

VERÔNICA MENDES PEREIRA

**A CULTURA NA ESCOLA
OU ESCOLARIZAÇÃO DA CULTURA?
Um olhar sobre as práticas culturais
dos índios Xacriabá**

Belo Horizonte

Faculdade de Educação – UFMG

2003

VERÔNICA MENDES PEREIRA

**A CULTURA NA ESCOLA
OU ESCOLARIZAÇÃO DA CULTURA?
Um olhar sobre as práticas culturais
dos índios Xacriabá**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Grauação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientação: Prof^ª D^ª Ana Maria Rabelo Gomes
Linha de pesquisa: Sociedade, Educação e Cultura

Belo Horizonte
Faculdade de Educação – UFMG
2003

Dissertação defendida em 17 de dezembro de 2003.

Banca examinadora constituída pelas professoras:

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Rabelo Gomes
Faculdade de Educação – FAE/UFMG – Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Nilma Lino Gomes

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina Soares Gouvêa

Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Helena Alvarez Leite (suplente)

Belo Horizonte, 17 de dezembro de 2003

*À memória de
meu pai,*
Cleófanés Alves Pereira

Agradecimentos

Durante a realização deste trabalho, contei com a ajuda de muitas pessoas. A todas elas quero deixar aqui os meus mais sinceros agradecimentos. Ao Cláudio e ao Ponai; a Lindalva Mendes Pereira, Isabel e Natália; a Therezinha Augusta da Rocha; à Ana Gomes, minha orientadora; aos colegas do Programa de Educação Escolar Indígena, em especial às amigas Macaé, Lucinha e Augusta; à Dri, à Marcilene e à Patrícia, amigas e colegas do mestrado; ao grupo da pesquisa *Sujeitos Socioculturais em Educação Indígena*, em especial ao Henrique Gerken e à Karina; à Iêda, à Leninha e à Bete, da Escola Balão Vermelho; aos amigos Tuca e Clécio, Valéria e Marco Antônio; e a toda a comunidade Xacriabá, especialmente aos companheiros da Caatinguinha.

Agradeço ainda à UFMG/FAE, ao CNPQ e a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, me ajudaram a concluir esta dissertação.

Resumo

A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida entre 2001 e 2003 na Caatinginha, uma das 29 aldeias do território indígena Xacriabá e teve como objetivo entender os sentidos que têm, para esses indígenas, as práticas do seu cotidiano e descrevê-las em seu contexto de produção, identificando os processos de aprendizagem que se dão no interior dessas práticas. Parte-se da noção de cultura, expressa nos documentos oficiais que fundamentam a educação indígena diferenciada para se chegar às práticas culturais como foco de investigação. A prática cultural tomada em análise, mais detidamente, foi a aqui denominada as *casas pintadas de toá*. Esta é uma prática desenvolvida por algumas mulheres dessa aldeia, que preparam e pintam as paredes de dentro e de fora de suas casas com tintas minerais e com o barro chamado toá. As casas são pintadas todos os anos, uma vez que, com as chuvas, as pinturas se desfazem. A metodologia utilizada teve como referência os pressupostos da etnografia e seu desenvolvimento se deu pela observação participante na aldeia Caatinginha por meio de entrevistas semi-estruturadas. A partir da análise do contexto de vida do cotidiano das crianças foi possível perceber os modos peculiares pelos quais elas aprendem e assim refletir sobre as implicações dos diferentes modos de aprender que ajudam a pensar a relação entre educação e cultura.

Abstract

The research here presented was developed between 2001 and 2003 in Caatinginha, one of 29 tribes from the Indian territory of Xacriabá. Its objective was understanding the meanings, for these Indians, of their daily practices and describing them in their production contexts, identifying the learning processes included there. It starts from the notion of culture, expressed in official documents which base a distinguished Indian education to get to the cultural practices as a focus of investigation. The closely analyzed cultural practice was the one known as *casas pintadas de toá*. This practice is developed by some of the women from the tribe, who prepare and paint (with their image repertoire) the inside and outside walls of their houses with mineral paints and a mud called toá. The houses are painted every year, once, with the rain, the paintings dissolve. The reference for the methodology were ethnography principles and the development was done through the participant observation on the Caatinginha tribe and through semi-structured interviews. From the analysis of the children's daily life context it was possible to notice their unique learning experiences and then reflect upon the implications of different learning processes which help thinking about the relation between education and culture.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1. INTRODUÇÃO METODOLÓGICA E AFETIVA	12
1.1- <i>Definindo o foco</i>	12
1.1.1- <i>As Práticas culturais dos xacriabá como objeto de investigação</i>	23
1.1.2- <i>Orientações metodológicas</i>	25
1.1.3- <i>Do gravador ao vídeo: diferentes possibilidades de mediação</i>	32
1.2- <i>Situando o contexto da pesquisa</i>	34
1.2.1- <i>Caatinguinha: o lugar da pesquisa</i>	43
1.2.2- <i>Considerações sobre os habitantes da Caatinguinha</i>	45
1.3- <i>A experiência etnográfica: com o sangue misturado</i>	47
2. CULTURA NA ESCOLA OU ESCOLARIZAÇÃO DA CULTURA?	51
2.1- <i>A educação escolar indígena em Minas Gerais</i>	52
2.2- <i>A discussão de cultura nos documentos</i>	59
2.3- <i>A cultura do ponto de vista antropológico: uma perspectiva para investigação das práticas educativas dentro e fora da escola</i>	63
2.4- <i>Escolarização da cultura: sobre as dificuldades de usar a cultura no currículo</i>	70
3. UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS CULTURAIS DOS ÍNDIOS XACRIABÁ	73
3.1- <i>No cotidiano da aldeia Caatinguinha</i>	74
3.2- <i>Nos dias de festa, de rezas e de sentinelas</i>	79
3.3- <i>As Casas pintadas de toá</i>	84
3.3.1- <i>“Uma promessa anual de renovação”</i> <i>(Uma licença acadêmica: a descrição particular de um evento)</i>	91
3.3.2- <i>A arte de pintar casas entre os Ndebele, da África do Sul,</i> <i>e os Xacriabá, do interior do Brasil</i>	93
3.3.3- <i>O processo Xacriabá usado para a pintura das casas</i>	96
3.4- <i>Um dia eu acordei dentro da casa de Libertina (Uma segunda licença acadêmica)</i>	106
3.5- <i>Aprender vadiando</i>	110
4. UM NOVO OLHAR	116
4.1- <i>Retornando à escola</i>	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS BIBILIGRÁFICAS	131

APRESENTAÇÃO

O trabalho que aqui apresento é o resultado de uma pesquisa na comunidade indígena Xacriabá e posso dizer que é, também, o resultado de seis anos de trabalho com este povo indígena. Com esta pesquisa pude aprofundar alguns aspectos que vinha refletindo, juntamente com os colegas do Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEIMG), mas, pelas circunstâncias, não era possível serem analisados mais detidamente.

Portanto, esta pesquisa inicia-se a partir de reflexões sobre a escola indígena Xacriabá que, em 1995, começa a funcionar na reserva. A partir dessas reflexões e da minha hipótese de que muitos elementos da cultura Xacriabá que eu procurava entender a partir da escola, seriam encontrados fora dela, passo a pesquisar as práticas culturais desse povo. E, de fato, este percurso ajudou-me a entender muito sentidos que os Xacriabá dão às suas vivências e, conseqüentemente, às suas escolas, a partir das análises dos modos que as crianças aprendem no contexto do cotidiano da aldeia.

Assim, meu propósito foi entender os sentidos que têm, para os Xacriabá, as suas práticas cotidianas. Ou seja, procurei entender a forma como certos aspectos da cultura Xacriabá ocorrem fora da escola, em seus contextos de produção. Depois, retornei à escola para tentar apreender possíveis relações entre escola e cultura.

Uma prática, em especial, foi tomada em análise, a que denominei *casas pintadas de toá*. Nesse sentido, por sua natureza, esta pesquisa agrega educação e cultura e insere-se no campo da antropologia e da educação.

A dissertação está organizada em quatro capítulos: no primeiro, procuro evidenciar o meu percurso de pesquisa cuja origem é o meu trabalho como professora de alfabetização no Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEIMG). Além disso, apresento as orientações metodológicas e *afetivas* que orientaram a pesquisa. Por fim, situo para o leitor, a comunidade Indígena Xacriabá, reserva onde se localiza a aldeia da Caatinguinha, lugar onde se desenvolveu esta pesquisa e que, também, é aqui descrita. Depois, descrevo o processo metodológico que orientou a pesquisa. No segundo capítulo, passo a relatar, de forma sucinta, a luta dos povos indígenas por suas escolas diferenciadas e, em particular, em Minas Gerais. Posteriormente, minha atenção se concentra em relatar a

criação da Escola Indígena na comunidade Xacriabá. Depois, faço uma incursão pelas possíveis interpretações da noção de cultura expressa nos documentos oficiais que fundamentam a educação escolar indígena. Em seguida, teço algumas considerações teóricas em torno do conceito de cultura, proposto pela perspectiva antropológica, focalizando, no interior desses conceitos, o que aqui denominei as práticas culturais, observadas na comunidade Indígena Xacriabá. Por fim, retorno à relação escola- cultura, apresentada nesse mesmo capítulo, mediante uma problematização (“sobre as dificuldades de usar a cultura no currículo”) que me remete ao contexto da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresento as práticas pesquisadas a partir do cotidiano da aldeia Caatinguinha com uma análise mais aprofundada sobre as *casas pintadas de toá*. A partir da análise do cotidiano de vida das crianças da aldeia Caatinguinha, focalizo os modos peculiares pelos quais se constrói a aprendizagem. E, por fim, após a constatação de que se aprende *vadiando*, estabeleço uma possível relação entre esta maneira de aprender e a maneira de aprender na Escola Xacriabá.

No quarto e último capítulo, retorno à discussão sobre a escola a partir de duas experiências desenvolvidas pelo PIEIMG.

Os nomes aqui utilizados são os originais e tiveram o aval das pessoas que aparecem nesta pesquisa.

Por fim, acrescento que este trabalho foi desenvolvido dentro do grupo de pesquisa *Sujeitos Socioculturais na Educação Indígena* coordenado pela professora Dra. Ana Maria Rabelo Gomes, FAE/UFMG, que conta com a equipe da UFSJ, sob a coordenação do professor Dr. Carlos Henrique de Oliveira Gerken e com a participação da professora da PUC/MG, Myriam Martins Álvares.

Pessoalmente uma coisa me marcou muito neste trabalho: a fragilidade que inicialmente eu percebia na comunidade da Caatinguinha, e a percepção da força, da coesão e da riqueza que trouxe comigo ao encerrar a pesquisa. Percepção que só foi possível a partir da imersão na vida dos sujeitos e do contato com as pessoas daquela comunidade. Espero com este trabalho, conseguir apresentar, pelo menos, em parte, a riqueza que me foi dada a conhecer e, assim, contribuir para uma visão mais ampliada das sociedades indígenas do Brasil. O que, em outras palavras, “significa, ampliando nossa visão e nosso

objetivo, uma melhor compreensão da pessoa humana e da vida em sociedade”. (Lux Vidal, 2000, p.17).

capítulo 1

Introdução Metodológica e Afetiva

CAPÍTULO I

1- INTRODUÇÃO METODOLÓGICA E AFETIVA

1.1- Definindo o foco

Ao iniciar esta pesquisa, eu tinha como primeira perspectiva entender a relação da comunidade indígena Xacriabá com as novas demandas de uso da leitura e da escrita que começavam a se intensificar nesta comunidade, a partir do Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEIMG) da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/ MG).

O ponto de partida para o percurso de pesquisa que eu pretendia desenvolver foi a minha experiência como professora de alfabetização no PIEIMG. E o que me levou a ser professora formadora desse Programa foi a minha experiência como docente de alfabetização na Escola Balão Vermelho, em Belo Horizonte. Trata-se de uma escola de forte cunho experimental, o que já me possibilitava um olhar *diferenciado* para as práticas de alfabetização. Tal experiência é que me recomenda como profissional para trabalhar junto ao PIEIMG.

Portanto, meu primeiro objeto de pesquisa foi o letramento, em coerência com a minha experiência como formadora de alfabetização.

Minha inserção no PIEIMG se deu em 1997, quando comecei a dar aulas no Parque Estadual do Rio Doce¹ como professora na área de Alfabetização, para as etnias Krenak, Maxacali, Pataxó e Xacriabá. Logo percebi que estava diante de povos, cujas representações sobre escola, ensino, aprendizagem e sobre o mundo eram bem diferentes do que eu estava acostumada a lidar até aquele momento. Foi o contato com este novo universo cultural que me possibilitou perceber as singularidades presentes no modo de ser desses povos. Começaram a surgir daí as primeiras questões que me levaram a propor este estudo.

O PIEIMG desenvolvia um trabalho a partir da proposta da escola diferenciada, como previsto pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e pelo RCNEI

(Referencial Curricular para as escolas indígenas). Tais documentos procuram traduzir as demandas dos povos indígenas por suas escolas, cujos princípios são: a especificidade, a diferenciação, o bilingüismo e a interculturalidade.

Ao observar o discurso da escola diferenciada (presente na legislação e nas falas dos sujeitos) e a realidade com a qual tive contato, as minhas primeiras questões foram surgindo, e giravam em torno do entendimento dessa escola. Será que a escola diferenciada tinha conseguido abarcar as singularidades das diferentes etnias que contemplava? O que diferenciava a escola Xacriabá das outras?

Com efeito, durante as atividades que realizava com os professores, pude constatar a diferença entre o paradigma que orientava os formadores e o que orientava os professores indígenas. A propósito, uma experiência muito me marcou. Refiro-me à discussão exaustiva com o grupo do módulo referente à alfabetização, num nível mais conceitual, utilizando para isso textos de Paulo Freire e Magda Soares e fazendo comparações entre vários materiais didáticos.

Ao final do módulo, numa avaliação sobre o uso da cartilha — pensando na construção de material didático próprio que contemplasse a proposta curricular da escola diferenciada — tive uma grande surpresa. Ao buscar uma resposta junto ao grupo, à luz do que tinha sido trabalhado durante todo o módulo, eles disseram, de forma unânime que a cartilha que melhor atendia às suas necessidades era *Caminho Suave*, cartilha pela qual quase todos eles, os professores, haviam sido alfabetizados.²

Experiências como essa evidenciavam os diferentes pressupostos de trabalho com os quais estávamos lidando no PIEIMG. Mostravam, ainda, que nós, formadores, nos deparávamos, inúmeras vezes, com a nossa própria falta de conhecimento sobre o modo de pensar dos professores, por mais que buscássemos nos aproximar de sua experiência.

Muito embora o Programa, desde a sua criação, tenha me possibilitado o contato com todas as quatro etnias até então reconhecidas, optei por trabalhar, mais detidamente, conforme assinalei anteriormente, com a comunidade Xacriabá, devido ao seu grande

¹ O Curso de Formação consiste de oito módulos, realizados nos meses de julho e janeiro, no Parque Estadual do Rio Doce e em acompanhamento dos professores/alunos em área indígena, ao longo dos semestres.

² É interessante observar que Brandão (1984), ao pesquisar comunidades ribeirinhas do rio Mauês-Açu (Amazonas), em 1983, encontrou muitos professores que também usavam o livro *Caminho Suave* e, de tanto o ver circular, o chamou de *bíblia dos professores do Norte*. (p. 150)

contingente populacional e, conseqüentemente, seu maior número de escolas. Mas, foi sem dúvida, a empatia que tive pelo grupo e a reciprocidade que encontrei, desde o início, que determinaram que prosseguíssemos o trabalho juntos.

