando pelos espaços ou acomodadas nos colos das mães. O momento de reunião é também o momento da amamentação e do cuidado. Amigas mais próximas ajudam a cuidar das crianças e as seguram para descansar o colo das mães. No que diz respeito aos cursos de formação que ocorrem fora da terra indígena, existem opiniões divergentes quanto à presença e ausência das crianças. Algumas mulheres Xakriabá acreditam que a melhor decisão é se manter próximas aos filhos, especialmente os menores. Outras acham que a melhor alternativa é deixar os filhos na terra indígena, sob os cuidados de outras mulheres, na maioria das vezes, suas parentas.

No curso Formação Intercultural de Educadores Indígenas (Fae/UFMG), por exemplo, durante as etapas intensivas, que acontecem na Faculdade de Educação da UFMG, em Belo Horizonte, é possível observar como as mães assumem responsabilidades a mais para cuidar de suas crianças. Algumas precisam criar agendas diferenciadas que possibilitem amamentar os filhos durante os intervalos das aulas. Outras deixam de almoçar ou lanchar para ficar com os filhos alguns momentos a mais durante o dia. É comum que as crianças não se adaptem ao clima da cidade e adoçam, por isso, as mães costumam faltar às aulas por alguns dias para cuidar delas. Nos casos em que as mães deixam os filhos na Terra Indígena, a preocupação também é inevitável. Às vezes, os filhos adoecem e elas retornam para casa antes do prazo previsto, noutras, fazem constantes ligações telefônicas para saber notícias e sofrem quando não é possível consegui-las. O maior problema é que as situações impostas pela própria organização do curso de formação colocam as mulheres-mães diante de certos dilemas. No Curso Formação Intercultural de Educadores Indígenas, desde o início, as mães têm sido desencorajadas, pelo Colegiado do Curso⁶¹, a levar os filhos, especialmente os maiores de cinco anos, nas etapas intensivas, em Belo Horizonte. Essa questão gera conflitos entre mães de crianças de diferentes idades, entre mães que preferem deixar os filhos na Terra Indígena e aquelas que fazem questão de que eles a acompanhem; e entre homens e mulheres indígenas.

Se a separação entre os universos infantil e adulto, tão comum no cenário urbano e não-indígena, nem sempre ocorreu entre os Xakriabá, mais recentemente, tem se tornado um problema. Essa separação parece se inserir gradativamente na nova realidade sociocultural do grupo, realidade essa que, ao implicar em um novo lugar para a mulher, parece não levar em consideração a condição da maternidade. Esse aspecto denota a dificuldade, já denunciada por alguns estudiosos (p. ex. Melià, 1999) em se estabelecer ações de implementação da educação escolar indígena sem negligenciar as formas locais de negociação e transmissão de saberes, e as formas de pensamento. Nesse contexto, faz sentido então, argumentar sobre uma suposta penalização da maternidade.

⁶¹ O Colegiado do curso é composto por lideranças indígenas, professores não-indígenas e professores (que também são estudantes) indígenas.

Uma questão importante a ser colocada é que a participação das mães e das crianças nas reuniões comunitárias e nos cursos de formação não pode ser analisada somente em termos de sobrecarga das responsabilidades femininas e de sua associação com o cuidado das crianças e com o doméstico. Há outras questões, igualmente importantes a serem analisadas e que são fundamentais para compreender essa situação, para além de uma suposta “condição de opressão feminina”.

Desde que a gente enfrenta, enfrenta muita barreira hoje... e hoje a gente tem que enfrentar de tudo, né. Porque agora eu já tenho dois filho, né. Quando a gente vai pra reunião também levar duas criança que... não tem como a gente... é... assim, deixar em casa, porque a gente tem hora de sair, mas não tem hora de chegar, então, onde que a gente tiver, o que a gente comer, eles também come, não é!? A gente deixar eles, assim, também só. A gente não deixa mais as outras pessoas, também, porque, às vezes, as outras pessoas também trabalham na roça, outros trabalham em casa... Aí a gente carrega eles pra reunião, pro curso lá em Belo Horizonte, a gente pega e carrega as duas (T., Aldeia Caatinguinha, 25 de setembro de 2007).

Na passagem acima T. fala sobre a necessidade de que os filhos a acompanhem nas atividades comunitárias. Ao dizer que o que ela comer as crianças também comerão, ela ressalta a igualdade das condições a que estão submetidas crianças e adultos nos espaços públicos. Esse é um importante ponto a ser considerado, pois aponta para a idéia de que as crianças participam dos mesmos espaços que os adultos, sem que isso gere condições especiais de participação. Um outro ponto interessante diz respeito às justificativas que ela apresenta para levar os filhos: impossibilidade de deixar as crianças sozinhas em casa e de sobrecarregar outras pessoas, que tem obrigações a cumprir. Na continuidade do seu depoimento, T. apresenta outras questões interessantes:

É importante da gente hoje educar os nossos filhos porque eles vão crescendo e a gente tem que educar os filhos é de pequeno, né!? Então, ensinar, conversar, a mãe hoje tem que levar seus filhos no conhecimento, que nem mesmo numa reunião, numa missa, numa reza, num culto também. Você já começa a dar educação pro seu filho porque a gente, hoje a gente tá falando, e amanhã a gente já não tá falando mais, porque a gente não nasce pra semente, né. (...) Então essa criança, essas crianças que são os filhos da gente, eles já são novas sementes, né. Então, a gente tem que tá levando eles nos conhecimentos, pra eles conhecerem. (...) Teve uma reunião, uma oficina aqui na Caatinguinha, Educação e Saúde, e a gente que era grande desenhou tanta coisa e aí tinha umas criancinha ali de dois, três anos, criança desenhou até peixe, né. (...) e aí vê o quanto que as criança hoje tá desenvolvido, né!? Por isso é que a gente tem que tá apoiando nossos filhos pra participar do conhecimento... né!? (...) A gente tem que tá carregando os filhos da gente na luta também junto com nós porque as crianças têm que tá aprendendo e é eles que vai, o que a gente

tá lutando, deixando pra comunidade não é, assim, pra gente, mas sim pros nossos filhos que estão crescendo. Às vezes a gente faz tudo hoje pra comunidade, mas isso não vai servir pra mim, isso vai servir pra minha filha, pro meu filho, né, que a gente tá deixando, ele vai lembrar, minha mãe fazia isso, fazia aquilo, porque que hoje eu não faço? (...) Ela vai contar até historinha dela, quando era pequena que a gente fazia visita nas casas, ia pra Montes Claros, ia pra Belo Horizonte, ia pras comunidades... Eu vou contar essa historinha quando ela começar a conversar, né. Então, isso tudo a gente vai dando educação pros nossos filhos (T., Aldeia Caatinginha, 25 de setembro de 2007).

A participação das crianças nas reuniões comunitárias e nos cursos de formação é valorizada por T. e considerada momento privilegiado para que as crianças e os mais jovens tenham acesso a determinados conhecimentos. Embora a aprendizagem em termos dos conteúdos trabalhados nesses momentos seja importante, ela chama atenção para uma outra dimensão, decorrente da participação. Algumas pesquisas realizadas entre os Xakriabá (p. ex. Gerken & Teixeira, 2006; 2008) têm chamado atenção para a presença das crianças em diferentes espaços sociais, sendo essa uma importante dimensão da organização sociocultural local⁶².

Pode-se dizer que ao valorizar a participação das crianças nas reuniões comunitárias e nos cursos de formação, as mulheres possibilitariam a inserção delas (as crianças) em comunidades de prática específicas (Lave & Wenger, 1999). Momentos diferenciados de aprendizagem seriam possibilitados tanto pela presença em determinados contextos, como ao ouvir as *historinhas* que T. planeja contar. A dimensão educativa não se remete apenas às crianças, na verdade, T. destaca o momento atual de mudanças e novas experiências vividas pelas mulheres. Portanto, a participação das crianças nas reuniões comunitárias e nos cursos de formação, não apenas implica em mais trabalho para as mulheres, mas também constitui um exemplo da especificidade da participação das mulheres. Os homens Xakriabá, habitualmente, não levam as crianças para participar desse tipo de evento público. É justamente quando as mulheres passam a participar das instâncias públicas que se percebe a presença das crianças. No entanto, para além de uma suposta

⁶² Ao analisar um ritual religioso, denominado Festa de Santa Cruz, Gerken & Teixeira (2008, p. 329) ressaltam que “A festa de Santa Cruz está organizada segundo uma lógica de divisão do trabalho e do saber a partir de uma divisão por idades e por gênero, sendo esse fator preponderante na interiorização das formas de organização do grupo. A participação de crianças e jovens na divisão das tarefas e na aprendizagem situa a Festa de Santa Cruz como momento singular de aprendizagem de conteúdos e formas culturais, o que nos permite pensá-la como espaço educativo, através do qual o grupo reinventa o seu passado e se constitui como sujeito da sua história”.

sobrecarga de responsabilidades, a presença das crianças nesses espaços públicos serve a um importante propósito, cuja prerrogativa tem sido predominantemente feminina: educar as crianças.

Ao analisar as formas de participação das mulheres no cotidiano e nas instâncias públicas no contexto atual dos Xakriabá é possível observar várias conquistas contemporâneas femininas, dentre as quais, a participação e protagonismo no sistema escolar, nos trabalhos fixos assalariados e nas práticas que requerem o domínio das técnicas de leitura e escrita.