Assim teve início, minha investigação, ainda empírica, acerca dos Xacriabá. Nessa medida, dada a oportunidade de participar de outra ação do Programa, a Educação Continuada, que me possibilitou ir à área, pude começar a observar mais de perto a realidade local da comunidade Xacriabá. E, desse modo, visando a cumprir uma das etapas previstas pelo PIEIMG (o Ensino Presencial em área e a Formação Continuada), minhas visitas à área tornaram-se freqüentes. Nessa oportunidade, inicialmente, o que me chamava a atenção era o fato de que, na comunidade Indígena Xacriabá, a expressão oral ocupava um espaço fundamental na vida deles. Minha hipótese era de que talvez isso ocorresse por suas raras oportunidades de inserção no mundo da escrita e da leitura.

Em minha visão, este fenômeno ocorria tendo em vista a relação que os Xacriabá estabeleciam com os portadores de texto, além da pouca circulação, na aldeia, de materiais impressos (livros, cartazes, jornais, etc). Isso sem falar do tratamento dado pelos sujeitos aos materiais. Nesse sentido, acrescento que, em várias casas da comunidade, me deparei com livros e revistas ocupando as mesas de centro ou pendurados nas paredes, muitas vezes a uma altura que impossibilitava qualquer pessoa de ler. Essa mesma relação pode ser vista na escola. Algumas situações observadas me levaram a refletir sobre a forma deles interagirem com os materiais impressos.

Assim sendo, a partir de um dos trabalhos com literatura, desenvolvido pelo PIEMG, cujo objetivo é fazer circular livros de literatura, acompanhados de projetos que incentivem a apropriação desses materiais, tive a oportunidade de iniciar, junto com os professores indígenas, um projeto que intitulamos de *Livros Abertos*. Esse projeto teve como meta criar bibliotecas em todas as turmas existentes na reserva Xacriabá e inserir, na rotina diária das escolas, um momento em que os professores lessem história para os alunos, e outro em que os alunos lessem os livros. Era a chamada *hora da leitura*. Como estive em algumas comunidades no início deste trabalho, pude ver de perto algumas situações em que a relação dos alunos e dos professores, nesses momentos de leitura, mostrou ser bastante nova na comunidade apresentando configurações muito particulares.

Ao presenciar a inauguração da biblioteca de sala, durante a *hora da leitura* em uma sala de aula, registrei, em abril de 2001, as seguintes observações:

“[...] No início da aula, a professora anotou o cabeçalho no quadro, dia, mês, ano, nome da professora etc, distribuiu os livros da biblioteca e, sem nenhuma cerimônia, disse: ‘Ó, tem uns livrinhos aqui, me entrega a tarefa (para casa), e pega um livro, mas não é para rasgar, não!’”. (ALDEIA DE SANTA CRUZ, RELATÓRIO de VIAGEM).

Verifiquei, pois, que os alunos olhavam os livros muito rapidamente, sem demonstrar nenhuma afinidade com aqueles objetos, e logo os devolviam. Muitos deles até olhavam os livros de cabeça para baixo, passando várias folhas de uma só vez. Percebi que o contato deles com os livros era precário, demonstrando a pouca afinidade que tinham com aquele material.

Se, por um lado, é possível observar que há uma forma especial na maneira desses sujeitos lidarem com os materiais impressos, por outro, digo que há também uma forma especial e muito forte com relação à oralidade, que é muito presente no cotidiano dos xacriabá. Isso pude perceber quando contam histórias e *causos*, sempre recheados de detalhes e expressões de grande riqueza literária, ou quando *jogam versos* (jogo de rimas em que uma pessoa fala uma trova e a outra responde), no estilo de Literatura de Cordel, cuja vastidão de repertório só os trovadores populares possuem.

Mas muitas surpresas estariam reservadas àquele que se propusesse a analisar o mundo dos xacriabá. Com efeito, ao procurar entender as marcas culturais dos xacriabá, presentes na escola, *in loco*, foi que esbarrei nas minhas primeiras angústias. As instalações das salas de aula nos colocavam, de imediato, diante de situações bastante diferenciadas do que normalmente estamos acostumados, uma vez que as aulas se realizavam tanto debaixo de árvores, quanto dentro das casas dos pais dos professores, ou mesmo nas casas dos próprios professores, isto é, em locais improvisados e em espaços diferenciados.

A propósito, os relatos de algumas colegas que participam do PIEIMG apresentam os seguintes dados:

“[...] Sala de palha de Buriti, em cima e em 3 paredes. Uma outra coberta mais baixa onde tem o fogão à lenha, bonito, bem feito e não usado, venta muito e a palha é bem baixa. A sala limpa, em ordem, bonita, cuidada, muitos desenhos interessantes e montados de forma interessante e cuidada. Apesar de aberto os desenhos não estavam empoeirados e velhos. Cadeiras, armário de aço dois quadros, um bom e o outro um eucatex velho, um filtro, uma forquilha com um vaso com planta.” (PROF^a. FERNANDA, 2001)³.

“[...]Encontrei a professora com uma turma lotada, em uma sala de aula que não tinha paredes.” (PROF^a. PATRÍCIA, 2001).



Foto – Escola Aldeia Riacho dos Buritis

Portanto, como podemos observar, a aprendizagem ocorria em diversos espaços. Não havia divisão, a princípio, entre a escola e a vida cotidiana. Refletiria essa integração o interesse da comunidade para com a escola? O que me leva a pensar nessa possibilidade é o

³ Todas as transcrições de falas, citações e trechos extraídos de relatórios de observação de terceiros serão apresentados na íntegra.

fato de as pessoas cederem suas casas para o funcionamento da escola, e os pais enviarem seus filhos às escolas mesmo elas funcionando, muitas vezes, debaixo de árvores ou em barracos improvisados.



Foto : Crianças da Escola Aldeia Itapecuru



Foto : Escola Aldeia Barra do Sumaré

Por outro lado, ao observar a dinâmica das aulas, ali percebi o quanto eram marcantes os elementos da *escola padrão*⁴. Constatei, para minha surpresa, que se tratava de um contexto muito conhecido, no sentido da organização e da forma como as aulas eram conduzidas. Observei, por exemplo, grande ênfase na cópia de atividades, preocupação com filas para iniciar as aulas, muitos pedidos de alunos, a todo momento, para saírem da sala, entre outros rituais próprios da instituição escolar que indicam, imediatamente que se trata de uma sala de aula. Embora na maioria das turmas das comunidades os alunos sejam irmãos, primos, comadres e compadres dos professores, portanto conversam durante as aulas, sobre questões do cotidiano, brinquem juntos nos intervalos, de roda, de pique, etc, percebi certos rituais que insistem em caracterizar alguns momentos desse cotidiano escolar como um espaço escolar.

Portanto, se, por um lado, encontro na Escola Xacriabá elementos muito usuais em uma *escola padrão*, observo, por outro, no cotidiano escolar dos xacriabá, elementos que demonstram características muito próprias àquelas escolas. Refiro-me à presença informal de pessoas da comunidade que entram nas salas e participam das aulas, por alguns momentos, dão opiniões, elogiam o trabalho do professor, contam casos, etc.. Isso sem falar na presença de alunos em salas de aula em que não estão matriculados sendo recebidos e tratados como se o fossem.

Assim, pude presenciar na escola da aldeia de Santa Cruz, o trabalho de uma professora, cujo objetivo era que os alunos fizessem uma pesquisa de observação, fora do espaço da sala de aula. Eles deveriam registrar tudo o que encontrassem nas árvores, bichos (como formigas), observar o tipo de tronco, de folhas etc. Um fato interessante chamou-me a atenção nessa ocasião: o pai de aluno que estava passando pela escola inseriu-se no grupo de trabalho e participou da pesquisa, juntamente com as crianças.

Aliás, ao observar os relatos dos professores que acompanham o PIEIMG, verifiquei esse mesmo fato se repetindo em outras escolas da comunidade. É o que ilustra o trecho a seguir:

⁴ Escola padrão entendida como aquela que tem como referência o modelo hegemônico de escola que se impõe e se reproduz. Muitas vezes esse modelo hegemônico é entendido como *escola tradicional*, o que considero uma forma equivocada, principalmente nos contextos indígenas onde a escola tem o papel de resgatar as tradições, como forma de fortalecer a identidade étnica. Ver no cap. II a relação entre tradição e a noção de cultura.

“[...]Chegou um senhor. Os alunos pediam bênção. Um por um, ele foi respondendo, interrompendo a aula sem cerimônia alguma, faz parte. A professora cumprimenta: - Como vai compadre? Senta! Ele sentou e me contou sua história. A professora ia escrevendo no quadro e dando atenção a ele, conversando. Depois de mais tempo ele sai. logo chega uma senhora e cumprimenta. Faz todo o longo ritual das bênçãos e se senta. E me conta que só tem essa filha na escola, apontando para ela, e ela escutando. ‘Mas ela é fraquinha. A família do pai é toda ruda. Meus filhos, só as mulheres que aprendem, que interessam um pouco pelo estudo, mas só um pouco, não é assim aquele interesse.’ Depois de observar e conversar foi-se embora.” (ALDEIA RIACHO DOS BURITIS, PROF^a. FERNANDA, 2001).

Outro aspecto bastante diferenciado que ocorre em todas as escolas da reserva é a presença de alunos chamados de *encostados*. São as crianças pequenas, com idade entre 4 e 5 anos, que ainda não podem ser matriculados e que acompanham, diariamente, seus irmãos mais velhos à escola. Recebem o mesmo tratamento dos outros alunos, participam da merenda, e os professores dão atividades e atenção a eles como se fossem alunos. Também os *colegas* mais velhos os ajudam e até passam atividades para eles, no caderno.

Apesar dessas diferenças, existia alguma coisa que dava a impressão, à primeira vista, de certo *empobrecimento* das atividades escolares em relação a um modelo escolar padrão, modelo esse perceptível na maneira de organizar os tempos, no tipo de atividades didáticas, etc. Impressionava-me também à primeira vista, o *empobrecimento* em relação à hipótese da escola diferenciada que propõe não só a flexibilização dos tempos escolares assim como atividades que correspondam à demanda dos povos indígenas.

“A experiência escolar na reserva não é recente. [...] Isto significa dizer que existe uma tradição escolar que, em maior ou menor grau, dependendo das aldeias, influenciou as práticas e representações dos professores. Há, no

imaginário de pais e professores, um modelo de como se ensina e como se aprende.” (RELATÓRIO DE VIAGEM, PROF^a. LUCINHA, 06/2001).

E, nesse sentido, o que observo é que apesar do PIEIMG já atuar nas escolas indígenas há seis anos, o caminho de construção desta escola diferenciada é difícil uma vez que aí, dois tipos de experiência estão o tempo todo presentes: uma se refere às expectativas dos que já vivenciaram outros processos de escolarização, outra, à a novidade que se instaura a partir da implantação das escolas indígenas como resultado da luta do movimento indígena brasileiro, que se traduz nas conquistas legais registradas na Constituição de 1988 e na LDB 93-94/96 que possibilitam a criação e instituição de um modelo próprio de escola para as comunidades indígenas.

A esse respeito, Leite (2002) em sua tese com relação à construção da Escola Comunitária Xacriabá, assinala que “Hay una propuesta de una ‘escuela comunitaria’ en términos de modelo y no en términos de experiencia, e que [...] La gran innovación viene de un modelo y no de una experiencia.” (p. 334). Essa afirmação me auxilia pensar na proposta da escola diferenciada, na reserva Xacriabá.

Aliás, notícias de escolas funcionando nessa reserva já existiam desde a década de 70, inclusive com professores indígenas dando aulas⁵. E foram dessas escolas, existentes há anos de que procedem a maioria dos nossos alunos, do curso de formação do PIEIMG. Hoje compõem o coro de 105 professores, espalhados pelas comunidades. Portanto, quando na década de 90 é instituído pelo Estado o PIEIMG, eu e os componentes desse Programa, nos deparamos com alunos que traziam em suas bagagens uma experiência escolar que, muitas vezes, contradizia o modelo com o qual trabalhávamos. A propósito, a pesquisa de Leite (2002) aponta duas matrizes que conduzem o processo de escolarização nos Xacriabá:

De todas formas, la experiencia vivida es matriz constructora de la escuela indígena Xacriabá y en muchos sentidos funciona como una fuerza oculta que orienta a los profesores, algunas veces incluso en una dirección contraria a la propuesta por el curso

⁵ c.f. Gomes (2003)

de formación de profesores indígenas de Minas Gerais, segunda matriz que informa la escuela indígena Xacriabá. (p.270)

Afinal, ao iniciar o trabalho de acompanhamento das escolas, parecia-me, a princípio, que a localização da escola não era importante para o seu funcionamento, ou seja, ela poderia situar-se em diferentes espaços. Ao mesmo tempo, pude observar que havia marcas peculiares à Escola Xacriabá, como por exemplo, a presença, já citada, dos alunos *encostados*. Perguntava-me então em que medida, estava presente, nesse cotidiano escolar, a cultura Xacriabá.

Se, por um lado, ao centrar meu olhar no trabalho desenvolvido por essa escola observei características muito próximas da *escola padrão*, visíveis na maneira como os professores desenvolviam as atividades escolares, por outro lado, para além da escola, no cotidiano da vida dos xacriabá, encontrei muitas e variadas formas de expressões culturais. Todavia, diferenciadas ou parecidas, essas expressões estão presentes em todas as comunidades, e me eram totalmente desconhecidas até então.

A partir dessa constatação, foi ficando cada vez mais clara, a minha percepção de que os grupos têm processos singulares de estar no mundo, os traços culturais mediam as representações dos sujeitos e os tornam únicos. A tomada de consciência de que eu sabia muito pouco das singularidades da vida daqueles sujeitos, motivou-me investigar os significados que os xacriabá dão à suas vivências, configurando-se, assim, o meu objeto de pesquisa. Dessa forma, compreender as singularidades dos índios Xacriabá constitui o ponto de partida deste trabalho. Concordando com Paulo Freire (2001), quando afirma que “entender o vínculo particular que o ser humano constrói em relação ao mundo” é parte essencial do processo educativo, entendo que essa construção que se estabelece é, pois, uma das formas nas quais se expressa a relação educação e cultura.

Brandão (1985), ao referir-se à essa questão, afirma:

É a partir de uma compreensão do modo de vida e da lógica do pensar de cada cultura, em cada sociedade, que é possível equacionar métodos proveitosos e realizar um ensino criativo e, ao mesmo tempo, eficaz. Esta afirmação vale tanto

para o caso de uma cultura tomada no seu todo, como a *brasileira hoje*, quanto vale para os inúmeros modos diferenciados pelos quais as diversas categorias e classes de sujeitos sociais participam dela. Vale, ainda, para as formas próprias de participação na cultura dos diferentes tipos de pessoas no interior de cada classe social, ou de cada categoria específica de pessoas, de acordo com o seu modo de vida. A maneira como crianças e jovens vivem na cultura, a sua cultura, é um exemplo. (p. 119, grifos do autor).

Foi então, ao perceber que a tão proclamada *escola diferenciada* não se efetiva só pelo fato de estar legitimada pelos documentos que a oficializam, que o meu foco de pesquisa mudou. Passei, então, a procurar outros elementos, fora da escola, que mostram a diferença da escola indígena com relação à escola padrão. E, assim, meu acompanhamento nas escolas que objetivava o trabalho com alfabetização, paulatinamente foi se expandindo e passei a observar as várias práticas culturais presentes no cotidiano da vida dos índios xacriabá. Meu trabalho passou, então, por uma re-configuração. Assim, algumas questões estabelecidas nesse diálogo acabaram por criar outras formas de entendimento, mais singulares, mais idiossincráticas sobre os índios xacriabá. E não pude deixar de questionar o fato de que elementos presentes nas discussões sobre a *escola diferenciada* pudessem ter alguma ligação com as práticas que eu começava a observar e, possivelmente, com tantas outras com as quais não entrei em contato.

Concluindo, do meu interesse inicial pelo impacto da escrita, pelo o que ela leva aos xacriabá, passei a me interessar por alguma coisa que está fora da escola invertendo, assim, o movimento que a pesquisa propiciaria. Desse modo, ao invés de buscar o impacto que o letramento trazia para esses sujeitos, via escola, tentei entender o que existia na cultura xacriabá que pudesse me fazer entender a forma como eles vivenciavam a escola ou, em outras palavras, o que eles traziam para a escola. É o que apresento no próximo tópico.

1.1.1- As Práticas culturais dos xacriabá como objeto de investigação

Na tentativa de entender o universo cultural dos xacriabá, duas práticas me chamaram a atenção: a das *casas pintadas de toá* e a do *Jogo de versos*. Advirto, porém,

que a ênfase da pesquisa foi, progressivamente, se deslocando para a primeira — a das *casas pintadas de toá*.

A escolha dessas duas práticas não fora aleatória. No caso do *jogo dos versos* por ser ela uma prática que está presente em, praticamente, todas as aldeias e é recorrente em diversos espaços que vão da sala de aula às festas de casamento. E, apesar de não me ater muito detidamente a essa prática, como objeto de reflexão, sempre que possível, será citada ao longo do texto⁶. A outra prática, a das *casas pintadas de toá*, foi escolhida tendo em vista: sua beleza estética que impressiona a todos que chegam à aldeia da Caatinguinha, local onde se desenvolveu a pesquisa; sua peculiaridade no sentido de que é uma atividade muito trabalhosa, feita só por mulheres; por apresentar traços que aparecem nos desenhos dos alunos das escolas, entre outras razões. Além disso, apesar de ser essa prática mais freqüente na aldeia da Caatinguinha, ocorre, isoladamente, em outras comunidades.

Assim sendo, entender os sentidos que têm, para os Xacriabá, as práticas do seu cotidiano e descrevê-las considerando-se o seu contexto de produção e identificando os processos de aprendizagem que se dão no interior dessas práticas tornaram-se, então, os objetivos de minha pesquisa⁷. Portanto, procurei entender certos aspectos da cultura Xacriabá em seus contextos de produção para então, depois retornar à escola, no sentido de tentar apreender possíveis relações entre a escola e a cultura.

Por duas razões escolhi a comunidade da Caatinguinha para o desenvolvimento da pesquisa. Em primeiro lugar por ser uma aldeia, dentro da área em que tive menos inserção. Nesse sentido, o meu estranhamento⁸ em relação às outras aldeias seria maior possibilitando-me distanciar da minha própria experiência; daí o desafio para conhecer a cultura desta comunidade seria mais incisivo, além da presença das duas práticas que me interessava muito entender.

O segundo motivo da escolha é que dentro da reserva, o próprio contexto dessa aldeia mostra que esse é um lugar onde a cultura assume uma configuração particular. É importante observar, na Caatinguinha, não só a completa ausência de escolas anteriormente ao PIEIMG, assim como a ausência de adultos alfabetizados até os dias de hoje.

⁶ O tempo da pesquisa não me possibilitou a coleta de material muito extenso sobre *Jogo de versos*.

⁷ No capítulo 2 será apresentada a discussão teórica que fundamenta a investigação de práticas culturais.

⁸ c.f. DaMatta (2000).

Ao falar sobre a Caatinguinha, em um seminário sobre educação indígena, realizado na FAE/UFMG, em junho de 2000, Ana Flávia Moreira Santos⁹, relatou o que presenciara ao passar por essa comunidade quando fazia sua pesquisa de campo. Importante ressaltar que ela não se deteve à Caatinguinha em sua pesquisa e, como ela mesma deixou claro, *não conhecia bem esta comunidade*, portanto apresentava impressões apenas empíricas que demonstram a conotação que as pessoas da reserva imprimem à comunidade:

“[...]O caráter que a Catinguinha tinha para as pessoas que estavam me levando lá, era um caráter muito mais voltado para o mágico, para o religioso... A Catinguinha era onde as pessoas do Brejo iam se curar e tem vários curandeiros famosos. Duas pessoas lá são extremamente bem consideradas dentro desse ponto de vista da Catinguinha, do ponto de vista religioso.” (p.15 da transcrição de fita).

1.1.2 - Orientações metodológicas

Este estudo, por sua natureza, agrega educação e cultura e se insere no campo da pesquisa qualitativa em educação, orientada por uma perspectiva etnográfica que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994),

[...] consiste numa *descrição profunda*. Quando se examina a cultura com base nesta perspectiva, o etnógrafo depara-se com uma série de interpretações da vida, interpretações do senso comum, que se torna difícil separar uma das outras. Os objetivos do etnógrafo são os de apreender os significados que os membros da cultura têm como dados adquiridos e, posteriormente, apresentar o novo significado às pessoas exteriores à cultura. O etnógrafo preocupa-se essencialmente com representações. (p. 49-50, grifos dos autores).

⁹ Ana Flávia Moreira Santos defendeu dissertação sobre os Xacriabá, em 1997, pela UNB- Universidade de Brasília.

É importante ressaltar aqui o significado da *descrição*. Não se trata de uma técnica, mas de uma opção metodológica que, por sua vez, está vinculada a uma teoria, como afirmam Espeleta e Rockwell (1986). Para elas,

[...] a descrição etnográfica não é um reflexo da cultura estudada, mas um objeto construído e o antropólogo carrega uma perspectiva teórica para a tarefa de observação e interpretação das realidades desconhecidas. [...] A etnografia que melhor expressa e dá conta dos processos particulares estudados é consequência do trabalho teórico, e não a '*matéria-prima*' para começar a fazê-lo. (p. 34-35, grifos das autoras) .

A escolha da etnografia como orientação metodológica possibilitou-me compreender melhor a realidade em questão, em suas variadas dimensões e complexidades.

Assim, captar a complexidade que esta pesquisa comportou implicou desvelar aspectos subjetivos que dizem respeito a visões de mundo, concepções, crenças, valores, a sentidos e a significados.

É nesse sentido que a etnografia vista como uma abordagem qualitativa foi a melhor opção metodológica, uma vez que ela

[...] exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 59).

A coleta de dados, que foi feita por meio da observação participante e de entrevistas semi-estruturadas, orientou meu estudo permitindo-me analisar as relações existentes entre *o que se cria e como se cria*, e como se ensina e se aprende, de maneira imersa no contexto. A possibilidade de trabalhar com entrevistas semi-estruturadas foi

importante uma vez que eu estava lidando com sujeitos que viviam num contexto onde a oralidade era predominante, onde os sujeitos não dominavam o código escrito. Com efeito, não faria sentido eu aplicar estratégias que dependessem da expressão escrita, dos sujeitos pesquisados. Mas, de qualquer maneira, preciso deixar claro que foi um grande desafio lidar com a dimensão da oralidade em um local onde ela não se expressa no discurso verbal da mesma maneira como se expressa na nossa cultura. Ora, nós temos uma cultura profundamente marcada pela escrita e traduzimos muita coisa em discurso verbal, nossa mente é configurada para esta tradução em discurso de uma série de situações não-verbais. Ao contrário, uma das marcas fortes da cultura oral é que não se fala sobre o que se faz, necessariamente, ou seja, a relação entre *fazer algo* e *falar sobre esse algo*, é de outra ordem. A propósito, Burgess (1997, p. 85,86) afirma que “é tarefa dos cientistas em ciências sociais interpretar os significados e experiências dos atores sociais, uma tarefa que apenas pode ser levada a cabo através da participação dos indivíduos envolvidos.”

Para realizar o trabalho via observação participante, segui as tarefas propostas por Malinowski (1990), levando em conta que cada uma das situações implicava tipos específicos de dados e maneiras diferenciadas de coletá-los e de tratá-los. Procurei traduzir as orientações fornecidas por esse autor redirecionando-as para o enfoque de minha pesquisa.

As três tarefas que Malinowski destaca como importantes para análise das experiências são:

- a descrição detalhada dos fatos — quem faz algo, como faz, quando faz, por que motivo o faz. Cabe ao pesquisador registrar “a organização e a anatomia da cultura.” (Neste caso, de uma dada prática cultural);
- os momentos particulares em que acontecem *episódios especiais*, que nos mostram como as coisas funcionam. Devem-se registrar “os imponderáveis da vida”;
- a fala dos sujeitos, as suas maneiras de pensar e sentir. Aqui, deve-se levantar “uma lista de declarações etnográficas”.

Para as entrevistas, segui as seguintes orientações de Burgess (1997):

Fundamentais na entrevista não estruturada são questões que se põem. Spradley (1979) identificou três tipos principais de questões postas. Em primeiro lugar, as questões descritivas que permitem ao informante fazer declarações acerca das suas atividades. Em segundo lugar, as questões estruturais que procuram determinar como é que os informantes organizam os seus entendimentos e, finalmente, questões de contraste que permitem aos informantes discutir os significados de situações e dar-lhes uma oportunidade de comparar situações e acontecimentos no seu mundo. (p. 122).

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, minha observação incidiu sobre uma série de aspectos que me revelaram, de forma implícita e explícita, os significados atribuídos pelos Xacriabá às suas práticas. Para análise dos significados dessas práticas investiguei: onde elas ocorrem, como se dão, como acontecem, quem participa delas e como os sujeitos negociam os seus significados. E, por fim, me perguntei: que relação as práticas deles apresentam com a escola?

Nesse sentido, captar os processos que constituem o cotidiano dos sujeitos foi o mais relevante para mim.

Por fim, as tarefas que cabem ao observador participante foram resumidas por Becker, citado por Burgess (1997), nos seguintes termos:

O observador participante reúne dados porque participa na vida cotidiana do grupo ou da organização que estuda. Ele observa as pessoas que estuda por forma a ver em que situações se encontram e como se comportam nelas. Ele estabelece conversa com alguns ou todos os participantes nestas situações e descobre a interpretação que eles dão aos acontecimentos que observa.

Na investigação que envolve o uso de observação participante é o investigador que é o principal instrumento da investigação social. Nesta base a observação participante facilita a colheita de dados sobre interação social: na situação em que ocorrem e não em situações artificiais (como na investigação experimental) nem em situações artificialmente construídas que são criadas pelo investigador (como nas pesquisas através de inquérito). A vantagem de ser um observador

participante reside na oportunidade de estar disponível para recolher dados ricos e pormenorizados, baseados na observação de contextos naturais. Além disso, o observador pode obter relatos de situações na própria linguagem dos participantes, o que lhe dá acesso aos conceitos que são usados na vida de todos os dias. (p. 86).

Portanto, como já foi dito, partindo do pressuposto metodológico da etnografia, que tem seu campo de atuação na interação do pesquisador com o objeto pesquisado, trabalhei com entrevistas semi- estruturadas e observação participante.

Com relação às entrevistas, foram realizadas, principalmente, com três senhoras da comunidade: duas que pintam suas casas e uma que joga versos. Apesar de ter entrevistado outras pessoas da comunidade sobre os dois temas, a pesquisa foi centrada nessas três senhoras, de maneira que sempre que eu voltava a campo, eram elas que eu procurava. Foram elas o meu ponto de apoio durante todo o trabalho. E foi a partir delas, inclusive, que eu cheguei a outras pessoas da comunidade.

Uma dessas senhoras foi Dona Libertina, com quem, logo no início da pesquisa, estabeleci um ótimo relacionamento. Isso nos possibilitou, desde que nos conhecemos, um entrosamento muito positivo e muitas conversas que foram importantes para este estudo. Isso não significa que não tenha havido momentos de silêncios enormes, e toda uma construção do nosso relacionamento. O seu trabalho de pintura foi o que mais me impressionou, desde a primeira vez que o vi. Somava-se a tudo isso o fato de ela ser a mais nova das entrevistadas. E isso, talvez, tenha me deixado, a princípio, mais a vontade. Com as outras duas senhoras, Dona Esveridiana e Dona Clementina, só aos poucos eu fui me entrosando e foram muito proveitosos os nossos encontros.

Mas, o que procurei fazer foi tentar encontrar um coletivo Xacriabá, a partir da experiência dessas três pessoas que eram bastante envolvidas nas práticas culturais pesquisadas. A partir de dados individuais, tentei achar caminhos para interpretações mais abrangentes, partindo do princípio de que as experiências individuais dos sujeitos só ganham sentido se conseguirmos situá-las no contexto do qual fazem parte.

Ainda como instrumentos de coleta de dados, utilizei relatórios dos professores envolvidos no Curso de Formação de Professores Indígenas, relatos de seminários, além da

pesquisa da literatura que discute a escola e a “educação” indígena (em Minas Gerais e no Brasil), em diferentes aspectos.

Foram sete viagens à área indígena, com o objetivo específico de trabalhar na pesquisa de campo, além de mais de dez idas ao local para o trabalho do PIEIMG, desde que iniciei a pesquisa de mestrado.

Nas idas para a pesquisa de campo, dormi na comunidade da Caatinginha onde permaneci por sete dias. Em cada visita, pude, assim, participar bem de perto do cotidiano das pessoas daquela comunidade. Fiz várias visitas durante o dia e à noite, conversei muito e, durante horas e horas, ouvi muitas histórias, contadas pelas pessoas que se reuniam em frente da casa onde eu me hospedava, presenciei as mães preparando seus filhos para irem à escola que fica ali mesmo, bem no terreiro das casas. Não só presenciei rezas, sentinelas¹⁰ e festas, como também participei delas.

As dificuldades encontradas no campo foram muitas, principalmente, pelo fato de a aldeia ser muito seca. Isso desencadeia uma vida de muitas privações em termos de água e de alimentos. Mas, ainda assim, sempre fui muito bem recebida e muito bem acolhida de maneira que na minha última ida a campo, quando anunciei que a pesquisa estava chegando ao fim, algumas pessoas, com lágrimas nos olhos, me disseram que já tinham acostumado comigo, que *o nosso sangue misturou* e pediram, muitas vezes, para eu não me esquecer deles, o que, obviamente, jamais acontecerá. Eu concordo: *o nosso sangue se misturou*.

Outra situação difícil de lidar foi fazer com que as pessoas diferenciassem os papéis de pesquisadora e o de fazer parte de um projeto da Secretaria do Estado. Aliás, foi interessante que o líder da Caatinginha demorou para diferenciar esses lugares: o meu papel como consultora do Estado, e como pesquisadora. Com o tempo, fui explicando para ele mas, em algumas vezes foi inevitável a minha participação em algumas reuniões da comunidade que, diretamente, não tinham a ver com o meu trabalho de pesquisa. Mas, com o tempo ele foi entendendo pois fui marcando esse diferencial, que para mim também não foi fácil. Uma estratégia que usava, para citar um exemplo, era dizer-lhe que só quando eu voltasse, pelo programa, resolveríamos determinado assunto com uma reunião com o diretor ou professor, etc.