Essas conquistas, no entanto, não costumam ser acompanhadas de muita 'euforia' feminina. Embora elas reconheçam que as intensas e rápidas transformações nas formas como participam do cotidiano e das instâncias públicas dos Xakriabá implicam num 'novo olhar sobre o feminino', também denunciam a sobrecarga de trabalho e de responsabilidades, bem como suas conseqüências, e apontam para a existência de 'zonas interditadas de participação'. Essa situação aponta para a idéia de que as mudanças nas formas de participação não vêm acompanhadas de mudanças profundas nas relações entre os gêneros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal descrever a experiência das mulheres no cenário contemporâneo de mudanças socioculturais da Terra Indígena Xakriabá nos últimos vinte anos. Tais mudanças inserem-se no contexto de homologação do território indígena, em 1987, e, a partir de 1997, de implantação da escolarização indígena específica e diferenciada, do sistema de saúde, da instituição dos trabalhos fixos assalariados e da experiência associativa. Os Xakriabá têm construído sua identidade a partir da criação e recriação de diferentes formas de conviver com situações novas, no contato com o assalariamento e com o recurso monetário individual e coletivo e na criação e recriação de conhecimentos a partir do contato com agentes externos.

Atualmente, homens e mulheres Xakriabá convivem com uma realidade de participação em conselhos, grupos de discussão, reuniões de trabalho, reuniões comunitárias e associações comunitárias, que impõe o deslocamento dentro e fora da Terra Indígena e, conseqüentemente o contato entre pessoas de aldeias e etnias diferentes e entre indígenas e não-indígenas. No quadro da atual configuração sociocultural dos Xakriabá, a experiência associativa e a luta para criar e efetivar organizações e associações comunitárias, bem como para vencer os desafios impostos pelo modelo burocrático, em parceria com ONGs e instituições públicas nacionais e estrangeiras, mobiliza diferentes conhecimentos e atores sociais, além de estar se tornando rotina na realidade das aldeias.

Essa nova realidade, caracterizada por intensas transformações, impôs a necessidade de um olhar mais atento sobre as formas de participação existentes e o surgimento de novos atores sociais e políticos e, de maneira mais específica, sobre o impacto dessas mudanças na vida das mulheres Xakriabá. O tema do gênero constituiu importante objeto de estudo a ser investigado no contexto dos Xakriabá a partir do resultado de pesquisas anteriores, que apontaram para as divisões sexuais do trabalho, do saber e do poder, para as desigualdades de gênero no sistema escolar e para a melhor progressão escolar das mulheres. A melhor progressão

escolar das meninas Xakriabá foi explicada pelos indígenas em função de uma melhor adaptação feminina ao universo escolar, e à dificuldade masculina em compreender esse universo, além do fato de que, as atividades femininas, mais ligadas ao universo doméstico, poderiam ser conjugadas com as atividades escolares. No caso dos meninos, seria impossível conjugar ambas as atividades, haja vista a necessidade de assumir as responsabilidades de sustento das famílias, o que significa abandonar a escola para trabalhar na roça ou fora da Terra Indígena. Esses argumentos corroboraram resultados de algumas pesquisas que buscam explicar as diferenças nos níveis de escolarização e aproveitamento de meninos e meninas na escola. Além disso, sugeriram uma íntima relação entre o universo doméstico e o universo escolar, o que justifica a melhor adaptabilidade das mulheres; e uma associação entre o papel masculino e a administração e sustento das famílias, o que embasa a necessidade dos meninos se inserirem desde jovens, nas atividades produtivas.

Contudo, a compreensão da desigualdade de gênero no sistema escolar Xakriabá só foi possível mediante um estudo mais detalhado das formas de participação de homens e mulheres no cotidiano e nas instâncias sociais locais. Isso só foi possível mediante a construção de uma perspectiva de análise, a partir de um olhar da Antropologia e da Educação, baseada em categorias como cotidiano, trabalho, relações de poder, instâncias públicas e espaço doméstico.

O desenvolvimento do presente estudo esteve atrelado à busca de uma perspectiva de análise que possibilitasse descrever e analisar a vida de homens e mulheres, tendo por base a crítica ao modelo do antagonismo sexual (Lasmar, 1999). Daí a importância da análise das formas de socialidade, que permite redimensionar o papel das mulheres nas sociedades indígenas, enfatizando a complementaridade das relações de gênero e a sua importância na compreensão da organização social (McCallum, 1999).

Esse movimento exigiu a integração da informação histórica local e regional com a análise etnográfica, através da construção de um presente histórico, o que possibilitou o reconhecimento de vestígios e contradições dos múltiplos processos de construção histórica que resultaram nas atuais formas de participação existentes e no surgimento de atores sociais e políticos. Dentre outras questões, permitiu a

reflexão sobre o papel das mulheres na dinâmica social das aldeias, no processo de implantação e efetivação da escolarização específica e diferenciada e no envolvimento com o mundo do trabalho e com o recurso monetário.

Como forma de introduzir a problemática da pesquisa, foram apresentadas informações sobre os níveis de escolarização de homens e mulheres a partir dos resultados de um Survey sobre a economia Xakriabá, realizado em 2004, e do registro das matrículas das escolas nos últimos quatro anos. O foco analítico da pesquisa concentrou-se na apresentação de dados etnográficos sobre a participação de homens e mulheres em diferentes atividades, dentre as quais, o trabalho doméstico, o cuidado com o gado e com a roça, os trabalhos fixos assalariados, trabalhos informais e temporários, e as associações comunitárias.

Desde o início estava claro que um dos princípios fundamentais da pesquisa seria desenvolver uma abordagem que possibilitasse uma reflexão consistente sobre o papel das mulheres na sociedade e na cultura Xakriabá, sem pressupor valores e significados. Essa abordagem só seria possível mediante uma postura que fosse representativa da perspectiva das mulheres e, ao mesmo tempo, dedicasse atenção à etnografia de homens e mulheres tanto na coleta de dados como na reflexão teórica e na escrita etnográfica (McCallum, 1999).

Estudar Antropologia do Gênero e Etnografia, nesse sentido, foi fundamental para que eu compreendesse que o tipo de pesquisa proposto estava para além de uma mera aplicação de método, ou da descrição do 'ponto de vista' das mulheres Xakriabá. Pelo contrário, ao reconstruir o percurso da presente pesquisa me dei conta de que o processo investigativo constituiu uma importante experiência pessoal, composta sim de observações, entrevistas, leituras teóricas e análises, mas, sobretudo, de relacionamento interpessoal, de trocas de sentimentos e experiências, de conversas, confissões, desabafos, aprendizagem, encantamento e desilusão. Conforme lembra Suárez (1995) utilizar a categoria analítica gênero no estudo de outras culturas, requer clareza de que as análises desenvolvidas são frutos de imagens, padrões ou eventos construídos a partir da perspectiva do pesquisador e "ao fazer etnografia estaremos sempre testando nossos próprios conceitos em outra realidade cultural e produzindo significados de gênero para nós mesmos" (p. 9-10).

Descrever a experiência das mulheres Xakriabá, nesse sentido, esteve atrelado à descrição da minha experiência pessoal no contato com mulheres concretas, que me falaram sobre suas próprias vidas, suas dificuldades, seus sonhos, seus anseios e suas lutas. Se a minha autoria na edição do texto é inegável, também não posso deixar de registrar a autoria Xakriabá no direcionamento de minha inserção e na construção da experiência no campo. Saber se as mulheres se sentirão ou não representadas no presente texto, no entanto, é uma desconfiança com a qual, por ora, eu ainda terei que conviver.

Também foi fundamental o uso do cotidiano como categoria analítica no conhecimento da experiência das mulheres, porque permitiu o acesso a questões importantes acerca dos processos de participação, revelando especificidades, bem como apontando para a existência de múltiplos espaços de atuação, para além de uma simplista relação do papel feminino com as obrigações familiares e o espaço doméstico.

As mulheres Xakriabá tradicionalmente possuem um importante papel na organização da vida cotidiana e na manutenção das famílias, o que justifica a existência de múltiplos espaços de atuação. Embora as atividades cotidianas femininas relacionem-se à maior responsabilidade delas no cuidado da casa e das crianças, as análises apontam para a impossibilidade de restringir o papel feminino ao âmbito do doméstico, dada a possibilidade de observar a atuação delas em trabalhos especializados, em momentos rituais e em atividades públicas, como reuniões e assembléias comunitárias.

A educação das crianças, predominantemente realizada pelas mulheres, ocorre em momentos e contextos bastante diferenciados. No cotidiano das aldeias, elas organizam o fluxo das atividades familiares, determinando, por exemplo, quem permanece em casa, quem vai para a escola, para a roça ou para o trabalho fora da terra indígena, em que momento e de que maneira. Ao mesmo tempo, viabilizam a participação das crianças em momentos singulares de aprendizagem, em que estão presentes tanto formas importantes de recriação da cultura e da memória coletiva local – por exemplo, os rituais religiosos – como práticas nas quais circulam conhecimentos recentemente introduzidos no cenário contemporâneo dos Xakriabá – como é o caso das reuniões e assembléias comunitárias.

A responsabilidade feminina no cuidado à saúde pôde ser observada em atividades cotidianas, por exemplo, na prática de benzimentos e produção de remédios caseiros, e em atividades especializadas, como na prática das benzedadeiras, raizeiras e parteiras. As mulheres que dominam o conhecimento dessas atividades especializadas são socialmente reconhecidas como autoridade do conhecimento tradicional dos Xakriabá. Essa autoridade, no entanto, tem sido desconsiderada por alguns profissionais ligados ao sistema de saúde, que acabam por reduzir o conhecimento dessas mulheres a um trabalho especializado e não como um processo densamente inserido nas relações sociais. Os conflitos contemporâneos entre algumas parteiras e profissionais especializados dos postos de saúde indígena constituem apenas um exemplo.