¹⁰ Sentinela é a denominação que os Xacriabá dão ao que chamamos de velório.

A princípio, sempre que eu chegava à comunidade, o líder logo me procurava para resolver questões relativas à escola. Muitas vezes, no meio de uma entrevista, ele chegava para me convidar para alguma reunião que seria realizada, do grupo da saúde, dos líderes, da escola...Em outros momentos, com ótimas intenções, mas sempre marcando o seu lugar de liderança, chamava algumas crianças para me acompanhar nas minhas visitas para a realização das entrevistas. Se por um lado foi interessante a companhia das crianças, por me apresentar às pessoas, e até me deixar mais a vontade, por outro atrapalhou o trabalho em alguns momentos. Como eu queria participar do cotidiano das pessoas de maneira mais discreta, eu ficava com a sensação de que a minha presença ali, com aquele *bando* de crianças, atrapalhava, pois a pessoa que me recebia parava com os seus afazeres para me atender e, como a minha intenção era passar o dia em sua casa, ficava uma situação meio confusa: eu tentando inserir as questões que me interessavam e as crianças interferindo no assunto e o dia passando. Mas a própria pesquisa foi me revelando que a presença de crianças nos eventos é muito comum, como veremos mais adiante, e que esse era um incômodo somente meu.

Mas, apesar da mudança de foco, sempre que eu chegava à comunidade, o líder me procurava para marcar um encontro porque ele queria me contar umas histórias, *uns causos* e ele queria gravar. Muitas vezes, ficava ouvindo seus *causos*, filmando e gravando-os, o que acabou por resultar em material para outra pesquisa.

Ainda que, inicialmente, uma das razões para a escolha da pesquisa na Caatinginha tenha sido o fato de se tratar de uma comunidade com que eu tinha menos contato, o que facilitaria meu distanciamento, conforme assinalei, o que encontrei foi uma realidade já posta. Eu representava o Estado e isso parece que está presente em todos os hectares da área Xacriabá,

Afinal, foi esse programa do qual eu sou uma das representantes que proporcionou a contratação de mais de cem professores, além de *cantineiras* e outros funcionários das escolas, com salários fixos, numa realidade em que isto não tem sido possível. Difícil ter sido diferente. Difícil chegar lá e ocupar um lugar diferente.

Complementando as informações sobre a pesquisa etnográfica, uma de suas características é nos possibilitar conhecer por contraste. Contraste¹¹, neste caso, não

¹¹ Para uma maior discussão sobre o conceito de contraste, ver Gomes (2000), citando Sahlins.

significa oposição, mas confronto que nos permite elucidar melhor aquilo que queremos conhecer de um lado e de outro.

Partindo dessa idéia, posso dizer que o primeiro grande contraste desta minha experiência etnográfica foi o contraste do meu pensamento, da minha maneira de ver o mundo com a lógica local, com a maneira do outro, no caso, das pessoas da Caatinginha, de ver esse mesmo mundo. E essa experiência se deu a partir de minha inserção no campo, nos diferentes momentos em que eu tomei conhecimento da minha forma de pensar e, ao mesmo tempo, da forma de pensar do outro.

Em um segundo momento, ao reconstruir, ao produzir o texto etnográfico, percebo o quanto tem sido rico esse processo, o quanto tenho conseguido conhecer, cada vez mais os Xacriabá através do confronto e do contraste do trabalho descrito sobre outros povos com o meu trabalho. Isso me possibilita mais conhecimento, maior aprofundamento e, conseqüentemente, uma visão mais rica, seja do que estou estudando, seja do que estou lendo a respeito de outros povos. A experiência contrastiva me lança luz para coisas que eu não via, gerando um rico processo de conhecimento.

1.1.3 - Do gravador ao vídeo: diferentes possibilidades de mediação

O primeiro instrumento que utilizei nas minhas entrevistas foi o gravador. Normalmente eu chegava a casa da entrevistada, ficava um pouco, conversava coisas sobre o tempo, a seca ... e quando o assunto *pegava*, eu pedia para gravar. Algumas vezes, pedia à pessoa que repetisse o que tinha acabado de falar. Mas desde essa etapa, incomodava-me um pouco o fato de as pessoas ficarem mais tensas quando eu ligava o gravador. Assim, minha primeira estratégia foi gravar tudo que falavam, independentemente do assunto. Gravava um pouco, voltava a fita e colocava para ouvirem. Pronto! Já melhorou muito. Algumas pessoas já se sentiam mais descontraídas e passavam a jogar versos e a cantar, pedindo logo para ouvir, assim que terminavam. Gastei muita pilha indo e vindo, mas foi uma ótima estratégia! Assim, entre cantigas e versos, eu ia inserindo o meu assunto.

Mas, de qualquer maneira, sempre me incomodava o fato de as pessoas terem que parar o que estavam fazendo para gravar e nem todas se sentiam à vontade com o

gravador ali, tão perto delas. Além do que eu queria participar do cotidiano delas, não pensei que teria uma hora para participar e outra para conversar.

Outra novidade para elas, foi a filmadora. Assim, uma grande mudança aconteceu quando comecei a levar, para o campo, uma filmadora daquelas que têm um visor, uma espécie de televisãozinha. E, diferente do gravador as pessoas não só podiam se ouvir, mas também podiam se ver, imediatamente após as filmagens. Isso causou um grande fascínio em todos, de maneira que faziam questão de serem filmadas para se verem logo a seguir. E em uma comunidade onde a luz elétrica chegou faz pouco tempo (cerca de dois anos), onde não existia uma única televisão e, provavelmente, muitas pessoas que nunca viram televisão, a filmadora foi mesmo um sucesso!

Para o meu trabalho, foi excelente pois me permitiu tanto um contato mais rápido com as pessoas, tornando-me mais próxima delas como, principalmente, conversar e filmar enquanto trabalhavam. Tudo isso, claro, sempre depois da festa inicial que, aliás se realizava sempre que eu chegava, como se fosse a primeira vez.

Outro ponto positivo da filmadora é que com a câmera na mão, eu não precisava ir aonde estavam, podia ficar mais distante e me aproximar quando necessário. Isso deixava as pessoas mais à vontade, além de poder conversar e filmar outras coisas enquanto nos falávamos, o que, muitas vezes, também ajudava na descontração.

O fato é que, por fim, adquiri um vasto material gravado em vídeo e pude, na minha última ida a campo, presenciar e filmar todo o processo da pintura de duas das casas da comunidade da Caatinginha, com todo o envolvimento das pessoas. Eis uma situação que eu vinha tentando presenciar desde o início da pesquisa.

1.2- Situando o contexto da pesquisa: Os Xacriabá



Foto : Etnias de Minas Gerais
Fonte: SEE/MG – 2001

Os Xacriabá, com uma população de 6.000 habitantes, distribuídos em 33 aldeias e sub-aldeias, possuem uma área de 46.415 mil hectares nos Municípios de São João das Missões e Itacarambi e é hoje o mais numeroso grupo indígena de Minas Gerais.

Em consequência de contato violento com o branco, os Xacriabá hoje falam apenas o Português. Pertencem à família lingüística macro-jê, língua Akwén. A grande diversidade dos Xacriabá foi tecida pelas gerações passadas, que acolheram famílias de migrantes do sertão da Bahia e da própria região através de casamento e alianças políticas.

A etnia Xacriabá, como as demais culturas indígenas, foi marcada por fortes processos de mudança, dominação e integração sociocultural. João Pacheco de Oliveira (1999), ao analisar a situação dos índios do Nordeste, no tocante a miscigenação, observa que tal fato tem despertado pouco interesse por parte dos pesquisadores, legitimando o mito do índio puro. Em suas palavras,

[...] ao recusarmos, na procura do exótico, ter a fonte privilegiada (ou mesmo única) para a elaboração de conceitos e teorias antropológicas, nos despimos de incômodos parâmetros e pressupostos que tornavam secundário o estudo das populações indígenas do Nordeste [...]. Para libertar-se da condição de um simulacro (imperfeito) é preciso fugir de uma idealização do passado e de uma pureza original, da naturalização da situação colonial e ainda de uma etnologia das perdas culturais.

É necessário ser radical e recusar qualquer discussão sobre autenticidade de culturas indígenas específicas. Para construir, por abstração analítica, uma cultura indígena é preciso partir do que pensam, fazem e sentem os seus portadores atuais. Não é possível nem justificado estabelecer parâmetros exteriores e arbitrários para definir o que é (ou o que deva ser) uma cultura (ou uma cultura indígena específica). (p. 117).

Historicamente, o reconhecimento da identidade Xacriabá como um povo indígena tem como pano de fundo a luta pela terra que marcou o País, na década de 1970, com os seus inúmeros e violentos conflitos protagonizados por camponeses e indígenas de um lado, e a presença de latifundiários de outro.

A conquista pelo território onde hoje vive esse grupo indígena e a luta pelo reconhecimento étnico dele foi tecida por uma história marcada por inúmeras negociações e muito sangue foi derramado para que tal fato se efetivasse.

O momento em que se *instaura o direito dos índios do Sr. São João à terra* é marcado pela doação dessas por D. Pedro II e pela Princesa Isabel. E é este fato que deu sustentação para os Xacriabá iniciarem e prosseguirem na batalha pela conquista da região. Esse episódio, como dizem os próprios Xacriabá, marca *o começo da terra*:

Quando D. Pedro II chegou aqui, só existia os índios, nós. Aí os índios vendo aquele homem diferente- que nunca tinha visto o branco- resolveu matar ele. Chegou pra D. Pedro e falou: nós vamos te mata. Aí, tinha uma ave muito grande, que colocava medo nos índios, pegava as crianças. Quando ela vinha, os índios escondiam as crianças debaixo de um balaio. Aí D. Pedro reparando isso, virou pros índios e falou: vamos fazer um trato. Se eu acabar com esse pássaro, então vocês não me matam. Ele tinha um trabuco. Os índios não conheciam. Quando o pássaro

voltou, D. Pedro deu um tiro, Pam! foi igual um barulho de trovão. Os índios ficaram agradecidos e resolveram dar para ele a índia mais bonita que tinha. Era a Princesa Isabel. Aí, D. Pedro ficou dono desta terra. Ele virou para os índios e falou: então vocês ficam aí, tomando conta desta terra, que eu vou fazer uma viagem. os índios não sabiam trabalhar. Viviam só caçando e pescando. Então D. Pedro foi para a África e falou com os africanos: eu tenho uma terra, mas não tenho ninguém pra trabalhar. Vocês querem trabalhar lá? E trouxe eles pra cá. Aí foi que começou a misturar, porque as índias só queria casar com eles. Porque os índios não gostavam de trabalhar e os pretos trabalhavam muito, então já podiam comprar umas coisinhas, um vestidinho pra dar pra mulher. Assim que começou essa mistura. Então hoje, aqui, todo mundo trabalha. Eles falam que não trabalha, mas trabalha sim. e não é igual japonês, que só quer saber desse negócio de industrinha, não. Trabalha mesmo. (SANTOS, 1997, p. 38)

Portanto, o direito originário à terra seria garantido pela doação de D. Pedro II, conforme atesta esse depoimento, e são essas representações que estão presentes no imaginário coletivo dos Xacriabá.

Em depoimento à revista BAY(1998), o falecido cacique Rodrigão, que tem uma história que se confunde com a dessas conquistas, ao explicar como ele virou líder dos Xacriabá, vai deixando claro os caminhos percorridos na luta pela terra:

“Foi assim. Em 1969, as nossas terras estavam todas tomadas. Os posseiros requereram a divisão de nossas terras e quem tivesse recursos para fazer uma taxa de 110há., ficava com o terreno. Quem não tivesse aquela taxa tinha que sair. O pessoal do Estado foi demarcar as áreas a pedido dos posseiros e aí começou esta luta.” (p. 36).

A partir de 1969, a presença da FUNAI como interlocutora do grupo passa a ser uma constante e “o diálogo se desenvolve juntamente com a RURALMINAS, cuja ação é um dos motores iniciais de todo o processo que desembocará na criação de uma área indígena no Município de Itacarambi, quase duas décadas mais tarde.”(SANTOS, ob. cit., p. 86). E mais adiante essa autora informa:

[...]Entre 1967 e 1969 a FUNAI recebeu a visita de indivíduos provenientes do Brejo do Mata Fome que, declarando-se descendentes dos índios *gamelas*¹², reclamavam para si e para os seus a proteção do órgão, dado que a RURALMINAS os estaria expulsando das terras doadas por D. Pedro II.

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

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

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

[...] O conteúdo que até então permanecia implícito nas resoluções e propostas oficiais para o caso era a discussão a respeito da legitimidade da identidade indígena reclamada pelos gamelas- que aos olhos de muitos aparecia destituída de qualquer substrato real e objetivo- e, portanto, da legitimidade do seu pleito à terra, cujo suporte eram direitos indígenas. (p. 90).

Ainda segundo Santos,

É possível dizer que a desqualificação dos Xacriabá enquanto *índios* passou, primeiramente pela desqualificação da coletividade; o que se destaca nos documentos, desde a década de 70, e a inexistência de um grupo indígena, percebido como incompatível com uma população majoritária cuja proximidade com não- índios indicaria uma capacidade plena para a vida civil. É este o fundamento básico da negação do direito do grupo à terra , transformado,

¹² *Gamela* é um dos termos utilizados para nomear os caboclos dos Sr. São João das Missões. Seu uso hoje em dia, pouco freqüente, ocorre quase sempre em situações e contextos jocosos. As explicações do nome variam desde a afirmação de que os caboclos eram assim chamados por possuírem *traseiros* avantajados, à suposição de que o termo se refere a uma das práticas artesanais comuns entre eles: a fabricação de gamelas de pau. (SANTOS, p.85)

significativamente, em vetor de uma proposta que, se reconhece a existência de ‘*indios legais*’, reafirma também a sua natureza transitória, sendo a distribuição de lotes individuais equacionada à última etapa de um longo caminho percorrido rumo à civilização.(ob. cit., p.135, grifo da autora)

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

E é na década de 80, quando os conflitos avançam tomando proporções violentas, com perseguições e mortes dentro da área, que volta a idéia da terra coletiva; agora, mais do que nunca, como força política. Como nos mostra LEITE (2002) “La idea de propiedad común vuelve con fuerza y, junto con ella, la idea del trabajo colectivo, ahora entendido como instrumento de lucha y no de cautiverio. La unión, como una acción política, más que una oposición a la acción de los hacendados, pasa a representar la propia identidad indígena.” (ob. cit., p. 244).

Como atestam as autoras citadas, a definição de ser ou não ser índio assume diversos contornos, ao longo da luta pela terra e é, a medida que os conflitos vão se acirrando que essa definição vai se tornando mais essencial. É, pois, dentro desse quadro, que podemos entender a construção da identidade indígena Xacriabá. Por outro lado, não podemos entender os Xacriabá a partir da história de um povo que se une para pleitear uma terra, sem

entendermos que o que os orientou (e orienta) foi (e é) a cultura e uma tradição compartilhada e negociada no grupo. Como explica LEITE (2002),

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

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

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

Afinal, o que verifico é que a comunidade Xacriabá se caracteriza pela complexidade que apresenta tanto na sua formação diversificada como povo como na maneira de se organizar em 24 aldeias, além das subaldeias, espalhadas por um território com mais de 46 mil hectares. Soma-se a tudo isso a sua história segundo a qual os próprios sujeitos classificam as suas *misturas* a partir de variadas categorias *puro, caboclo e baiano* (SANTOS, ob. cit., p. 177). Diante disso, posso inferir que o sentimento de pertencimento

desses sujeitos é variável revelando-se tanto na identidade de cada um, quanto nas diferenças entre as aldeias.