A participação das mulheres em atividades produtivas para além do âmbito do doméstico também mostrou-se importante de ser cuidadosamente analisada. Os dados sobre a participação de homens e mulheres no trabalho na roça, nos trabalhos fixos assalariados e nos trabalhos temporários fora da Terra Indígena revelam especificidades de gênero quando ao significado dessas atividades. No que diz respeito ao trabalho na roça, a mulher não pode ser considerada apenas mão-de-obra complementar ao trabalho masculino, pelo contrário, ela é fundamental na regularidade e desenvolvimento do trabalho, principalmente se levarmos em consideração o quadro de ausência masculina decorrente das migrações. O trabalho na roça também possui significados diferentes de acordo com o gênero. Se para as mulheres é um importante elemento de união e coesão familiar, para os homens é uma forma de expressão da identidade indígena Xakriabá.

As diferenças entre os processos de migração masculina e feminina apontam para um quadro de ausência masculina, que é fundamental para a constituição das formas de participação das mulheres. Uma das conseqüências mais importantes para o maior volume de migrações masculinas está no fortalecimento do vínculo das mulheres com os processos de mudança que constituem a atual configuração sociocultural dos Xakriabá. Os dados apresentados ao longo do texto sugerem o protagonismo feminino no processo de implantação e efetivação da escolarização específica e diferenciada e no envolvimento com o mundo do trabalho e com o recurso monetário.

As atuais formas de participação de homens e mulheres no cotidiano e nas instâncias sociais Xakriabá, portanto, estão relacionadas ao quadro de ausência masculina e aos significados envolvidos no tornar-se homem e tornar-se mulher, bem como aos significados associados à escolarização e as diferenças na progressão escolar de meninos e meninas. As análises apontaram para a importância da escolarização na construção da identidade e das formas de participação das mulheres Xakriabá nesse momento histórico. O domínio das estratégias de leitura e escrita tem sido fator preponderante de acesso a determinados espaços de discussão e decisão, especialmente no âmbito das atividades comunitárias e políticas dos Xakriabá.

A organização local ainda impõe certas restrições de gênero no acesso e participação das mulheres a alguns espaços de saber e de poder. Foi observado, por exemplo, que na atual configuração dos Xakriabá, a participação da mulher em espaços públicos de poder e de gestão coletiva ainda está restrita à existência de casos isolados e que as mulheres que são mães são submetidas a situações de sobrecarga de trabalho e responsabilidades.

As mudanças socioculturais no cenário contemporâneo e, mais especificamente, as conquistas femininas, são analisadas pelas mulheres Xakriabá de maneira ambígua, uma vez que não vêm acompanhadas de mudanças profundas nas relações entre os gêneros. Se por um lado, reconhecem a conquista de novos conhecimentos e espaços de atuação, por outro, chamam atenção para a sobrecarga de trabalho e responsabilidades e para a existência de 'zonas interditadas de participação'.

Esse quadro leva à importância de analisar a existência ou não de desigualdade entre os gêneros na Terra Indígena Xakriabá. As mulheres seriam subordinadas aos homens? Há predominância de um gênero sobre o outro? Em que instâncias as diferenças entre os gêneros podem ser interpretadas em termos de desigualdade?

A condição feminina, que impõe à mulher maior responsabilidade no cuidado e manutenção das famílias, é um forte argumento em favor das restrições sociais e culturais impostas à sua participação em certos espaços de decisão e circulação do

conhecimento. Às mulheres, é muito mais difícil, por exemplo, se deslocar e/ou levar crianças para esses contextos para participar de reuniões comunitárias, assembleias ou cursos de formação. No entanto, essa condição feminina não pode ser utilizada como elemento 'contra as mulheres'. Se por um lado a condição feminina constitui elemento que justifica, de certa forma, a restrição da participação da mulher em alguns espaços, por outro, é justamente essa condição que impulsiona a participação delas em outros espaços. É em função da maior responsabilidade na manutenção das famílias que as mulheres são desencorajadas a sair da Terra Indígena. No entanto, esse fator é preponderante na construção do atual quadro de ausência masculina e presença masculina, que impõe a maior ocupação delas no espaço escolar, nos trabalhos fixos assalariados e no domínio de conhecimentos que requerem as estratégias de leitura e escrita. E é em função do papel feminino no cuidado à educação das crianças que as mulheres enfrentam as dificuldades de gênero e participam de espaços públicos de circulação de conhecimentos, afinal, participar é, sobretudo, aprender!

A perspectiva teórica de Strathern (1988/2006) ajuda a situar melhor essa discussão. Ao partir da crítica às dicotomias analíticas – público/privado, natureza/cultura, macho/fêmea – e ao caráter universal dos pressupostos ocidentais, a autora aponta para a possibilidade de haver diferentes concepções de gênero e para a grande quantidade de descrições etnográficas cujas análises remetem à idéia de que as mulheres são poderosas graças à sua feminilidade e, supostamente fracas pela mesma razão. Essa contradição é, na concepção da autora, fruto de uma perspectiva analítica que ainda não conseguiu se desvencilhar da idéia de que “as mulheres são intrinsecamente ‘fêmeas’” e os homens “intrinsecamente ‘machos’” (Strathern, 1988/2006, p. 201). Superar essa idéia requer a compreensão da lógica que sustenta a compreensão das relações de gênero no pensamento ocidental – a relação entre mulheres e bebês seria análoga à relação entre trabalhadores e produtos. Por isso, o gênero deve ser tratado tanto em termos do que são as sociedades como em termos do que são as relações entre os sexos.

Tendo por base a idéia de Strathern (2006), ressalto que compreender as relações de gênero entre os Xakriabá, para além de uma suposta situação de opressão feminina, exige um estudo mais aprofundado acerca da sociedade local,

com o intuito de descrever mais detalhadamente as relações entre homens e mulheres no seu interior. As análises desenvolvidas no presente estudo sugerem que é imprescindível, nesse momento, analisar a feminilização do sistema escolar e dos trabalhos fixos assalariados entre os Xakriabá, no contexto da produção de referências e significados sociais a partir da forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, ou seja, da “escolarização do social” (Faria Filho, 2000).

É também importante analisar o contexto de profissionalização das funções, que empobrece as relações sociais e gera conflitos entre os indígenas e as instituições externas e entre os próprios indígenas. Dois conjuntos de dados mostram-se fundamentais de serem investigados: Por um lado, o universo das mulheres mais velhas e o seu papel determinante nas relações de poder. E por outro, o universo das mulheres mais jovens, densamente inseridas na construção de uma identidade indígena baseada em referenciais socioculturais multifacetados e, por vezes, conflituosos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Lúcia. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 93, p. 12-21, maio, 1995.

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 96, p. 71-78, fevereiro, 1996.

ALTMANN, Helena. Maria (s) e homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, nº. 2, p. 157-173, jul/dez, 1999.

ANDRADE, M. C. M.; VASCONCELOS, F. A mulher professora: gênero e constituição da identidade docente. In: **27ª Reunião Anual da ANPEd**, 2004, Caxambu. Anais... Disponível em < <http://www.anped.org.br/27ra.htm> > Acesso em 30 ago 2005.

BAMBERGER, Joan. O mito do matriarcado: porque os homens dominavam as sociedades primitivas? In. ROSALDO, Michelle Zimbalist; LAMPHERE, Louise. In. **A mulher, a cultura e a sociedade**. Tradução de Cila Ankier e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979, p. 233-254.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Fazendo as perguntas certas: como tornar visível a contribuição econômica das mulheres para a sociedade? In: ABRAMO, Laís; ABREU, Alice Rangel de Paiva. (orgs.) **Gênero e trabalho na sociologia latino-americana**. São Paulo, Rio de Janeiro: Alast, 1998, p. 277-294. (Série II Congresso Latino-Americano de Sociologia do Trabalho).

_____. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 37, nº. 132, set./dez., p. 537-572, 2007.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em Antropologia. **Novos Estudos CEBRAP**, nº. 21, p. 133-157, jul.1988.

CLIFFORD; James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XXI. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998 (Organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves).

____. **The Predicament of Culture**. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

CLIFFORD, James; MARCUS, George. **Writing Culture**: the poetics and politics of ethnography. Berkeley: University of California Press, 1986.

COLPRON, Anne-Marie. Monopólio masculino do xamanismo amazônico: o contra-exemplo das mulheres xamã shipibo-conibo. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 95-128, 2005.

DALLA ROSA, Luísa Grigoletti O papel das mulheres Kaigangs em acampamento indígena no município de Passo Fundo R.S. In. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos**, 2006, Florianópolis. Anais... Editora Mulheres, 2006.

D'ANGELIS, W. R. Contra a ditadura da escola. **Cadernos CEDES**, dez. 1999, vol.19, nº.49, p.18-25.

DEMARTINI, Zeila; ANTUNES, Fátima. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 86, p. 5-14, 1993.

DURANTI, Alessandro. **Antropologia Lingüística**. Tradução Espanhola: Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000 [1997].

EVARISTO DOS SANTOS, Macaé Maria. **Práticas instituintes de gestão das escolas xacriabá**. 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Mulheres e homens em sindicato docente: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, vol.34, nº. 122, p. 391-410, maio/ago, 2004.

FRANCHETO, Bruna; CAVALCANTI, Maria Laura V. C.; HEILBORN, Maria Luiza. Antropologia e Feminismo. In. **Perspectivas Antropológicas da mulher** V. 1. Jorge Zahar Editores, 1980, p. 11-47.

GATTI, Bernadete. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v.1).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editores, 1989 [1978].

_____. O saber local: Novos Ensaio em Antropologia Interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997.

GERKEN, Carlos Henrique de Souza; OLIVEIRA, Wilder Barbosa de. **Sujeitos socioculturais na educação indígena de Minas Gerais**: uma investigação interdisciplinar. 2004. 30 f. Relatório final de pesquisa. PIBIC/CNPq. Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei.

GERKEN, Carlos Henrique de Souza; PEREIRA, Carlos Eduardo. **Sujeitos socioculturais na educação indígena de Minas Gerais**: uma investigação interdisciplinar. 2004. 22 f. Relatório final de pesquisa. PIBIC/CNPq. Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei.

GERKEN, Carlos Henrique de Souza; TEIXEIRA, Isis Aline Vale. **Processamentos cognitivos em povos tradicionais indígenas**: o caso da cultura Xakriabá. 2004. 22 f. Relatório final de pesquisa. PIBIC/ CNPq. Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2004.

_____. **Processamentos cognitivos em povos tradicionais indígenas**: o caso da cultura Xakriabá. 2005. 23 f. Relatório final de pesquisa. PIBIC/ CNPq. Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2005.

_____. Recriação da memória coletiva da cultura Xakriabá: reflexões a partir da Festa de Santa Cruz na Aldeia Barreiro Preto. **28ª REUNIÃO DA ANPED**, Caxambu, 2005. Anais... Caxambu, 2005.

_____. Práticas de letramento e recriação da memória coletiva Xakriabá. **25ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA**, 2006, Goiânia. Anais... Universidade Católica de Goiás; Universidade Federal de Goiás, 2006.

GOMES, Ana Maria Rabelo. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 2006, p. 316-327.

GOMES, Ana Maria Rabelo; GERKEN, Carlos Henrique de Souza; ÁLVARES, Myriam. **Sujeitos socioculturais na educação indígena de Minas Gerais**: uma investigação interdisciplinar. 2004. 132 f. Relatório Técnico. FAPEMIG, Belo Horizonte.

GOMES, Ana Maria Rabelo; MACHADO, Ana Maria. **A cultura invisível nas salas de aula e na vida cotidiana de crianças e adolescentes Xakriabá**. 2006. 21 f. Relatório final de pesquisa. PROBIC/FAPEMIG. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Apresentação. In. CLIFFORD; James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XXI**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998 (Organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves).

GREEN, Judith. et alli A etnografia como lógica de investigação. In. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 42, dez, 2005, p. 13-79.

GROSSI, Miriam; MIGUEL, Sônia Malheiros. Transformando a diferença: as mulheres na política. In.: **Estudos Feministas**, vol. 9, nº. 1, 2001, p. 167-206.

INEP; MEC. **Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4078#> (Acesso em 01 de fevereiro de 2008).

LASMAR, C. Mulheres indígenas: representações. In. **Estudos Feministas**, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – UFSC/UFRJ, v. 7, nº. 1-2, 1999, p.143-156.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999 (First published 1991).

LEA, Vanessa. Rosemary. Desnaturalizando gênero na sociedade Mebengôkre. In. **Estudos Feministas**, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – UFSC/UFRJ, v. 7, nº. 1-2, 1999, p.143-156.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Escuela, movimientos sociales y ciudadanía**. 2002. Tese (Doutorado). Universidade de Valencia, Valencia, 2002.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.

LOPES DA SILVA, Aracy. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução In: LOPES DA SILVA, Aracy & FERREIRA, Mariana Kawall L.(orgs). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo, Global/ FAPESP, 2001, p. 9- 25.

LOURO, Guacira Lopes.; MEYER, Dagmar. A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 87, p. 45-57, nov., 1993.

MACHADO, Lia Zanotta. Gênero, um novo paradigma? In. **Cadernos Pagu** (11)1998, p. 107-125.

_____. Perspectivas em Confronto: Relações de Gênero ou Patriarcado? **Série Antropologia**, nº. 284. DAN/ICS/UNB, 2000 (Disponível em http://www.unb.br/ics/dan/serie_antro.htm).

MALINOWSKI, B. Objetivo, método e alcance dessa pesquisa. In. ZALUAR, A. **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1990, p. 39-61.

MANZANARES, P. La organización de mujeres indígenas como instrumento de cambio en el desarrollo rural con perspectiva de género. **Revista Española de Antropología Americana**, nº. 28, 1998, pp. 189-213.

MARCUS, George; FISCHER, Michael M. J. **Anthropology as cultural critique: an experimental moment in the human sciences**. Chicago: University of Chicago Press, 1986.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In. GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 69-111.

MCCALUM, C. Aquisição de gênero e habilidades produtivas: o caso Kaxinawá. In. **Revista Estudos Feministas**, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – UFSC/UFRJ, v. 7, nº. 1-2, 1999, p.143-156.

MELIA, B. Educação indígena na escola. **Cadernos CEDES**, dez. 1999, vol.19, nº.49, p.11-17.

MENDES PEREIRA Verônica. **A cultura na escola ou escolarização da cultura: um olhar sobre as práticas culturais dos índios Xacriabá.** 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2003.

MENDONÇA Augusta Aparecida Neves de. **Práticas Pedagógicas das Aulas de Matemática: Um Estudo Exploratório nas Escolas Xacriabá.** 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2007.

MONAGAS, Ângela Célia Sacchi. **União, luta, liberdade e resistência: as organizações de mulheres indígenas da Amazônia brasileira.** 2006. 245f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Programa de Pós-graduação em Antropologia. Recife, 2006.

MONTE-MOR, Roberto; GOMES, Ana Maria Rabelo; et alli. **Conhecendo a economia Xakriabá.** 2005. 63 f. Relatório Técnico Final. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

OLIVEIRA FILHO, J. P. A problemática dos índios misturados e os limites dos estudos americanistas: um encontro entre antropologia e história. In. **Ensaio em Antropologia Histórica.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999, p. 99-123.

ORTNER, Sherry B. Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura? ROSALDO, Michelle Zimbalist; LAMPHERE, Louise. In. **A mulher, a cultura e a sociedade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979. Tradução de Cila Anker e Rachel Gorenstein. P. 95-120.

OVERING, Joanna. Elogio do cotidiano: a confiança e a arte da vida social em uma comunidade amazônica In.: **Mana**, vol. 5, nº. 1, p. 81-107, 1999.

PAULILO, Maria Ignez S. Trabalho familiar: uma categoria esquecida de análise. In.: **Estudos Feministas**, vol. 12, nº. 1, janeiro-abril, 2004, p. 229-252.

PEIRANO, Marisa. **A favor da etnografia.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

_____. When anthropology is at home. The different contexts of a single discipline. **Annual Review of Anthropology**, nº. 27, p. 105-128, 1998

PEREIRA, Carlos Eduardo. **Ações e significados na educação das crianças nas comunidades indígenas Xacriabá: a emergência da educação infantil.** 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007

PESSOA DE CARVALHO, Maria Eulina. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 110, p. 143-155, julho, 2000.

PISCITELLI, Adriana. Gênero em perspectiva. In **Cadernos Pagu**, v. 11, 1998, p. 141-155.

PINTO DE CARVALHO, Marília. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, nº. 1, p. 185-193, jan/jun, 2003.

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, nº. 121, p. 11-40, jan/abr, 2004.

PRICE, Richard. **First-Time: The Historical Vision of an Afro-American People.** Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1983.

ROCHA, Raquel Pereira. **A Questão de Gênero na Etnologia Jê: A partir de um estudo sobre os Apinajé.** 2001. 120 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Programa de Pós graduação em Antropologia Social, Campinas, 2001.

ROSALDO, Michelle. A mulher, a cultura e a sociedade: uma revisão teórica. In. ROSALDO, Michelle Zimbalist; LAMPHERE, Louise. Introdução. In. **A mulher, a cultura e a sociedade.** Tradução de Cila Anker e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.. P. 33-64.

ROSALDO, Michelle Zimbalist; LAMPHERE, Louise. Introdução. In. **A mulher, a cultura e a sociedade.** Tradução de Cila Anker e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.. P. 17-32.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 96, p. 58-65, fev, 1996.

_____. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, nº. 2, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 80, p. 62-74, fev, 1992.

SAHLINS, Marshall. **O 'pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um 'objeto' em vias de extinção (Parte I)**. *Mana*, vol. 3, nº.1, p. 41-73, 1997.

_____. **O 'pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um 'objeto' em vias de extinção (Parte II)**. *Mana*, vol. 3, nº. 2, p. 103-150, 1997.

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. 1997. Dissertação (Mestrado) Universidade de Brasília. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Brasília, 1997

SCAVONE, Lucila. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero **Interface. Comunicação, Saúde, Educação**. V.4, n. 8, p. 47-60, fevereiro, 2001.

SEGATO, Rita Laura. Os percursos do gênero na Antropologia e para além dela. **Série Antropologia**, nº. 236. DAN/ICS/UNB, 1998 (Disponível em http://www.unb.br/ics/dan/serie_antro.htm).

SILVA et alli. Meninas bem comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº.107, p. 207-225, julho, 1999.

SORJ, Bila. O feminismo na encruzilhada da modernidade e da pós-modernidade. In. COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992, p. 15-23.

STRATHERN, Marilyn. **O gênero da dádiva: Problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia**. Tradução de André Villa lobos. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2006

SUÁREZ, M. Enfoques feministas e antropologia. **Série Antropologia**, nº. 177. DAN/ICS/UNB, 1995 (Disponível em http://www.unb.br/ics/dan/serie_antro.htm).

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos Horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana

Kawall (orgs). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo, Global/ FAPESP, 2001, p.44-70.

TAUSSIG, Michael. **Xamanismo, colonialismo e o homem selvagem.** São Paulo: Paz e terra, 1993.

THAYER; Millie. Feminismo transnacional: re-lendo Joan Scott no sertão. In.: **Estudos Feministas**, vol. 9, nº. 2, 2001, p. 103-129.

TORRES, Iraildes Caldas. A visibilidade do trabalho das mulheres ticunas da Amazônia, In.: **Estudos Feministas**, vol. 15, nº. 2, maio-agosto, 2007, p. 469-475.

TRAJANO FILHO, Wilson. Que Barulho é Esse, o dos Pós-Modernos? **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro, v. 86, p. 133-151, 1988.

VIANNA, C. P. Professores e professoras: identidade e ações coletivas em construção. **24ª Reunião da ANPEd/Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2000.