Santos, ao discutir a questão de fronteiras em sua pesquisa de mestrado, desenvolvida no território Xacriabá, assinala:

Uma comunidade ou grupo se representa e é representada por meio de categorias através das quais estabelece aquilo que é — bem como aquilo que não é — fazendo reconhecer aos outros e a si mesma não só sua distintividade, mas também a unidade que perfaz o próprio sentimento de coletividade. (ob. cit., p.183)

E é assim que os Xacriabá devem ser considerados, ou seja, como um povo que se representa por meio de diferentes categorias. Caso contrário, estaríamos reduzindo-os às dessemelhanças. Na minha experiência como professora na reserva, já era possível esta observação e, na minha pesquisa, reforço essa idéia, de maneira a somar as diferenças que já observara, com relação às escolas e às comunidades.

As variações internas ao grupo mostram que apenas por uma dada unidade cultural — dada pela identidade histórica na qual eles se reconhecem — não se deve considerar o grupo como um bloco homogêneo e não diferenciado. Nos termos utilizados por Laraia (2001), “os indivíduos participam diferentemente de sua cultura”. (p.80). E mais adiante, esse autor adverte:

Embora nenhum indivíduo, repetimos, conheça totalmente o seu sistema cultural, é necessário ter um conhecimento mínimo para operar dentro do mesmo. Além disto, este conhecimento mínimo deve ser compartilhado por todos os componentes da sociedade de forma a permitir a convivência dos mesmos. (ob. cit., p. 86)

Nesse sentido, penso os Xacriabá em termos da identidade coletiva, quando o *Nós Xacriabá* emerge, diante de questões que interessam a todos e, sob um olhar mais

craterioso, um *nós* mais delimitado e referido à aldeia, quando as diferenças internas vão assumindo seus significados.

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

O que se verifica é que a identidade só pode ser evocada no plano do discurso e surge como recurso para a criação de um *nós coletivo* (*nós índios, nós mulheres, nós negros, nós homossexuais*). Este *nós* se refere a uma identidade (igualdade) que, efetivamente, nunca se verifica, mas que é um recurso indispensável do nosso sistema de representações.

A identidade emerge quando sujeitos políticos se constituem e, neste sentido, a possibilidade de criação de um coletivo implica, necessariamente, a desconsideração das diferenças, que marcam a distância entre estes vários grupos unidos num único sujeito político. (p. 25-26, grifos da autora).

É nesse cenário, marcado por uma enorme diversidade interna, mas, ao mesmo tempo orientado por uma unidade que aparece na luta pela terra e mais tarde, pela escola, em que afloram símbolos e significados comuns a todos. É nesse cenário que nasce, na década de 1990, a chamada Escola Indígena Xacriabá, uma escola que, como veremos, deve ser entendida como um bem comum, fruto de muita luta e organização política por parte dos Xacriabá, e, ao mesmo tempo, marcada por um enorme diversidade, consequência dos diferentes atores que dela participam.

Ainda que a *escola indígena* inicie na década de 90, tenho dados que demonstram que, desde a década de 30 e, portanto, bem anterior ao processo de posse das terras como território indígena, já havia escolas e professores no local onde, hoje, está situada a reserva

Xacriabá. Como elucida Gomes (2003)¹³ “O registro mais antigo de uma escola na região, que consta na prefeitura de Itacarambi, remonta à década de 30.” (p.6)¹⁴.

A partir dos dados levantados pela pesquisa (em andamento), na reserva indígena Xacriabá, do grupo coordenado pelos professores Dra. Ana Maria Rabelo Gomes, pela UFMG/MG, pelo professor Dr. Henrique Gerken (UFSJ) e pela professora Myriam Martins Álvares (PUC/MG), podemos localizar a existência de treze escolas municipais no local onde hoje situa-se a reserva indígena:

[...] Em período de plena legalidade das terras indígenas, nela existem 12 escolas municipais de 1ª a 4ª séries, com 17 professores, 14 contratados pela prefeitura de Itacarambi e 3 pela Funai. Entre esses, apenas 4 pertencem à comunidade local, e são, na época, professores leigos (Diagnóstico para implantação das escolas indígenas, SEE-MG, 1995).

Hoje há sete professoras (segundo a pesquisa citada), que fizeram o Curso de Magistério Indígena do PIEIMG mas que já atuavam nas escolas da reserva antes do curso:

São sete as *primeiras professoras* identificadas.[...] Todas elas passaram por diferentes percursos de formação através da prática, até virem a participar do Curso de Formação de Professores Indígenas do PIEI-MG, quando então se diplomaram, e participam da formação continuada na fase atual de implantação da escola indígena diferenciada.(GOMES, 2003, p.15, grifos da autora)

Atualmente são 29 escolas em funcionamento, todas elas estaduais e não mais vinculadas ao município, como acontecia até o início da década de 90. Funcionam em 29 aldeias espalhadas por mais de 46 mil hectares da reserva, atendendo a mais de dois mil alunos do 1º ao 8º ano do ensino fundamental. Cento e dois professores, escolhidos pela comunidade e que participaram do Curso de Formação da Secretaria Estadual de Educação

¹³ Comunicação apresentada no II Seminário Linguagem, Cultura e Cognição. FAE/ UFMG. Belo Horizonte, julho de 2003.

¹⁴ Importante ressaltar que a reserva que hoje pertence ao município de São João das Missões, pertencia, até 1996, ao município de Itacarambi.

(SEE), ensinam suas crianças, gerenciam também suas escolas e definem o seu próprio processo educacional.

Embora existindo vinte e nove escolas¹⁵ dentro da reserva, o que observo a partir da minha prática é que essas escolas vão se construindo em seu cotidiano de maneira diferenciada. Há, em cada uma delas, algo de particular, que é dado pelos atores com elas envolvidos: professores, alunos, comunidade.

Apesar de estar acompanhando as várias escolas dos índios Xacriabá, como professora, há seis anos e como coordenadora pedagógica, há três anos, seria impossível, diante de tal pluralidade, nesta pesquisa falar de todas elas. Por isso, elegi apenas uma — a comunidade da Caatinginha. Assim, faço um estudo sobre as práticas culturais que ali ocorrem. Centrando-me nas *casas pintadas de toá*, busco estabelecer possíveis relações com alguns aspectos relacionados à escola, observados nesses anos de trabalho como professora, como coordenadora pedagógica e, agora, com o olhar de pesquisadora.

1.2.1- Caatinginha: o lugar da pesquisa¹⁶

A aldeia da Caatinginha possui uma média de 313 habitantes distribuídos em 54 famílias. Uma das principais características geográficas dessa aldeia é a vegetação tipicamente seca (caatinga).

A escassa disponibilidade de água é o maior problema que enfrentam os seus moradores. Apesar de já existir, há uns dois anos, um poço com bomba de água, ele não é suficiente para abastecer todas as famílias que precisam andar muito para chegar até aonde a água se localiza. É comum, durante todo o dia, encontrarmos com crianças puxando jegues cheios de latas de água, pelas estradas.

¹⁵ Do ponto de vista administrativo, são duas escolas que funcionam em vários endereços, nas aldeias: ESCOLA BUKIMUJU: Aldeias: Itapecuru, Riachinho, Morro Falhado, Santa Cruz, Brejo Mata fome, São Domingos, Riachão, Terra Preta, Imbaúba, Riacho do Brejo, Barra do Sumaré, Prata, Sapé. ESCOLA XUKURANK: Aldeias: Barreiro preto, Peruaçu, Sumaré I, Riacho dos Buritis, Itacarambuzinho, Forges, Pindaibas, Vargens, Sumaré II, Sumaré III, Olhos D'água, Pedrinhas, Caatinginha, Custódio, Brejinho.

¹⁶ A descrição aqui apresentada foi elaborada a partir do texto produzido pela equipe de pesquisa coordenada pelo professor Dr. Carlos Henrique Gerken, (2003, p. 8-11)



Foto : Criança carregando água na Caatinguinha

As poucas chuvas que ocorrem na região acentuam o problema e contribuem para a diminuição dos níveis de água dos lençóis freáticos. Aliás, é muito comum, em quase toda a reserva, nas épocas de seca, encontrar os riachos totalmente secos, sendo possível até andar pelas pedras que ficam no fundo deles ou mesmo utilizá-los como estradas. Sendo assim, a situação da população é de grande miserabilidade (uma vez que o principal meio de subsistência dos seus habitantes é a agricultura familiar).

O que mais plantam na aldeia, de acordo com uma moradora, é o feijão de corda, feijão catador, feijoa, fava, feijão mongolô preto e feijão mongolô branco, abóbora, melancia, gergelim, milho, maxixe, caxixe e moranga. Nas minhas observações, percebi que o forte da alimentação é o feijão e como bem disse a moradora que me informou sobre o plantio, a abóbora, a moranga, o maxixe e o caxixe servem como molho da comida.

Devido às raras oportunidades de trabalho na região e as terras bastante improdutivas, a maioria dos homens entre 18 e 40 anos são obrigados a se ausentar da

comunidade por períodos de oito meses anuais, quando vão trabalhar como *bóias-frias* nas lavouras de São Paulo, Minas, Goiás e Mato Grosso.

Na aldeia da Caatinguinha não existia escola antes do PIEIMG, portanto, antes de 1997. Essa ausência de experiências de escolarização traz à comunidade uma configuração bastante peculiar, que é a inexistência de adultos alfabetizados naturais da aldeia. Assim, concluo que os primeiros moradores alfabetizados da Caatinguinha surgiram a não mais que três anos.

Nos dados da pesquisa desenvolvida sob a coordenação do professor Dr. Henrique Gerken (2003)¹⁷ na aldeia da Caatinguinha, extraí as seguintes informações:

Pôde-se constatar que os alunos leitores auxiliam os adultos na decifração de documentos e cartas que eventualmente chegam às residências, modificando o costume dos adultos de buscar leitores e escribas fora da aldeia. (p. 8)

Por conseguinte, quando da minha pesquisa, deparei-me com um novo quadro em que aparecem as primeiras crianças como leitoras da comunidade da Caatinguinha. Há, atualmente, nessa comunidade, 101 crianças que freqüentam a escola e se revezam em dois turnos: em cada um funcionam duas turmas, perfazendo um total de quatro turmas multiseriadas.

1.2.2- Considerações sobre os habitantes da Caatinguinha

A configuração familiar da Caatinguinha se forma, basicamente, por duas famílias, como me informou Sr. Estácio. A primeira nasce da união de Sr. Gasparino e de Dona Saturnina, que tiveram os seguintes filhos: Sr. Estácio(hoje liderança da comunidade da Caatinguinha), Dona Clementina(uma das pintoras das casas que

participou da pesquisa), Cláudio(esposo de Libertina, que também participou da pesquisa), Chico(esposo de D. Marcelina, pintora de sua casa), Germana, Leandro, Maria, Valério, Chinês, Anjo, João e Alvina.

A outra família é composta da junção de Sr. Inocêncio e Dona Otaviana, que tiveram os seguintes filhos: Dona Esveridiana(exímia *jogadora de verso*, que participou da pesquisa), Dona Ambrosina(que foi casada com Sr Estácio e com quem teve dois filhos), Sr. Santilho (pai de Libertina), Sr. Pedro, Sr. Miguel, Dona Lurdes, Dona Maria (essa última que também *joga verso*) e Sr. João (falecido).

Como já foi dito, a comunidade da Caatinginha tem uma característica bastante peculiar por ser uma comunidade onde os seus moradores são, quase todos, parentes consanguíneos. Dessa maneira, ao reconstruir os parentescos das pessoas com quem trabalhei na pesquisa, esbarrei em primos, sobrinhos e netos, o tempo todo.

Não foi fácil entender toda essa rede familiar: quem é parente de quem, inclusive porque as próprias pessoas confundem o grau de parentesco. Assim, resolvi recolher os dados e eu mesma tecer as redes, para entender melhor essa questão.

Outro dado difícil de se obter é com relação à idade das pessoas uma vez que quase todos não sabem, exatamente, quantos anos têm ou o ano em que nasceram. Exemplo disso foi a conversa que tive com Dona Clementina:

- “Qual é o nome todo da senhora?
- Clementina Pereira dos Santos. 56 anos, casada. Só de casada tem 40. Eu casei com 30 anos, tem 40 já.”

O mesmo fato ocorreu com Libertina que, numa conversa, me disse ter 32 anos e em outro momento, 36. E isso ocorreu com quase todas as pessoas com quem conversei. Elas demonstram dúvida quanto à idade delas e à dos filhos.

Com efeito, procurei aqui, situar o contexto da Caatinginha em seus aspectos geográficos e sociais de maneira a levar até os leitores um panorama dessa comunidade e das pessoas que a compõem. Acredito que, dessa forma, fique cada vez mais possível entendermos os desdobramentos desta pesquisa.

¹⁷ Comunicação apresentada no II Seminário Linguagem, Cultura e Cognição. FAE/UFMG. Belo Horizonte, julho de 2003.

1.3- A experiência etnográfica: *com o sangue misturado*

Embora a fundamentação teórica sobre etnografia que sustentou esta pesquisa, tenha sido importante, há, ainda, uma outra dimensão que tem um lugar fundamental neste trabalho, é a dimensão afetiva, ou o *plano existencial* da pesquisa de campo, como sugere DaMatta (2000). Tal dimensão pode ser sintetizada a partir das palavras de Libertina, dirigidas a mim, na nossa despedida, em minha última ida à campo: *O nosso sangue se misturou.*

Nesse sentido, vale lembrar que de acordo com DaMatta, “o plano existencial da pesquisa de campo é marcado pelas possíveis lições que podem ser extraídas do relacionamento com os chamados *informantes* no decorrer de um trabalho de investigação antropológica.” (ob. cit., p.153, grifos do autor).

Nesse ponto, ressalto que faz tempo que a antropologia vem tentando abandonar a posição que postula uma neutralidade do pesquisador no processo de pesquisa. Insiste, pelo contrário, que é necessária a construção de uma relação entre os sujeitos — observador e observado —, pois a pesquisa etnográfica trabalha com o universo do que é humano, ou seja, a ação simbólica (GEERTZ, 1989, p. 20).

De acordo com DaMatta (2000):

A Antropologia Social é uma disciplina da comutação e da mediação. E com isso quero simplesmente dizer que talvez, mais do que qualquer outra matéria devotada ao estudo do Homem, a Antropologia seja aquela onde necessariamente se estabelece uma ponte entre dois universos (ou subuniversos) de significação, e tal ponte ou mediação é realizada com um mínimo de aparato institucional ou de instrumentos de mediação. Vale dizer, de modo artesanal e paciente, dependendo essencialmente de humores, temperamentos, fobias e todos os outros ingredientes das pessoas e do contato humano. (p. 156)

E é no campo, no cotidiano da pesquisa, no que ela nos possibilita de “liminaridade e de estranhamento”, que vivenciamos “aqueles aspectos extraordinários, sempre prontos a emergir em todo o relacionamento humano”, que podemos sentir o que a Dra. Jean Carter, citada por DaMatta (2000) chamou de *anthropological blues* (p. 156).