VIANA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, nº. 121, p. 11-40, jan/abr, 2004.

ANEXOS

ANEXO I:

**DADOS DOS AGENTES INDÍGENAS DE SAÚDE XAKRIABÁ
ANO REFERÊNCIA 2007**

DADOS DOS AGENTES INDÍGENAS DE SAÚDE XAKRIABÁ
ANO REFERÊNCIA 2007

NOME	SEXO	FAIXA ETÁRIA	ESTADO CIVIL	FILHOS	ALDEIA ONDE TRABALHA	POLO EM QUE TRABALHA	ANO EM COMEÇOU A TRABALHAR	ESCOLARIDADE
M. E.S.O.	F	30-40	Casada	3	Imbaúba II	Brejo do Mata Fome	2001	2ª série do Ensino Médio
V. G. O.	F	30-40	Casada	5	Olhos D'Águaão	Brejo do Mata Fome	2001	4ª série do Ensino Fundamental
L. F. G.	F	20-30	Casada	3	Riachinho	Brejo do Mata Fome	2005	5ª série do Ensino Fundamental
R. G. D.	F	20-30	Casada	3	Imbaúba	Brejo do Mata Fome	2001	4ª série do Ensino Fundamental
J. N. S.	F	40-50	Separada	6	Itapicurú	Brejo do Mata Fome	2000	7ª série do Ensino Fundamental
M. G. A. O.	F	20-30	Casada	3	Riacho Comprido	Brejo do Mata Fome	1999	4ª série do Ensino Fundamental
S. G. O.	F	20-30	Casada	3	Brejo do Mata Fome	Brejo do Mata Fome	2006	4ª série do Ensino Fundamental
O. P. S.	F	20-30	Solteira	0	Brejo do Mata Fome	Brejo do Mata Fome	2000	3ª série do Ensino Médio
V. S. S.	F	30-40	Casada	6	Sapé	Brejo do Mata Fome	2007	6ª série do Ensino Fundamental
E. F. L.	F	30-40	Casada	6	Itapicurú	Brejo do Mata Fome	2004	8ª série do Ensino Fundamental
G. P. S.	F	30-40	Solteira	1	Santa Cruz	Brejo do Mata Fome	2003	8ª série do Ensino Fundamental
E. L. M.	F	30-40	Casada	3	Barra do Sumaré	Brejo do Mata Fome	2000	7ª série do Ensino Fundamental
J. M. S. M.	F	40-50	Casada	5	Prata	Brejo do Mata Fome	2000	8ª série do Ensino Fundamental

R. N. O. L.	F	20-30	Casada	4	Riachão	Brejo do Mata Fome	2001	4ª série do Ensino Fundamental
M. G. O. S.	F	30-40	Casada	2	Riachinho	Brejo do Mata Fome	2000	6ª série do Ensino Fundamental
M. C. P. L.	F	30-40	Casada	3	São Domingos	Brejo do Mata Fome	2001	4ª série do Ensino Fundamental
M. S. S.	F	30-40	Casada	3	Santa Cruz	Brejo do Mata Fome	2001	7ª série do Ensino Fundamental
N. P. L.	F	20-30	Casada	5	Morro Falhado	Brejo do Mata Fome	2000	5ª série do Ensino Fundamental
N. S. A.	F	30-40	Casada	5	Sumaré II	Sumaré	2000	4ª série do Ensino Fundamental
J. C. B.	F	20-30	Casada	1	Vargens	Sumaré	2000	8ª série do Ensino Fundamental
N. P. L.	F	40-50	Casada	8	Pindaíbas	Sumaré	2000	sd
H. R. S.	F	40-50	Casada	sd	Olhos D'Água	Sumaré	2001	Educação de Jovens e Adultos
C. M. F.	F	20-30	Casada	3	Riacho de Buritis	Sumaré	2002	3ª série do Ensino Médio
I. O. F.	F	30-40	Casada	3	Sumaré III	Sumaré	2002	5ª série do Ensino Fundamental
M. S.	F	20-30	Solteira	0	Sumaré III	Sumaré	2003	3ª série do Ensino Médio
G. A. C. S.	F	20-30	Casada	2	Caatinguinha	Sumaré	2005	7ª série do Ensino Fundamental
M. S. S.	F	30-40	Casada	3	Forges	Sumaré	2000	2ª série do Ensino Médio
T. S. F.	F	20-30	Separada	2	Caatinguinha	Sumaré	2005	5ª série do Ensino Fundamental

A. M. R.	F	20-30	Casada	1	Barreiro II	Sumaré	2000	3ª série do Ensino Médio
R. L. S.	F	20-30	Solteira	0	Barreiro III	Sumaré	2000	8ª série do Ensino Fundamental
S. G. L.	F	20-30	Casada	2	Itacarambzinho	Sumaré	2000	3ª série do Ensino Médio
M. A. R. O.	F	30-40	Casada	sd	Barreiro II	Sumaré	2005	6ª série do Ensino Fundamental
M. J. C. C.	F	20-30	Solteira	0	Barreiro I	Sumaré	2004	3ª série do Ensino Médio
S. F. C.	F	20-30	Casada	1	Sumaré I	Sumaré	SD	3ª série do Ensino Médio
R. B. B. O.	F	20-30	Casada	2	Vargens	Sumaré	2007	3ª série do Ensino Médio
S. P. S.	F	20-30	Casada	1	Rancharia	Rancharia	2005	sd
P. F. G.	M	20-30	Solteiro	0	Imbaúba I	Brejo do Mata Fome	2003	3ª série do Ensino Médio
G. P. S.	M	30-40	Casado	0	Itapicurú	Brejo do Mata Fome	2000	6ª série do Ensino Fundamental
J. M. D. S.	M	20-30	Casado	2	São Domingos	Brejo do Mata Fome	2000	8ª série do Ensino Fundamental
J. C. Q.	M	30-40	Casado	sd	Prata	Brejo do Mata Fome	2001	1ª série do Ensino Médio
J. L. P.	M	30-40	Casado	5	Pedra Redonda	Brejo do Mata Fome	1999	6ª série do Ensino Fundamental
N. A. B.	M	40-50	Casado	5	Riacho do Brejo	Brejo do Mata Fome	2000	6ª série do Ensino Fundamental
E. F. S.	M	20-30	Casado	2	Riacho do Brejo	Brejo do Mata Fome	2000	5ª série do Ensino Fundamental

W. L. D. F.	M	30-40	Casado	3	Riacho do Brejo	Brejo do Mata Fome	2000	sd
S. F. S.	M	20-30	Casado	1	Caatinguinha	Sumaré	2005	6ª série do Ensino Fundamental
E. S. A.	M	30-40	Separado	2	Sumaré I	Sumaré	2000	1ª série do Ensino Médio
V. C. B.	M	20-30	Solteiro	0	Peruaçu	Sumaré	2003	sd
E. F. O.	M	30-40	Casado	3	Sumaré III	Sumaré	2000	sd
V. R. S.	M	20-30	Solteiro	0	Rancharia	Rancharia	2005	sd

ANEXO II:

**DADOS DOS PROFESSORES INDÍGENAS XAKRIABÁ
ANO REFERÊNCIA 2007**

**DADOS DOS PROFESSORES INDÍGENAS XAKRIABÁ
ANO REFERÊNCIA 2007**

Nome do professor	Sexo	Faixa etária	Nº. de filhos	Escola	Aldeia de origem	Aldeia em que dá aula	Tipo de classe (2007)	Turnos	Dobra na mesma aldeia?	Leciona na comunidade de origem?	Ano de formação	Grau de instrução anterior à formação
A. N. O.	M	21-25	sd	Kuhiñan	Rancharia	Kuhiñan - Rancharia	MS 3-4	1	Não dobra	Sim	2	1ª série do Ensino Médio
A. G. O.	M	31-35	1	Bukimuju	Brejo Mata Fome	Bukimuju - Brejo Mata Fome	MS PPA-1, S.8	2	Sim	Sim	2	6ª série do Ensino Fundamental
A. C. Q.	M	26-30	2	Bukimuju	Prata	Bukimuju - Brejo Mata Fome, Prata	S.8, EM	2	Não	Sim, Não	2	4ª série do Ensino Fundamental
A. S. L.	M	31-35	1	Xukurank	Sumaré I	Xukurank - Caatinguinha	diretor	2	Não dobra	Não	2	4ª série do Ensino Fundamental
A. A. G.	M	21-25	3	Bukimuju	Imbaúba	Bukimuju - Brejo Mata Fome	S.5, EM	2	Sim	Não	2	6ª série do Ensino Fundamental
A. F. C.	M	26-30	1	Buk-Nuk	Vargens	Buk-Nuk - Vargens	S.5-8	2	Sim	sd	3	8ª série do Ensino Fundamental
A. F. G.	M	31-35	2	Buk-Nuk	Peruaçu	Buk-Nuk - Peruaçu	MS PPA-1	1	Não dobra	Sim	1	4ª série do Ensino Fundamental

A. N. F.	M	26-30	2	Xukurank	Barreiro Preto	Xukurank - Barreiro Preto (Prof e vice-diretor da E.E.I. Xukurank)	EM	2	Não	Sim, Não	1	4ª série do Ensino Fundamental
D.	M	sd	0	Bukimuju	sd	Bukimuju - Barra do Sumaré II	S.5-8	2	Sim	sd	nf	Sd
D. G. O.	M	26-30	2	Buk-Nuk	Sumaré I	Buk-Nuk - Vargens	MS3-4, S.7, S.8	2	Sim	Não	1	4ª série do Ensino Fundamental
C. F. A.	M	21-25	0	Xukurank	Barreiro Preto	Xukurank - Barreiro Preto	S. 2	1	Não dobra	Sim	3	7ª série do Ensino Fundamental
C. G. F.	M	21-25	0	Bukimuju	Embaúbas I	Bukimuju - Brejo Mata Fome, Terra Preta	MS3-4, S.5	2	Não	Não	3	8ª série do Ensino Fundamental
C. B. S.	M	21-25	sd	Kuhiñan	Rancharia	Kuhiñan - Rancharia	S.3	1	Não dobra	sd	3	8ª série do Ensino Fundamental
D. A. S.	M	21-25	0	Buk-Nuk	Sumaré II	Buk-Nuk Sumaré II	MS 1-2	1	Não dobra	Sim	3	7ª série do Ensino Fundamental
E. F. A.	M	16-20	0	Bukimuju	Sapé	Bukimuju - Sapé	MS PPA-2, S.4	2	Sim	Sim	3	7ª série do Ensino Fundamental
E. P. S.	M	21-25	sd	Kuhiñan	Rancharia	Kuhiñan - Rancharia	diretor	2	Não dobra	Sim	2	2ª Série do Ensino Médio