DaMatta aponta a delimitação indicativa dos *anthropological blues*, “como aquela do elemento que se insinua na prática etnológica, mas que não estava sendo esperado. Como um blue, cuja melodia ganha força pela repetição de suas frases de modo a cada vez mais se tornar perceptível.” (ob. cit., p. 168).

E continua “[...] seria possível dizer que o elemento que se insinua no trabalho de campo é o sentimento e a emoção. Estes seriam, para parafrasear Lévi- Strauss, os hóspedes não convidados da situação etnográfica.” (ob. cit., p. 169).

Com efeito, ao longo do processo de trabalho de campo, existem momentos particulares e um deles é o da descoberta etnográfica “quando o etnólogo consegue descobrir o funcionamento de uma instituição, compreende finalmente a operação de uma regra antes obscura.” (DAMATTA, 2000, p. 169).

No caso desta pesquisa, foi crucial, por exemplo, o dia em que *acordei* na casa de Libertina e presenciei a maneira como cada pessoa participava da preparação das tintas que seriam usadas para pintar a sua casa. Como uma mágica, naquele momento eu fui tocada pelo *anthropological blues* e passei a entender muitas questões que eu vinha perseguindo e que, até aquele momento, pareciam-me ainda opacas. A descrição de DaMatta serve para explicar este momento:

[...]os dados, por assim dizer, caem do céu como pingos de chuva. Cabe ao etnólogo não só apará-los como conduzi-los em enxurrada para o oceano das teorias correntes. De modo muito nítido verifiquei que uma cultura e um informante são como cartolas de mágico: tira-se alguma coisa (uma regra) que faz sentido num dia; no outro, só conseguimos fitas coloridas de baixo valor...(ob. cit., p. 170)

Outro momento que foi muito determinante para que eu pudesse entender as relações de parentesco, que, como já disse, eram, para mim, cada vez mais difíceis, dado às informações contraditórias que me chegavam, foi o dia em que conheci o pai de Libertina. Eu havia tirado fotos de algumas pessoas numa reunião de que participara, quando da minha ida a campo. Através das fotos, comecei a perceber, mais detidamente, os traços físicos das pessoas e, empiricamente, fiz uma espécie de seleção familiar e fui confrontando depois, em campo.

Eu estava, pois, na casa de Libertina quando chegou um senhor e eu percebi que eu tinha uma foto dele (e era costume meu, tirar as fotos e dar às pessoas). Falei com Libertina que eu tinha uma foto dele e que ela a entregasse para mim (uma vez que eu não tinha intimidade com senhor). No momento em que eu lhe entreguei a foto para que ela entregasse ao senhor, ela olhou-me e disse: “É do Santo mesmo, o nome dele é Santilho, mas eu chamo ele de Santo”. Tudo terminado, ele se despediu e se foi. Mais tarde, eu disse à Libertina que o Santilho se parecia com a D. Esveridiana. Foi então que, novamente, eu fui tocada pelo *anthropological blues*. Ela me disse que ele era mesmo irmão dela e que ela (a D. Esveridiana) era sua tia. Depois, sorrindo, disse-me que aquele senhor era o *Santo*, pai dela, mas que ela não tinha sido acostumada a chamá-lo de pai. A partir dessa informação, ela contou-me toda a sua história de vida e a sua rede familiar, que me ajudou muito a entender a rede mais complexa da comunidade da Caatinguinha.

Parece-me importante citar, ainda, outro momento determinante para mim — o dia em que Geovana, filha de Ana, chamou um senhor da comunidade de pai. A princípio fiquei confusa, porque ele era casado com outra senhora da comunidade e eu sabia que a outra filha de Ana tinha um filho com o filho daquele senhor. Assim, na tentativa de entender aquilo tudo, delicadamente, perguntei à Ana sobre o caso e ela me respondeu quase num desabafo: — *Tá bom, eu vou te contar as minhas certezas!* E, depois das *certezas* dela, também pude entender mais uma parte da complexa (mas ao mesmo tempo simples) rede familiar da Caatinguinha.

Assim, percebi que, é quando o *sangue se mistura* na relação cotidiana, que se vai ganhando intimidade com os nossos informantes, na pesquisa de campo. Assim sendo, aos poucos vamos nos dando conta de que as melodias que nos chegavam fragmentadas em alguns momentos, passam a fazer sentido num outro momento, determinadas pela junção de

diferentes frases melódicas que vamos ouvindo ao longo do processo. E, num belo dia, quando menos se espera, elas se transformam em uma música completa, com ritmos e sons próprios. Ao sistematizá-la, o etnógrafo a “inclui no registro de consultas sobre o que o homem falou” (GEERTZ, 1989, p.41) e leva a música para ser ouvida por outros povos.

Com este espírito, deixo aqui registrados *fragmentos do discurso Xacriabá*, coletados ao longo desta pesquisa:

“Cada um tem o seu dão, a sua história e o seu jeito de viver.”

“Coração da gente é terra que ninguém pisa.”

“Tá errado, mas tá certo.”

“Depois das águas, eu vou construir a minha casa.”

“Esse menino é muito calunzeiro”.

“Vai surverter debaixo da égua!”

“Eu e meu velho comemos em pratinho de noivo desde que casamos!”

“Ninguém dormiu a noite toda, só assutando.”

“O tempo tava truvado, sem lua, nem nada.”

“Eu faço uma comparança desses meninos de agora.”

“Quem sente a dor é que geme.”

“Cavalo bom é que ataia o boi, na hora.”

“O pai tem o direito de executar.”

“E ela começou a boquejar.”

“Faz é tempo que elas não amarram as bestas juntas.”

“Quem corre, cansa. Quem caminha, alcança.”

“Sem espingarda, ninguém mata a onça.”

“Aí ele tufa!”

“De cada canto, espia um santo.”

“Quando eu ficar antiga...”

“Jogando pedra nas estrelas.”

“Antes a esperança tarde do que o desengano cedo.”

“A casa é singela, mas é florida, não repara.”

“Eu vou te contar as minhas certezas. “

capítulo 2

Cultura na escola ou escolarização da cultura?

Capítulo 2

2. CULTURA NA ESCOLA OU ESCOLARIZAÇÃO DA CULTURA?

2. 1- A Educação escolar indígena em Minas Gerais

A educação escolar nas sociedades indígenas no Brasil começa junto com a colonização e passa por diferentes momentos até a Constituição de 1988.

Nos últimos anos tivemos muitos avanços com relação à escola indígena, principalmente no que diz respeito à dimensão legal. Mas, na prática efetiva dessa escola, um longo caminho ainda deve ser percorrido. Na verdade, a escola indígena está aí, garantida pela lei maior do País, a Constituição e pela LDB, lei de referência nacional para a educação, mas com muitas questões a serem pensadas e resolvidas¹⁸.

Sem deixar de considerar a dimensão histórica dessa escola, procurei, nesta pesquisa, busca enfatizar a educação escolar indígena a partir dos anos 70, quando começam os primeiros movimentos em que os próprios sujeitos indígenas postulam um lugar para a sua escola.

Posto isso, no Brasil, como analisa Campos (1992), é na segunda metade da década de 70, “depois do silêncio de muitos anos com a desarticulação dos movimentos sociais, que ressurgem os movimentos pela educação escolar” (p.16). A sociedade civil, organizada por diversas entidades, passa a participar, de maneira ativa, do cenário político do país. Os movimentos indígenas também se organizam e se fazem presentes nessa participação. Ferreira (2001), ao comentar as mudanças ocorridas no período, aponta o seguinte fato:

No final dos anos 70, ainda durante o período militar, começaram a surgir no cenário político nacional organizações não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena[...] A realização de assembleias indígenas em todo o país, a partir de 1974, resultou na articulação de lideranças indígenas até então isoladas do cenário político nacional. Organizações indígenas foram sendo criadas(...)Indivíduos e grupos ligados à CPI/SP, CPI/AC, CEDI, CTI, ANAÍ, CIMI e OPAN passaram a

¹⁸ Diversos autores têm procurado analisar o processo que levou à criação de Escola Indígena, entre eles, ver Mariana Kawall Leal Ferreira, no livro Antropologia, História e Educação, 2001, p. 72.

desenvolver, a partir desse período, experiências com educação escolar em áreas indígenas. Tais experiências foram – como ainda o são – marcadas pelo compromisso político com a causa indígena, no sentido de oferecer às populações educação formal compatível com os projetos de autodeterminação. (p. 87, 88).

É, pois, no contexto de redemocratização brasileira, pós Ditadura Militar de 1964, que a luta pela escola indígena ganha forças e dá um salto quanto à legislação que a regula. Tal fato ocorreu graças a participação conjunta de diferentes etnias indígenas que exerceram forte pressão junto ao Congresso Nacional, durante a elaboração e a aprovação da Constituição Federal de 1988.

A partir dessa Constituição, vários direitos fundamentais das sociedades indígenas foram garantidos. Nesse contexto surgiram os chamados projetos alternativos e os encontros de educação para índios. (FERREIRA, 2001, p. 87). Começam, também, a ser implementados, a partir de 1988, em todo o País, os programas de educação escolar indígena.

Mas, em Minas Gerais, foi a partir de 1995 que a Secretaria Estadual de Educação criou o Projeto de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais, com o objetivo de implantar escolas nas quatro áreas indígenas e suas respectivas etnias reconhecidas pelo Estado até aquele momento. São elas: Krenak, Maxacali, Pataxó e Xacriabá. Trata-se de um projeto da SEE (Secretaria de Estado da Educação), em convênio com a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e o IEF (Instituto Estadual de Floresta), apoiado pela Constituição de 1988. Segundo a Constituição, fica assegurada “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Já a LDB 93-94/96 e as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC, garantem legalmente uma escola indígena específica, diferenciada, bilíngüe e intercultural.

Cabe lembrar aqui que antes da implementação do programa, as aulas das poucas escolas das áreas indígenas estavam a cargo de educadores leigos e, em sua maioria, não-índios. E era uma situação precária, em termos de ensino. E, a ela, somava-se o desejo do povo indígena de construir a sua própria escola. Mas, para atuar legalmente como professores, era preciso que os índios tivessem formação específica, não apenas a 4ª série do

ensino fundamental, como era o caso da maioria. Assim, diante dessa necessidade, foi criado o Curso de Formação de Educadores Indígenas de Minas Gerais para o Magistério de Primeiro Grau, sob a coordenação da Dr^a Márcia Spyer, então professora da UFMG, e de Zélia Maria Rezende, da SEE.

Portanto, para iniciar o processo de implementação das escolas indígenas de Minas foram realizados dois encontros para se pensar as diretrizes dessa escola. O primeiro, em 1993, em Belo Horizonte e o segundo, no mesmo ano, em Governador Valadares. Ambos tinham por objetivo “levantar dados e fornecer suporte teórico para a elaboração do Plano de Educação Escolar das Etnias Krenak, Maxacali, Xacriabá e Pataxó (BAY, p. 56)”, com a presença dos órgãos envolvidos, SEE/MG, IEF, FUNAI e UFMG e representantes dos povos indígenas até então reconhecidos em Minas Gerais.

A partir desses encontros, é que foi elaborado o Programa de Implantação de escolas Indígenas de Minas Gerais com o objetivo de “Implantar escolas indígenas específicas, diferenciadas, interculturais e bilingües, nas quatro áreas indígenas de Minas gerais (BAY, p. 57).”

Uma das principais ações do programa foi a realização do Curso de Formação dos Professores, chamado de UHITUP, que em Maxacali significa alegria. Seus objetivos são:

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

Assim, em 1996, tem início o primeiro Curso de Formação de Educação Indígena, com a participação de 66 índios, sendo eles: 6 pataxó, 5 krenak, 10 maxacali e 45 xacriabá. Todos escolhidos por suas comunidades. A previsão de formatura dessa turma era, a época dessa pesquisa, no ano 2000 quando, então, Minas poderia contar com o primeiro grupo de professores indígenas formados e em exercício, no magistério.

E diante de novas demandas de professores para as áreas indígenas (só nas aldeias Xacriabá, todos começaram a dar aulas quando ainda se encontravam em formação e, ao final do curso, a maioria estava atuando em dois turnos), e como todos os professores do primeiro curso do PIEIMG foram contratados pela SEE/MG, ainda no decorrer do curso, em outubro 2000, o PIEIMG inicia nova turma de formação, desta vez com a presença de outras etnias, sendo elas: kaxixó, pankararu, xucuru-kariri, além de xacriabá e pataxó.

Portanto, atualmente, na segunda turma, a formação, mais de 71 professores concluirão o curso em julho de 2004 e já se trabalha com a possibilidade de uma terceira turma de formação. Isso se justifica dada a demanda de novos professores para atuarem nas escolas das reservas indígenas, principalmente na reserva Xacriabá, que conta, hoje, com 102 professores e uma média de dois mil alunos.

A criação desse Curso de Formação, bem como a contratação de professores índios pela SEE-MG, representa um grande avanço rumo à construção da escola diferenciada. Os povos indígenas de Minas Gerais ganham, assim, mais um espaço para dialogar partindo de seus próprios meios de conhecimento e articulando-os “com a sociedade mais próxima com mais dignidade (BAY, p.50)”. Em outras palavras: a escola que tem sido assumida progressivamente pelos índios passa a ser mais um espaço de pesquisa, de conhecimento, de reflexão e de diálogo num “movimento crescente de autodeterminação dos professores indígenas, presente nos seus discursos, na reconstrução e afirmação das suas identidades, enquanto índios, enquanto educadores, enquanto cidadãos (BAY, p. 94)”.

Assim, Cristina de Oliveira, aluna Xacriabá do 1º Curso de Formação, ao comentar o lugar da escola relata em seu memorial¹⁹:

“Hoje eu tenho mais liberdade com meu povo e alunos, através da escola diferenciada. Eu sei como ensinar meu povo a ter uma vida melhor e a resgatar nossa cultura cada vez mais. Sinto que as crianças estão crescendo muito com esse saber dos nossos antigos. Nós já estávamos esquecendo o que é ser índio. Porque nuns tempos atrás nós não sabíamos da nossa realidade. A gente estudava com o

¹⁹ Memorial escrito pelos alunos como avaliação final, no 1º Curso de Formação para professores índios de Minas Gerais.

professor branco, mas ele não valorizava as nossas histórias, os nossos costumes e não respeitava as nossas tradições.” (julho,2000,p.3)

Apesar do discurso enfático sobre a cultura, presente nas falas dos professores, dos formadores e na legislação da escola indígena, este não deixa de ser um terreno escorregadio e cheio de ambigüidades. Assim sendo, freqüentemente, formadores e professores dizem trabalhar em conjunto. No entanto, verifiquei que, muitas vezes, era a partir de pressupostos muito diferentes que o trabalho se realizava.

Ainda que exista uma unificação em torno de um horizonte comum- da escola indígena diferenciada- a sua implantação tem ocorrido de maneira diferenciada entre as comunidades indígenas do Brasil. Ela não tem ocorrido de maneira igual para todos.

Tassinari (2001), ao analisar a experiência da educação escolar entre os povos indígenas do Uaçá (situados na bacia do rio Uaçá, no Oiapoque, extremo norte brasileiro), com ênfase numa abordagem histórica, pretende demonstrar “os processos de constituição das atuais aldeias no século 20”. Ela reforça a idéia de que certas instituições (e a escola é uma delas), são apropriadas de maneiras diferenciadas e isso se deve ao fato de que *os* “contornos particulares de cada cultura determinam ações diferenciadas por parte dessas instituições.(p.161)”.