E. J. S.	M	21-25	sd	Kuhiñan	Rancharia	Kuhiñan - Rancharia	S.5-8	1	Não dobra	Não	2	8ª série do Ensino Fundamental
E. M. M.	M	21-25	0	Xukurank	Itacarambizinho	Xukurank - Itacarambizinho	MS Ed. Infantil-4	1	Não dobra	Sim	2	7 série
G. R. A.	M	sd	sd	Kuhiñan	Rancharia	Kuhiñan - Rancharia	S.5-8	1	Não dobra	sd	sd	Sd
E.	M	sd	1	Buk-Nuk	Caatinguinha	Buk-Nuk Caatinguinha	S.1, S.5	2	Sim	Sim	3	Sd
J. N. M.	M	16-20	1	Bukimuju	Itapecuru	Bukimuju - Itapecuru	MS 3-4	1	Não dobra	Sim	3	7ª série do Ensino Fundamental
E. S. O.	M	21-25	1	Bukimuju	Brejo do Mata Fome	Bukimuju - Brejo Mata Fome	S. Ed. Infantil, S.5	2	Sim	Sim	3	8ª série do Ensino Fundamental
F. P. S.	M	sd	0	Xukurank		Xukurank- Pindaibas	S. 5-8, EM	2	Não		3	Sd
J. P. S.	M	31-35	sd	Bukimuju	Itapecuru	Bukimuju - Itapecuru	vice- diretor	2	Não dobra	sd	2	6ª série do Ensino Fundamental
J. A. R.	M	sd	0	Bukimuju	Santa Cruz	Bukimuju - Santa Cruz	MS 2-4	1	Não dobra	Sim	3	Sd
J. S. L.	M	sd	2	Buk-Nuk	Caatinguinha	Buk-Nuk Caatinguinha	MS EF- PPA	1	Não dobra	Sim	3	5ª série do Ensino Fundamental

J. R. L. S.	M	26-30	sd	Bukimuju	Pedra Redonda	Bukimuju - Brejo Mata Fome	sd	sd	Não dobra	Não	1	4ª série do Ensino Fundamental
J. L. S. L.	M	21-25	0	Bukimuju	Pedra Redonda	Bukimuju - Riachinho	S.5-7	1	Não dobra	Não	2	7ª série do Ensino Fundamental
J. C. B.	M	21-25	0	Bukimuju	Brejo Mata Fome	Bukimuju - Brejo Mata Fome	S.1, S.6	2	Sim	Sim	3	2ª série do Ensino Médio
J. P. S.	M	26-30	2	Bukimuju	Morro Falhado	Bukimuju - Morro Falhado	S.5-8	2	Sim	Não	1	4ª série do Ensino Fundamental
J. X. O.	M	26-30	2	Xukurank	Cidade Maxacalis	Xukurank - Barreiro Preto, Sumaré	EM	1	Não dobra	Sim, Não	2	Magistério em nível médio
J. G. O.	M	21-25	1	Buk-Nuk	Sumaré I	Buk-Nuk - Sumaré I, Xukurank - Sumaré I	S. 8, EM	2	Sim	Sim	3	3ª Série do Ensino Médio
J. C. L. O.	M	16-20	sd	Kuhiñan	Rancharia	Kuhiñan - Rancharia	S.1	1	Não dobra		3	3ª Série do Ensino Médio
J. G. O.	M	21-25	1	Bukimuju	Brejo Mata Fome	Bukimuju - Brejo Mata Fome	S.1, S.8	2	Sim	Sim	2	8ª série do Ensino Fundamental
M. P. S.	M	51-55	sd	Bukimuju	Morro Falhado	Bukimuju - Morro Falhado	PPA-4	2	Sim	Sim	2	4ª Série do Ensino Fundamental
M. N. S.	M	21-25	1	Buk-Nuk	Sumaré I	Buk-Nuk - Sumaré I	S. 7, EM, Vice diretoria	2	Sim	Sim	2	8ª série do Ensino Fundamental

N. G. O.	M	21-25	1	Bukimuju	Brejo Mata Fome	Bukimuju - Imbaúba	MS PPA-1, S.5-7	2	Sim	Não	2	8ª série do Ensino Fundamental
R. P. A.	M	16-20	0	Bukimuju	Brejo Mata Fome	Bukimuju - Brejo Mata Fome	vice-diretor	2	Não dobra		3	3ª Série do Ensino Médio
R. G. O.	M	26-30	sd	Kuhiñan	Rancharia	Kuhiñan - Rancharia	S.5-8	1	Não dobra		3	3ª Série do Ensino Médio
O. G. O.	M	26-30	2	Bukimuju	Riachinho	Bukimuju - Riachinho	S.3, S.5, S.6	2	Sim	Sim	2	6ª série do Ensino Fundamental
V. L. M.	M	21-25	0	Bukimuju	Prata	Bukimuju - Prata	S.4	1	Não dobra	Sim	3	7ª série do Ensino Fundamental
V. M. A.	M	26-30	1	Bukimuju	Prata	Bukimuju - Prata	S.6, EM	2	Sim	Sim	1	4ª série do Ensino Fundamental
V. L. S.	M	26-30	0	Xukurank	Barreiro Preto - Veredinha	Xukurank - Barreiro Preto, Sumaré	EM	1	Não dobra	Sim, Não	2	3ª Série do Ensino Médio
A. A. S.	F	21-25	4	Bukimuju	São Domingos	Bukimuju - São Domingos	MS 2-4	1	Não dobra	Sim	2	5ª série do Ensino Fundamental
V. N. O.	M	36-40	4	Buk-Nuk	Itapecuru	Buk-Nuk - Caatinguinha	S.5, S.6	2	Sim	Não	2	5ª série do Ensino Fundamental
A. P. O.	F	31-35	2	Bukimuju	Forges - Grota de Pedra	Bukimuju - Brejo Mata Fome	S.6	1	Não dobra	Não	1	4ª série do Ensino Fundamental

A. N. S. L.	F	26-30	3	Xukurank	Riacho dos Buritis	Xukurank - Pedrinhas	MS - Ed. Infantil-4	1	Não dobra	Não	3	5ª série do Ensino Fundamental
A. N. O.	F	21-25	1	Xukurank	Barreiro Preto	Xukurank - Brejinho	MS 1-3	1	Não dobra	Não	3	8ª série do Ensino Fundamental
A. A. S. A.	F	31-35	5	Bukimuju	Brejo Mata Fome	Bukimuju - Brejo Mata Fome	S.7	1	Não dobra	Sim	1	4ª série do Ensino Fundamental
A. A. A.	F	31-35	3	Buk-Nuk	Sumaré I	Buk-Nuk - Sumaré I	S. 1	1	Não dobra	Sim	3	8ª série do Ensino Fundamental
W. O. B.	M	21-25	0	Bukimuju	Brejo Mata Fome	Bukimuju - Brejo Mata Fome	S.6, EM	2	Sim	Sim	2	8ª série do Ensino Fundamental
A. M. R.	F	26-30	0	Xukurank	Barreiro Preto	Xukurank - Barreiro Preto	S.5, S.8	1	Não dobra	Sim	2	4ª série do Ensino Fundamental
A. A. L. S.	F	21-25	1	Bukimuju	Riacho do Brejo	Bukimuju - Riacho do Brejo	S. PPA, S.1	2	Sim	Sim	3	6ª série do Ensino Fundamental
M. C. F.	M	26-30	0	Xukurank	Barreiro Preto	Xukurank - Sumaré, Barreiro Preto, Caatinguinha	S. 7, S. 8, EM	2	Não	Sim, Não	2	3ª Série do Ensino Médio
C. G. P. O.	F	21-25	2	Bukimuju	Riachinho	Bukimuju - Riacho Comprido	MS PPA-1	1	Não dobra	Sim	1	4ª série do Ensino Fundamental
C. F. B.	F	26-30	2	Xukurank	Olhos d'água	Xukurank - Olhos d'água	S. 4	1	Não dobra	Sim	1	4ª série do Ensino Fundamental

C. B. A. N.	F	26-30	2	Xukurank	Barreiro Preto	Xukurank - Barreiro Preto	PPA	1	Não dobra	Sim	3	8ª série do Ensino Fundamental
N. G. O.	M	26-30	3	Bukimuju	Riacho do Brejo	Bukimuju - Terra Preta, Riacho do Brejo	MS PPA-2, S.5, S.6, S.7	2	Não	Sim, Não	2	6ª série do Ensino Fundamental
C. F. S.	F	21-25	0	Bukimuju	Prata	Bukimuju - Prata	S.7	1	Não dobra	Sim	2	8ª série do Ensino Fundamental
C. O.	F	21-25	3	Bukimuju	Brejo Mata Fome	Bukimuju - Brejo Mata Fome	S.2	1	Não dobra	Sim	1	4ª série do Ensino Fundamental
A. A. M.	F	46-50	5	Xukurank	Riacho dos Buritis	Xukurank - Riacho dos Buritis	MS 2-4, S.7, S.8	2	Sim	Sim	1	4ª série do Ensino Fundamental
E. D. L.	F	21-25	2	Bukimuju	Riachão	Bukimuju - Riachão	MS PPA-4	1	Não dobra	Sim	3	7ª série do Ensino Fundamental
E. A. S.	F	16-20	1	Buk-Nuk	Sumaré II	Buk-Nuk - Sumaré III	MS PPA-2	1	Não dobra	Não	3	7ª série do Ensino Fundamental
E. C. C.	F	26-30	2	Xukurank	Barreiro Preto	Xukurank - Barreiro Preto	S.5, S.7	1	Não dobra	Sim	1	4ª série do Ensino Fundamental
R. S. C.	M	21-25	0	Xukurank	Sumaré III	Xukurank - Barreiro Preto, Sumaré I	EM	2	Não	Sim, Não	3	3ª Série do Ensino Médio
A. G. S.	F	41-45	5	Buk-Nuk	Sumaré II	Buk-Nuk - Sumaré II	MS 3-4, S.5, S.6	2	Sim	Sim	1	4ª série do Ensino Fundamental

C. A. S. G.	F	26-30	4	Buk-Nuk	Peruaçu	Buk-Nuk - Sumaré III	S.5-8	2	Sim	Não	1	4ª série do Ensino Fundamental
E. R. P. L.	F	26-30	2	Xukurank	Riacho dos Buritis	Xukurank - Riacho de Buritis	MS Ed. Infantil - 3	1	Não dobra	Sim	3	5ª série do Ensino Fundamental
E. D. S.	F	21-25	1	Bukimuju	Riachão	Bukimuju - Riachão	MS PPA-4	1	Não dobra	Sim	2	4ª série do Ensino Fundamental
E. L. O.	F	21-25	1	Xukurank	Pindaíba	Xukurank - Pindaíba	MS Ed. Infantil - 3	1	Não dobra	Sim	2	6ª série do Ensino Fundamental
E. S. G. S.	F	21-25	1	Bukimuju	Riachinho	Bukimuju - Riachinho	MS 3-4	1	Não dobra	Sim	3	5ª série do Ensino Fundamental
C. L. A.	F	21-25	1	Bukimuju	Brejo Mata Fome	Bukimuju - Brejo Mata Fome	S.7, EM	2	Sim	Sim	2	6ª série do Ensino Fundamental
S. P. M.	M	26-30	1	Xukurank	Sumaré I	Xukurank - Barreiro Preto, Buk-Nuk - Sumaré I	S. 7, EM	2	Não	Sim, Não	2	Técnico Agrícola - Januária
C. N. L.	F	41-45	2	Bukimuju	Itapecuru	Bukimuju - Sapé	S.5-8	2	Sim	Não	1	4ª série do Ensino Fundamental
E. C. B.	F	21-25	3	Bukimuju	Riacho do Brejo	Bukimuju - Riacho do Brejo	MS3-4	1	Não dobra	Sim	2	6ª série do Ensino Fundamental
C. D.	F	sd	1	Bukimuju	sd	Bukimuju - Imbaúba	S. PPA, S.1	2	Sim	sd	sd	sd

F. G. S.	F	31-35	3	Buk-Nuk	Sumaré II	Buk-Nuk - Sumaré II	S.7, S.8	1	Não dobra	Sim	1	4ª série do Ensino Fundamental
G. P. S. G.	F	26-30	1	Bukimuju	Brejo Mata Fome	Bukimuju - Brejo Mata Fome	S. 5-7	1	Não dobra	Sim	1	4ª série do Ensino Fundamental
H. G. O.	F	21-25	0	Bukimuju	Imbaúba II	Bukimuju - Imbaúba	MS 2-4	1	Não dobra	Sim	3	8ª série do Ensino Fundamental
H. R. S.	F	16-20	0	Bukimuju	Prata	Bukimuju - Prata	S.3	1	Não dobra	Sim	3	7ª série do Ensino Fundamental
I. P. O. S.	F	26-30	2	Bukimuju	Riachinho	Bukimuju - Riachinho	MS PPA- 1	1	Não dobra	Sim	3	6ª série do Ensino Fundamental
I. N. S.	F	36-40	7	Bukimuju	Barra do Sumaré	Bukimuju - Barra do Sumaré II	MS 1-4	1	Não dobra	Sim	3	5ª série do Ensino Fundamental
I. G. O.	F	21-25	sd	Kuhiñan	Rancharia	Kuhiñan - Rancharia	S.4	1	Não dobra	Sim	2	8ª série do Ensino Fundamental
J. R. S.	F	26-30	sd	Kuhiñan	Rancharia	Kuhiñan - Rancharia	S.5-8	1	Não dobra	Sim	2	3ª Série do Ensino Médio
D. P. A.	F	26-30	1	Bukimuju	Prata	Bukimujú - Prata	S.5, EM	2	Sim	Sim	2	3ª Série do Ensino Médio
D. S. O.	F	21-25	1	Bukimuju	Prata	Bukimuju - Prata	MS 1-2, S.7, S.8	2	Sim	Sim	3	3ª Série do Ensino Médio

J. R. S.	F	21-25	sd	Kuhiñan	Rancharia	Kuhiñan - Rancharia	S. PPA	1	Não dobra	Sim	2	superior incompleto - Letras
A. R. F.	F	36-40	2	Xukurank	Pindaibas	Xukurank - Riacho dos Buritis, Pindaibas	S. 5-8, EM	2	Não	Não, Sim	1	4ª série do Ensino Fundamental
J. P. S.	F	26-30	2	Bukimuju	Santa Cruz	Bukimuju - Santa Cruz	S.6, S.7, S.8	1	Não dobra	Sim	1	7ª série do Ensino Fundamental
C. C. S. A.	F	21-25	1	Xukurank	Sumaré II	Xukurank - Sumaré I, Custódio	S. 5, S. 6, S. 5, S. 6, S. 7	2	Não	Não	2	8ª série do Ensino Fundamental
D. A. S.	F	26-30	0	Bukimuju	Brejo Mata Fome	Bukimuju - Brejo Mata Fome	S.4, S.7, S.8	2	Sim	Sim	2	8ª série do Ensino Fundamental
E. C. O.	F	26-30	2	Bukimuju	Brejo Mata Fome	Bukimuju - Brejo Mata Fome	S.2, EM	2	Sim	Sim	1	4ª série do Ensino Fundamental
G. E. S.	F	31-35	4	Xukurank	Cruz d'oeste/PR	Xukurank - Riacho de Buritis	S. 7, S. 8, EM	2	Não	Não	2	Magistério (nível médio)
J.	F		1	Bukimuju		Buk-Nuk - SumaréIII	MS 3-4	1	Não dobra		sd	Sd
E. C. L.	F	46-50	5	Bukimuju	Sumaré III	Bukimuju - Itapecuru	S.5-8	2	Sim	Não	1	8ª série do Ensino Fundamental
I. F. L.	F	26-30	1	Xukurank	Riacho dos Buritis - Olhos d'água	Xukurank - Poções	MS Ed. Infantil-4, EM	2	Não	Não	2	3ª Série do Ensino Médio

I. M. L.	F	31-35	4	Buk-Nuk	Sumaré III	Buk-Nuk - Sumaré II	S.1, S.7	2	Sim	Não	2	4ª série do Ensino Fundamental
J. V. O.	F	21-25	sd	Kuhiñan	Rancharia	Kuhiñan - Rancharia	S.5-8	1	Não dobra	Sim	2	8ª série do Ensino Fundamental
L. L. A.	F	21-25	1	Buk-Nuk	Sumaré I	Buk-Nuk - Sumaré I	Ed. Infantil PPA	1	Não dobra	Sim	3	7ª série do Ensino Fundamental
I. A. F.	F	21-25	0	Bukimuju	Pindaibas	Bukimuju - Brejo Mata Fome	S.4, S.5, S.6	2	Sim	Não	3	7ª série do Ensino Fundamental
J. M. A. M.	F	46-50	4	Bukimuju	Manga	Bukimuju - Prata	Ed. Infantil PPA	2	Sim	Não	1	4ª série do Ensino Fundamental
J. F. A.	F	21-25	1	Bukimuju	Sapé	Bukimuju - Prata	S.6, EM	2	Sim	Não	2	6ª série do Ensino Fundamental
L. B. S.	F	16-20	1	Buk-Nuk	Caatinguinha	Buk-Nuk - Caatinguinha	MS 3-4	1	Não dobra	Sim	3	5ª série do Ensino Fundamental
M. P. L.	F	26-30	3	Bukimuju	Santa Cruz	Bukimuju - Santa Cruz	S.5	1	Não dobra	Sim	2	5ª série do Ensino Fundamental
M. A. L. S.	F	26-30	0	Xukurank	Forges	Xukurank - Olhos d'água	MS1- 4,Ed. Infantil	1	Não dobra	Não	3	8ª série do Ensino Fundamental