Em outro artigo, essa mesma autora (2001), ao remeter à escola como espaços de fronteiras, deixa claro o seguinte:

Principalmente a respeito de grupos indígenas com antigas experiências de ensino escolar, não é possível definir a escola como uma instituição totalmente alheia. Por outro lado, também não se pode compreendê-la como completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena. Ela é uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de forma diversa.(p.50)

E, assim, concluí seu pensamento:

Estamos todos, índios e antropólogos, diante de situações e experiências novas e, assim, mobilizamos como podemos nossas tradições de pensamento para conseguir entendê-las, explicá-las e geri-las. E o que é mais instigante é que essas novas experiências colocam em diálogo nossas tradições de pensamento ocidentais e indígenas, às vezes gerando confusões, mal entendidos, mas também, espera-se, um mútuo entendimento fértil e criativo. (p. 68-69).

Silva (2001), ao discutir a relação entre o que apresenta a proposta legal e o que vem ocorrendo na prática, nos projetos de implantação de escolas indígenas, argumenta:

Há um grande descompasso entre, de um lado, a educação diferenciada como projeto e como discussão e, de outro, a realidade das escolas indígenas no país e a dificuldade de acolhimento de sua especificidade por órgãos encarregados da regularização e da oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados e elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas escolas.(p. 12).

Nesse trecho, a autora aponta as dificuldades que os diferentes projetos de implantação de escolas indígenas têm encontrado nos órgãos que oficializam e regularizam as escolas, como as secretarias de educação. O reflexo dessa situação pode ser percebido na prática, no cotidiano dos professores e formadores. Mas, indo além desta questão, que não deixa de ser um entrave em muitos dos projetos espalhados pelo Brasil²⁰, notei, também, junto aos povos indígenas, nos movimentos internos desses grupos, muitas dúvidas em relação à escola diferenciada.

Assim, observei um descompasso entre ações e discurso que se apresenta de diferentes maneiras: pelos órgãos que oficializam as escolas, pelos próprios indígenas e também pelos formadores envolvidos. Nesse contexto, professores e formadores vivem uma

²⁰ Tive oportunidade de trabalhar em vários cursos de formação de professores indígenas em outros estados do Brasil e de ver, de perto, esses entraves. A propósito vide experiência das escolas indígenas de

luta angustiante em busca de soluções para o funcionamento de escolas com propostas muito distintas entre si, embora, ironicamente, haja um discurso comum - o da escola diferenciada- que sustente essa idéia. Silva, no seu texto, reforça essa idéia:

Dessa forma, pode-se dizer que há, de fato, *escolas indígenas*- ainda que estas não realizem o ideal de *educação diferenciada* almejado.(p.13) e continua, [...] É inquietante também quando se conhece a já mencionada distância efetiva que há entre o plano do discurso sobre a educação escolar indígena no país e a prática escolar e educacional nas aldeias (ob. cit., p.14, grifos da autora)

Nesse sentido, também em Minas Gerais, vivenciam-se processos diferenciados uma vez que o Programa de Implantação das escolas indígenas atende a diferentes etnias. Mas, mesmo dentro da comunidade Xacriabá, a maneira como cada aldeia apropriada da escola apresenta diferenças. Nesse sentido, a escola indígena tem sido construída de maneira diferenciada, tendo em vista a dimensão cultural de cada grupo. É o que apontam Gerken, Oliveira e Pereira (2003):

[...] Parte-se do pressuposto de que o cotidiano das escolas dentro das comunidades indígenas apresenta diversos aspectos comuns, tais como: a participação da comunidade, desde a indicação dos professores até o dia-a-dia da escola, a influência na organização do cotidiano, causada pela introdução da frequência regular às aulas, além da relação institucional com as instâncias administrativas pertencentes ao Estado (superintendência e diversos setores da SEE/MG). Apesar dos vários aspectos comuns, constatados até o momento pelo PIEI, cada comunidade imprime marcas específicas ao processo de escolarização. Tem-se, então, um mesmo processo de instituição de escolas indígenas gerando configurações recorrentes e, ao

Pernambuco, do Acre (projeto da SEE) e Ticuna no Amazonas. Este último só teve o curso de magistério regularizado pela SEE, depois de mais de 10 anos de funcionamento do curso.

mesmo tempo, diferenciadas, no que se refere, especificamente, ao contexto escolar e, de forma mais ampla, à relação entre comunidade e escola (p.1).

Assim, de acordo com o ponto de vista desses autores, não é seguro situar no mesmo patamar, as escolas indígenas diferenciadas, nem falar em índios como uma categoria geral. Melhor seria trabalhar com a idéia da possibilidade de uma construção diferenciada dessas múltiplas realidades que nos são dadas (a nós pesquisadores e formadores), a conhecer.

E conhecer melhor a realidade dos Xacriabá é entender a cultura que lhe dá o tom. É o que pretendo discutir, no próximo tópico, partindo da visão de cultura expressa nos documentos.

2.2 - A discussão de cultura nos documentos

Ao procurar entender a visão expressa na Constituição de 1988, na LDB/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e no RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas) sobre a noção de cultura, encontrei o Artigo 210, *Da educação, da cultura e do desporto*, capítulo III, Título VIII, da Constituição, que diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”

O RCNEI refere-se a esse mesmo artigo (210) da Constituição nos seguintes termos: “O Artigo 210 assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngüe em suas escolas (p.32)”.

Gostaria de chamar a atenção para uma diferença de interpretação que pode ocorrer nos dois textos. Com relação ao texto da Constituição, nele não está explícito o entendimento de cultura. Já o RCNEI parece interpretar valores culturais e artísticos tão-somente como *ensino bilíngüe, uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*.

Diante de tais interpretações, algumas questões parecem-me oportunas: será que a Constituição e o RCNEI trabalham com concepções comuns no que se refere à cultura? E

será que *o uso de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem* abrangem o complexo fenômeno da cultura? Não me parece que a cultura é aí entendida como sendo os códigos simbólicos que são compartilhados pelos grupos, e a língua parece ser vista, como o aspecto determinante da cultura.

Tais questões me levam a refletir sobre os sujeitos da minha pesquisa — os Xacriabá. Eles, em decorrência de um longo e violento contato com a sociedade nacional, acabaram perdendo a língua materna e hoje, a princípio, são falantes apenas do Português⁴.

Embora ultrapassem os limites desta pesquisa, essas questões merecem ser melhor investigadas. A esse respeito, alguns autores têm chamado a atenção. Assim, segundo Tassinari (2001):

A ampliação de experiências e casos estudados, por sua vez, já sugere a revisão (ou a relativização) de algumas certezas inicialmente estipuladas, como a alfabetização bilíngüe. Inicialmente, uma espécie de *bandeira* ou *palavra de ordem* da chamada *educação diferenciada*, a alfabetização *na língua materna* foi rejeitada por alguns povos como os Wayãpi e os Alto Xinguanos e gerou impasses em contextos de multilingüismo. (p. 45-46, grifos da autora)

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que é a partir dos anos 70 que a discussão e a defesa do ensino bilíngüe nas escolas indígenas começam a aparecer com maior ênfase, como apontam Silva e Azevedo (1995):

Este termo- bilíngüe- tornou-se freqüente em diversos documentos sobre educação escolar indígena produzidos por entidades indigenistas e mesmo em projetos de leis,

⁴ Quando digo a princípio é porque não há, ainda, nenhum estudo lingüístico ou uma análise mais clara do estatuto ou da forma como é utilizada a língua portuguesa por eles. Assim, não posso afirmar, inclusive, se é um dialeto. O que sabemos é que há um registro diferenciado e que vai muito além das fronteiras da área, abrangendo uma grande população vizinha às terras indígenas.

muitos deles elaborados com a assessoria de especialistas em línguas indígenas.
(p.152)

Ainda acerca desse termo, os professores indígenas do Amazonas e de Roraima, ao participarem do III Encontro de Professores Indígenas, em julho de 90, para a elaboração de um documento com reivindicações para serem incorporadas à nova LDB, já expressaram a suas preocupações com relação ao termo bilíngüe. A propósito, os autores Silva e Azevedo, vivenciaram dois exemplos nesse encontro que deixam claros os impasses causados por essa questão: um se referia a preocupação dos índios do Amazonas que falam mais de uma língua indígena e portanto, teriam que decidir qual delas iriam ensinar na escola; outro, com os índios de Roraima, que não falavam mais a língua indígena. Esclarecem melhor essa questão, os trechos a seguir:

A delegação do Alto Rio Negro ponderava que, por razões inerentes à própria estrutura social da região, praticamente toda a população falava mais de uma *língua indígena*. Estes índios indagavam-se perplexos qual das línguas tradicionalmente por eles faladas deveria ser eleita *a língua indígena* em suas escolas e qual (ou quais) deveria(m) ser esquecida(s), já que bilíngüe, no contexto da discussão sobre educação escolar indígena sempre quer dizer uma língua indígena e o português.

[...] Enquanto isso, a delegação do Médio Solimões manifestava uma preocupação oposta: se as escolas indígenas devem ser bilíngües, o que fazer com as escolas indígenas dos povos que, por razões históricas, falavam exclusivamente o português? (SILVA E AZEVEDO, 1995, p.153, grifos dos autores)

Enriquece essa discussão, analisar a ênfase dada pela legislação ao *uso das línguas maternas*. Alguns questionamentos podem ser feitos a esse respeito: Para mim, essa ênfase restringe o complexo fenômeno da cultura e tende tanto a apresentar uma visão reduzida de cultura como a separar a língua desse fenômeno.

Nessa perspectiva, a legislação, ao dar centralidade na língua, deixa um grande vazio para se encontrar a identidade de um povo que não encontra aí, a sua característica maior de identidade. E entendendo, como assinala Tereza Maher²¹ (2002), que “a identidade indígena está localizada no discurso e não na língua indígena”, questiono a visão expressa nos documentos citados.

Susana Grillo, em artigo na revista BAY (1998), nos alerta para o seguinte fato:

[...] o princípio do bilingüismo não deve impedir que tenhamos um entendimento e uma posição metodológica em projetos educacionais dirigidos às comunidades indígenas que perderam, durante o processo histórico de contato, o uso da sua língua. A interculturalidade representa um avanço conceitual e pedagógico importante, na medida em que aceita a diversidade cultural e redefine a escola como espaço de diálogo entre culturas e não como agência de *civilização* do outro. (p. 50)

Se por um lado, a perspectiva de trabalhar nas escolas indígenas, usando as línguas maternas como veículo de comunicação e de afirmação étnica é positiva, uma vez que possibilitará o contato e o uso dessas línguas, principalmente às novas gerações (deve-se lembrar que, em alguns casos, já estavam sumindo até dos falantes mais antigos²²), por outro, a ênfase, nesse sentido dada pela legislação leva alguns povos que já perderam a sua língua materna, à procura dela como um elo perdido, muitas vezes, há mais de 300 anos. Parece que vêm aí a única maneira de *se salvarem* como um grupo indígena.

²¹ Comunicação proferida em seminário promovido pelo PIEIMG sobre lingüística, na SEE/MG em outubro de 2002.

²² Vide caso Krenak em Minas Gerais, em que, através da escola e do trabalho com lingüista, as últimas cinco pessoas que falavam a língua, agora, ensinam, formalmente aos alunos da escola.

2.3- A cultura do ponto de vista antropológico: uma perspectiva para investigação das práticas educativas dentro e fora da escola

Por se inserir no campo da educação e cultura, parece-me pertinente discutir o conceito de cultura para, a partir desse entendimento, dar prosseguimento à análise das práticas culturais, meu objeto de estudo.

Advirto, porém, que esta pesquisa não pretende ser um estudo de toda a cultura Xacriabá, portanto, as análises apresentadas referem-se, apenas, a algumas práticas culturais dos Xacriabá, com ênfase nas *casas pintadas de toá*. Assim, os referenciais do conceito de cultura que adotei serviram-me como orientadores da pesquisa. Explicando melhor: utilizei o potencial elucidativo do conceito de cultura para entender as práticas que estou descrevendo, para entender os particulares que identifiquei, na vida dos Xacriabá.

Portanto, ao situar esta pesquisa no campo teórico metodológico da antropologia, o fiz dada a natureza do meu objeto de pesquisa, que suscita um diálogo com a perspectiva da cultura, ou seja, da antropologia. Portanto, sem desconsiderar que outras áreas do conhecimento também trabalham com esse conceito— mas em outras perspectivas— neste trabalho, fundamentei meu campo teórico- conceitual na antropologia.

Diante do amplo leque que a discussão sobre o conceito de cultura propicia, vou me deter, aqui, em duas formulações iniciais: Evolucionismo e Particularismo Histórico. Tal escolha se justifica por serem formulações muito presentes no contexto do trabalho de educação, incluindo a educação indígena, apesar de já terem sido declarados na antropologia, há muito tempo, suas limitações e os seus problemas.

Antes, porém, ressalto que o conceito de cultura tem se pulverizado e desgastado de tal forma que hoje há mais de cem acepções. Aliás, em tudo lemos *cultura*. Portanto, não é meu desejo revisar o conceito; não pretendo, aqui, definir cultura. Penso, por outro lado que, ao utilizar da perspectiva antropológica ao dialogar com esses conceitos entenderei a tríade que sustenta minha pesquisa, a saber, Educação, Povos Indígenas e Práticas Culturais.

Com efeito, os vários conceitos de cultura presentes no desenvolvimento da antropologia resultam de um percurso histórico que tinha, no final do século XVIII, como foco de reflexões, “as descontinuidades sociais e nacionais dentro da Europa” (VELHO e CASTRO, 1978, p. 1)

O termo cultura nasceu na Alemanha, *Kultur*, e referia-se aos aspectos espirituais de uma comunidade: a idéia era de que o comportamento humano era cultivado. Ele se contrapõe a outro termo, seu contemporâneo, francês, *Civilization*, que indicava as realizações materiais de um povo e pretendia ser universal: Napoleão queria levar a civilização a toda a Europa.

Enquanto a *Kultur*²³ alemã trazia a idéia da tradição²⁴ e marcava a singularidade de cada povo, a *Civilization* francesa trazia a idéia do progresso, inserindo-se no expansionismo colonial (a missão civilizatória do homem branco) (VELHO e CASTRO, ob. cit., p.2).

Todavia, é no final do século XIX que a antropologia se apropria do termo cultura a partir da definição de Edward Tylor, antropólogo inglês (1832-1917), que sintetiza no vocábulo inglês *Culture*: “Tomado em seu amplo sentido etnográfico é este complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. (LARAIA, 2001, p. 25).

Tylor acredita que uma das tarefas da antropologia seria “estabelecer, *grosso modo*, uma escala de civilização”, simplesmente colocando as nações européias em um dos extremos da série e em outro as tribos selvagens, dispondo o resto da humanidade entre dois limites.” (LARAIA, ob. cit., p.33).

Tal visão está estritamente ligada ao evolucionismo biológico de Charles Darwin, que imperava na Europa na segunda metade do século XIX e que orientou muitos trabalhos da época. A idéia que predominava era a da escala evolutiva na perspectiva do

²³ O termo cultura nasce associado à idéia de tradição e depois vai ter uma evolução até a concepção com a qual estou utilizando aqui, que é a concepção proposta por Geertz, como sistema simbólico.