M. A. L. O.	F	26-30	2	Bukimuju	Pedra Redonda	Bukimuju - Prata	S.5	1	Não dobra	Não	1	4ª série do Ensino Fundamental
M. G. A. S.	F	26-30	3	Bukimuju	São Domingos	Bukimuju - Riacho do Brejo	S.2	1	Não dobra	Não	1	4ª série do Ensino Fundamental
M. G. A. S.	F	26-30	2	Bukimuju	Riachinho	Bukimuju - Riachinho	MS.PPA-1	1	Não dobra	Sim	3	5ª série do Ensino Fundamental
M. J. F. M. P.	F		0	Buk-Nuk	Sumaré	Buk-Nuk - Caatinguinha	S.6	1	Não dobra	Sim	1	4ª série do Ensino Fundamental
L. P. S.	F	26-30	2	Bukimuju	São Domingos	Bukimuju - Santa Cruz, São Domingos	MS PPA-1, S. 5-8	2	Não	Sim	2	8ª série do Ensino Fundamental
M. J. M. A. M.	F	26-30	2	Xukurank	Januária	Xukurank - Barreiro Preto	diretor	2	Não dobra	Não	2	3ª Série do Ensino Médio
M. J. N. M.	F	21-25	0	Xukurank	Forges	Xukurank - Forges	S. 5-8	1	Não dobra	Sim	3	8ª série do Ensino Fundamental
M. G. O. M.	F	26-30	1	Bukimuju	Imbaúba	Bukimuju - Morro Falhado	S.5-8	2	Sim	Não, Sim	1	4ª série do Ensino Fundamental
M. J. P. S.	F	21-25	0	Buk-Nuk	Caatinguinha	Buk-Nuk - Caatinguinhs	Ms 1-2	1	Não dobra	Sim	3	5ª série do Ensino Fundamental

M. A. B. A.	F	26-30	2	Xukurank	Barreiro Preto	Xukurank - Barreiro Preto	S.7, EM	2	Sim	Sim	1	4ª série do Ensino Fundamental
M. A. F. O. R.	F	21-25	2	Xukurank	Barreiro Preto	Xukurank - Barreiro Preto	S. Ed. Infantil, S. 1	2	Sim	Sim	3	7ª série do Ensino Fundamental
M. L. O.	F	21-25	sd	Kuhiñan	Rancharia	Kuhiñan - Rancharia	S.2	1	Não dobra		3	3ª Série do Ensino Médio
M. A. N. B.	F	36-40	sd	Bukimuju	Barra do Sumaré	Bukimuju - Sapé	S.5-8	2	Sim	Sim	1	5ª série do Ensino Fundamental
M. A. P. S.	F	36-40	1	Bukimuju	Santa Cruz	Bukimuju - Santa Cruz	MS1-2, S. 5	2	Sim	Sim	1	4ª série do Ensino Fundamental
M. L. C. O.	F	46-50	3	Xukurank	Forges	Xukurank - Forges	MS PPA-4, S. 5-8	2	Sim	Sim	1	4ª série do Ensino Fundamental
M. F. N.	F	21-25	0	Bukimuju	Riacho do Brejo	Bukimuju - Riacho do Brejo	S. PPA, S.1	2	Sim	Sim	3	6ª série do Ensino Fundamental
L. F. C. S.	F	26-30	4	Buk-Nuk	Vargens	Buk-Nuk - Sumaré I, Vargens	MS PPA-2, S. 4	2	Não	Sim,Não	1	4ª série do Ensino Fundamental
M. P. M.	F	31-35	1	Bukimuju	Itapecuru	Bukimuju - Itapecuru	S.2	1	Não dobra	Sim	3	8ª série do Ensino Fundamental
M. A. E. O.	F	26-30	1	Buk-Nuk	Sumaré I	Buk-Nuk - Sumaré, Peruaçu	S. 5, S. 5	2	Não	Sim, Não	2	6ª série do Ensino Fundamental

M. G. M.	F	26-30	2	Xukurank	Barreiro Preto - Veredinha	Xukurank - Barreiro Preto	S.6, EM	2	Sim	Sim	1	4ª série do Ensino Fundamental
M. N. B. A. S.	F	26-30	2	Xukurank	Sumaré I	Xukurank - Sumaré I, Custódio	MS2-3, MS1-3	2	Não	Sim, Não	1	4ª série do Ensino Fundamental
M. R. S. S.	F	26-30	3	Bukimuju	Riachinho	Bukimuju - Riacho Comprido	MS 1-4	1	Não dobra	Sim	1	4ª série do Ensino Fundamental
M.	F	sd	sd	Xukurank		Xukurank-Riacho de Buritis	EM	1	Não dobra	sd	sd	sd
N.	F	sd	5	Buk-Nuk	Sumaré	Buk-Nuk - Sumaré I, Caatinguinha	S.8, S.8	2	Não	Sim, Não	sd	sd
M. G. A.	F	21-25	1	Bukimuju	Prata	Bukimuju - Prata	S.7, EM	2	Sim	Sim	2	6ª série do Ensino Fundamental
M. G. M. A.	F	31-35	3	Buk-Nuk	Barreiro Preto - Veredinha	Buk-Nuk - Vargens	S.5-S.6	1	Não dobra	Não	2	4ª série do Ensino Fundamental
N. R. S.	F	21-25	sd	Kuhiñan	Rancharia	Kuhiñan - Rancharia	S.5-8	1	Não dobra	Sim	2	3ª Série do Ensino Médio
M. N. A.	F	21-25	1	Bukimuju	Itapecuru	Bukimuju - Itapecuru	MS PPA-1	2	Sim	Sim	2	5ª série do Ensino Fundamental
N. M. S. M.	F	21-25	0	Bukimuju	Barra do Sumaré	Bukimuju - Barra do Sumaré	MS1-4	2	Sim		3	7ª série do Ensino Fundamental

R. F. G.	F	31-35	0	Bukimuju	Brejo Mata Fome	Bukimuju - Brejo Mata Fome	S.3, EM	2	Sim	Sim	1	4ª série do Ensino Fundamental
R. A. C.	F	16-20	1	Buk-Nuk	Sumaré II	Buk-Nuk - Sumaré II	S.5, S.6	1	Não dobra	Sim	3	8ª série do Ensino Fundamental
R. M. F. S.	F	21-25	1	Bukimuju	Barreiro Preto - Olhos d'água dos Pimenta	Bukimuju - Barra do Sumaré	S.5-6	2	Sim	Não	2	2ª Série do Ensino Médio
R. G. S.	F	21-25	1	Buk-Nuk	Sumaré I	Buk-Nuk - Sumaré I	S. 6	1	Não dobra	Sim	2	6ª série do Ensino Fundamental
R. G. S.	F	21-25	1	Buk-Nuk	Sumaré II	Buk-Nuk - Sumaré II	S. Ed. Infantil, S.8	2	Sim	Sim	3	8ª série do Ensino Fundamental
Q. E. F. M. X.	F	36-40	4	Buk-Nuk	Sumaré I	Buk-Nuk - Custódio, Caatinguinha	MS Ed. Infantil-PPA, S. 5, S.6, S.7	2	Não	Não	2	6ª série do Ensino Fundamental
R. G. S.	F	16-20	1	Buk-Nuk	Sumaré I	Buk-Nuk - Sumaré I	MS PPA-1	1	Não dobra	sd	3	8ª série do Ensino Fundamental
S. N. M.	F	26-30	2	Bukimuju	Barra do Sumaré	Bukimuju - Barra do Sumaré I, Barra do Sumaré II	MS PPA-2, S. 7-8	2	Não	Sim, Não	1	4ª série do Ensino Fundamental
S. F. O.	F	21-25	0	Bukimuju	Olhos d'água	Bukimuju - Olho D'Águão	MS 1-4	1	Não dobra	sd	3	7ª série do Ensino Fundamental

R. G. N.	F	26-30	2	Bukimuju	Itapecuru	Bukimuju - Itapecuru	S.5-8	2	Sim	Sim	1	4ª série do Ensino Fundamental
S. H. M.	F	21-25	0	Xukurank	Riacho dos Buritis	Xukurank - Riacho de Buritis	S. 5, S.6	1	Não dobra	Sim	3	2ª Série do Ensino Médio
S. O. M.	F	26-30	3	Bukimuju	Brejo Mata Fome	Bukimuju - Brejo Mata Fome	S.1, S.7	2	Sim	Sim	1	4ª série do Ensino Fundamental
S. S. B. P.	F	21-25	1	Xukurank	Barreiro Preto	Xukurank - Barreiro Preto	S.6, EM	2	Sim	Sim	2	8ª série do Ensino Fundamental
V. M. S.	F	16-20	1	Buk-Nuk	Sumaré I	Buk-Nuk - Sumaré I	MS1-2, S. 5, S. 7	2	Sim	Sim	3	8ª série do Ensino Fundamental
S. F. R.	F	21-25	0	Xukurank	Barreiro Preto - Olhos d'água dos Pimenta	Xukurank - Barreiro Preto	S.8	1	Não dobra	Sim	2	8ª série do Ensino Fundamental
F. C. M.	F	21-25	2	Buk-Nuk	Sumaré III	Buk-Nuk - Sumaré III	S.5-8	2	Sim	Sim	2	8ª série do Ensino Fundamental
V. F. L.	F	26-30	0	Xukurank	Olhos d'água	Xukurank - Riacho de Buritis	S. 5, S.6	1	Não dobra	Não	3	7ª série do Ensino Fundamental
V. P. N.	F	31-35	1	Buk-Nuk	Peruaçu	Buk-Nuk - Peruaçu	MS2-4, S.5	2	Sim	Sim	2	6ª série do Ensino Fundamental
V. F. R.	F	26-30	0	Xukurank	Barreiro preto	Xukurank - Barreiro Preto	S. 3	1	Não dobra	Sim	3	8ª série do Ensino Fundamental

V. G. D. A.	F	31-35	2	Bukimuju	Imbaúba	Bukimuju - Brejo Mata Fome	S.6, EM	2	Sim	Não	1	4ª série do Ensino Fundamental
----------------	---	-------	---	----------	---------	----------------------------------	---------	---	-----	-----	---	--------------------------------------

OBS.; Agradeço a Wilder Barbosa de Oliveira, meu amigo, por ter iniciado esta tabela e ter permitido que eu continuasse seu trabalho.

Legenda:

MS – CLASSE MULTISSERIADA

S. – CLASSE SERIADA

EM – ENSINO MÉDIO

ED. INFANTIL – EDUCAÇÃO INFANTIL

PPA – PERÍODO PREPARATÓRIO PARA A ALFABETIZAÇÃO

SD – SEM DADOS