²⁴ Cabe lembrar, mais uma vez, que, nas propostas pedagógicas, o resgate das tradições muitas vezes é referido de forma inadequada como resgate da cultura, reduzindo essa última a uma das suas manifestações, que ganha maior força em virtude do contexto histórico em que tais tradições são evocadas.

evolucionismo unilinear²⁵: “Mais do que preocupado com a diversidade cultural, Tylor a seu modo preocupa-se com a igualdade existente na humanidade. A diversidade é explicada por ele como o resultado da desigualdade de estágios existentes no processo de evolução”. (LARAIA, ob. cit., p.32,33).

Como se vê, a cultura nas diferentes sociedades humanas era pensada de maneira estratificada, hierarquizada, e todas as sociedades passariam pelas etapas que já haviam sido percorridas pelas *sociedades avançadas*, de maneira que, ao final deste percurso, chegariam, enfim à civilização(tendo como modelo a sociedade européia), numa escala sustentada pela *estrutura triplíce dos estágios*, que vai da vida selvagem à civilizada, passando pela bárbara. Como assinala Laraia:

Para os evolucionistas do século XIX a evolução desenvolvia-se através de uma linha única; a evolução teria raízes em uma unidade psíquica através da qual todos os grupos humanos teriam o mesmo potencial de desenvolvimento, embora alguns estivessem mais adiantados que outros. Esta abordagem unilinear considerava que cada sociedade seguiria o seu curso histórico através de três estágios: selvageria, barbarismo e civilização [...].(ob. cit., p. 114).

Um dos pontos positivos do evolucionismo é acreditar que todos os homens têm capacidade de evoluir, que todos têm um aparelho biológico apto a desenvolver-se. Por outro lado, essa evolução tinha como referência um modelo etnocêntrico europeu pois o antropólogo dessa época se propunha a classificar as sociedades baseando-se na sua visão do que era melhor. Nesse caso, tomava, como referência, a sociedade européia. considerada

²⁵ A crença na unidade fundamental do gênero humano ganhava solidez no final do século XIX. A biologia darwinista foi um dos principais instrumentos de legitimação do postulado da unidade biológica do *homo sapiens*; e o evolucionismo, a primeira teoria propriamente antropológica de diferença cultural, deve ser julgado como discurso que, embora terminado por sonegar a especificidade das culturas não-ocidentais, fundava-se neste postulado. (VELHO e CASTRO, 1978., p.3)

como o ponto mais alto na escala evolutiva. Nesse sentido, a capacidade das outras culturas era subestimada, uma vez que o método do pesquisador era comparar costumes predeterminados, não levando em conta o desenvolvimento das outras sociedades, descontextualizando-as.

Diante desse quadro, surge uma nova vertente da antropologia, que constitui processo de crítica ao evolucionismo, como salienta Laraia: “[...] Em oposição a essa teoria, e a partir de Franz Boas, surgiu a idéia de que cada grupo humano desenvolve-se através de caminho próprio, que não pode ser simplificado na estrutura tríplice dos estágios. Esta possibilidade de desenvolvimento múltiplo constitui o objeto da abordagem multilinear”. (ob. cit., p. 114).

Portanto, essa nova corrente da antropologia, o Particularismo Histórico²⁶, via as diferenças culturais nas sociedades como resultado de um processo de difusão cultural e não mais como estágios diferentes na escala evolutiva. Com relação a esse processo, o principal expoente do difusionismo americano é Frans Boas (1858-1949), que desenvolveu o particularismo histórico (ou a chamada Escola cultural Americana) “segundo a qual cada cultura segue os seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos que enfrentou”. (LARAIA, ob. cit., p. 36). Para esse autor, cada cultura tem um percurso histórico e se explica ou por contato ou por difusão.

Para Boas, as tarefas a serem executadas no trabalho da antropologia são: reconstruir a história de povos ou regiões particulares e comparar a vida social de diferentes povos, cujo desenvolvimento segue as mesmas linhas. (LARAIA, ob. cit., p.35).

Mas uma de suas principais críticas ao evolucionismo é com relação ao método de obtenção de informação dos dados das sociedades estudadas — o chamado método de *gabinete*. As informações eram obtidas pelos relatos de missionários, administradores das

²⁶ Segundo o Particularismo Histórico, a origem de determinados padrões culturais pode ser por difusão ou por paralelismo: uma sociedade troca padrões culturais com as outras com as quais entra em contato (difusão), ou desenvolve por si mesma alguns dos seus padrões culturais (paralelismo)

colônias e viajantes que eram analisados nos chamados *gabinetes*, na Europa, por estudiosos que sequer conheciam as sociedades que estavam analisando.

E foi a partir da pesquisa etnográfica, com a abordagem da diferença cultural, que a antropologia inaugura uma nova maneira para lidar com as diferenças:

A abordagem da diferença cultural como um dado irredutível ganhou força a partir da entrada da Antropologia em seu estado experimental: a pesquisa etnográfica detalhada, paciente, muito contribuiu para a falência de esquemas apriorísticos de interpretação das culturas humanas como variantes de um mesmo movimento universal. A síntese, agora, pressupunha a análise. (VELHO e CASTRO, 1978, p.4)

Nessa perspectiva, o entendimento de cultura é que existem formas diferenciadas de lidar com a realidade: as culturas são diferentes. Não existe civilização e sim culturas. Portanto, as sociedades não evoluem, não estão em uma escala evolutiva, como aponta o evolucionismo.

Com essa perspectiva, o Particularismo Histórico inaugura, de fato, o conceito de cultura, em sua acepção atual: para se conhecer uma cultura, é preciso conhecê-la em seus próprios termos.

Assim sendo, a proposta do Particularismo Histórico, que traz a perspectiva etnográfica (perspectiva que orientou esta pesquisa), acabou “por relativizar verdades universais, consideradas como aquilo que é *natural* para todas as sociedades humanas” (NOVAES, 1993, p. 53, grifo da autora), e deu-se um grande passo para o entendimento de cultura.

Vale ressaltar, nesse ponto, que é, ainda, muito presente, muito forte, nos projetos educacionais, o eco do evolucionismo, que teve em Tylor um dos seus expoentes. Tal fato, me leva a reafirmar que os povos indígenas, considerados (ainda) como pertencentes à culturas *exóticas*, não estão, como pensavam os evolucionistas, em estágios inferiores na

escala da humanidade. Por outro lado, vivem suas vidas, dentro dos seus contextos possíveis e atuais, ou seja, *nos seus próprios termos*, no mundo contemporâneo.

Ressalto, ainda, que os povos indígenas não só têm uma história diferenciada como também uma história contemporânea. São culturas contemporâneas e não são nem culturas primitivas, como propõe o evolucionismo, nem paradas no tempo, no sentido que, às vezes, até mesmo os relativistas propõem.

Álvares (2000), citando João Pacheco de Oliveira acrescenta: “Um dos equívocos mais presentes no nosso imaginário acerca dos povos indígenas é a idéia de eles estariam aprisionados em uma eterna *aurora da humanidade*, seriam portanto, destituídos de uma dimensão histórica.” (p.1) Com efeito, esse tema demanda ser estudado em profundidade. Portanto, fica aqui minha sugestão: a análise da relação entre antropologia e educação.

Dito isso, o conceito de cultura, a partir de Boas, transforma-se e passa por inúmeras considerações que, por fim, como esclarece Laraia (2001) “serviram mais para estabelecer uma confusão do que ampliar os limites do conceito”. Tantas controvérsias conceituais acabaram gerando problemas para a antropologia de modo que a “reconstrução deste momento conceitual, a partir de uma diversidade de fragmentos teóricos, passou a ser uma das tarefas primordiais da antropologia moderna”. (p. 29).

Ao citar a opinião de Geertz sobre essa questão, Laraia deixa clara a posição desse autor que escreve, em 1973, “que o tema mais importante da moderna teoria antropológica era o de ‘diminuir a amplitude do conceito e transformá-lo num instrumento mais específico e mais poderoso teoricamente’”. (ob. cit., p. 27).

As formulações modernas do conceito de cultura podem ser descritas, de acordo com Laraia, segundo o esquema proposto por Roger Keesing (1974), e classificadas a partir de duas correntes: a primeira, ele denominava *sistema adaptativo*, e a outra, *teorias idealistas*. Esta última, por sua vez, comporta três abordagens: a teoria que considera a cultura como *sistema cognitivo*, a que considera a cultura como *sistemas estruturais* e, por fim, a que considera a cultura como *sistemas simbólicos*. (ob. cit., p.60 e 61)

A abordagem que considera *cultura como sistemas simbólicos* foi desenvolvida nos Estados Unidos e tem como um de seus principais expoentes, Clifford Geertz, que “busca uma definição de homem baseada na definição de cultura refutando a idéia de uma forma

ideal de homem, decorrente do iluminismo e da antropologia clássica”. (LARAIA, ob. cit., p. 62).

Portanto, Geertz toma a cultura a partir do pressuposto de que ela não deve ser considerada como um complexo de *comportamentos concretos* e que as análises desses comportamentos não podem incidir somente na observação direta que deles podemos fazer. Para ele, “os símbolos e significados são partilhados pelos atores (os membros do sistema cultural) entre eles, mas não dentro deles”, na mente. “São públicos e não privados”. Portanto, “estudar a cultura é estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura”. (LARAIA, ob. cit., p 62 e 63).

A posição desenvolvida por Clifford Geertz, à medida que traz uma abordagem semiótica da cultura, possibilita-me fazer uma interpretação das práticas culturais a partir do que me foi informado pelos meus interlocutores. Respaldo para isso encontro na seguinte citação:

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo estas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1989, p. 15).

Tentar explicar a cultura a partir de metáforas, como mostra o trecho acima, significa dizer que na antropologia interpretativa a metáfora utilizada é a do texto: a cultura é um texto, e o antropólogo o interpreta, ao ler as suas páginas metafóricas. Nas palavras de Geertz (1989), “a cultura de um povo é um conjunto de textos[...] que o antropólogo tenta ler por sobre os ombros daqueles a quem eles pertencem”. (p. 321).

Assim, ao tentar ler as ações dos sujeitos que participavam das práticas pesquisadas, pretendi extrair delas um texto legível. Como propõe Geertz, extrair os “significados que emergem do papel que desempenham” (ob. cit., p.27).

Portanto, entendo que cultura não se reduz às práticas culturais. Entendo também que as práticas são produzidas por um determinado grupo e veiculam os significados que

o grupo lhe atribui. Fazendo minhas as palavras de Velho e Castro (1978), “a prática representa, exprime simbolicamente aspectos da cultura.” (p.15).

Concluindo, na minha pesquisa, analisei as práticas dos Xacriabá com o intuito de ter acesso a aspectos da cultura e, no caso, em particular, os aspectos que me interessavam eram aqueles que me levariam a apreender os processos de aprendizagem que aí aconteciam.

2.4- Escolarização da cultura: sobre as dificuldades de *usar a cultura no currículo*

Na formulação da proposta de trabalho às escolas da comunidade Xacriabá, o PIEIMG objetiva atender às demandas do movimento indígena no que diz respeito à sua escolarização conforme prescrevia a legislação quanto à escola diferenciada. Vale lembrar que esta prescrição só foi possível graças à reivindicação e à luta dos povos indígenas que se organizaram para que tal fato se efetivasse de maneira a ocupar, hoje, algumas páginas da nossa Constituição. Com base nesse entendimento, o PIEIMG procurou incorporar no interior da escola, os aspectos culturais observados na comunidade, com a intenção de inter-relacionar cultura escolar e vivência cotidiana. Dessa maneira, com o intuito de tornar o aprendizado mais significativo para aqueles alunos, várias experiências foram e estão sendo implementadas, o que tem gerado resultados muito diferenciados do ponto de vista das expectativas do Programa.

Em relação à elaboração de material didático a ser utilizado pelos professores, por exemplo, eram valorizados os textos que tratassem de mitos indígenas, da relação que os professores mantinham com o território, textos que abordassem a questão das terras, as músicas, as expressões orais, entre outros. Era essa a forma encontrada pelo PIEIMG de se buscar a cultura.

No entanto, pude constatar que essa *apropriação didática da cultura*, de algumas práticas culturais que caracterizam o grupo em questão, ganharam outro sentido ao serem *escolarizadas*. Penso que ao serem retiradas dos contextos de origem, as práticas se distanciaram dos sujeitos que as produziram, ganhando, assim, outro sentido. Essa experiência veio reafirmar que compreender uma cultura exige deslocamento do lugar em

que nós nos encontramos, exige sair da nossa referência, *distanciar o olhar* (Levi- Strauss) e ver o mundo com os olhos dos outros ou, pelo menos, com outros olhos. E foi com esse entendimento que busquei compreender a cultura dos Xacriabá no contexto dessa comunidade.

As observações preliminares das comunidades Xacriabá mostraram-me que os locais onde certas práticas culturais se desenvolvem são diferenciados. Algumas que foram trazidas para a escola, têm o seu lugar de origem em espaços fora da escola. Há os espaços — tanto geográficos como sociais — das festas, das rezas, das danças, etc., e cada qual comporta um significado único, específico e particular naquela comunidade. Portanto, a não — compreensão do significado das práticas culturais em sua gênese poderá levar a apropriações e utilizações equivocadas. Concordando com Laraia (2001), “todo sistema cultural tem sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro” (p. 87).

Com efeito, para compreender a prática dos sujeitos pesquisados, levei em conta que as práticas culturais ganham outros sentidos no interior do processo escolar, e que não existe uma *transposição didática*, linear, de conteúdos, mas um processo de *apropriação* (Chartier), que pressupõe a *invenção criadora*, a interpretação dos fatos vivenciados pelos sujeitos; tal apropriação dá origem, inclusive, a uma nova produção cultural. Dessa forma, procurei, nesta pesquisa, compreender como os sujeitos se apropriam dessas práticas, em sua gênese, isto é, em seus contextos de origem. Por fim, retornei à escola e aí sim, de posse de dados mais substanciais, pude entender melhor toda essa dinâmica.

Também a noção de cultura apresentada por DaMatta (2000) contribui para meu melhor entendimento dessa questão. Para esse autor a cultura, “[...] permite descobrir uma série de dimensões internas ligadas ao modo como cada papel é vivenciado, além de indicar as escolhas que revelam como este grupo difere daquele na sua atualização como uma coletividade viva.” (p. 56).

Em última análise, procurei identificar os aspectos das práticas dos Xacriabá nas situações sociais onde ocorrem: que sujeitos participam dessas práticas, que papéis são ensinados, como são aprendidos, entre outros. Se são práticas legitimadas pelo grupo, elas

possuem, como descreve Brandão (1984), “elementos normativos e cognoscitivos. Portanto, implicam não apenas valores, mas conhecimentos.” (p. 37).

capítulo 3

**Um olhar sobre as práticas culturais dos índios
Xacriabá**

Capítulo 3

3. UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS CULTURAIS DOS ÍNDIOS XACRIABÁ

3.1- No cotidiano da aldeia da Caatinguinha

Antes de socializar as práticas culturais pesquisadas, parece-me oportuno situar a vida cotidiana da Caatinguinha, através da participação dos seus sujeitos e algumas cenas particulares. Penso que a descrição desses aspectos permite-me situar, com mais clareza, as práticas em seu contexto, numa tentativa de abordar as pessoas em situação ou, como propõe Brandão(1986) a “criança em situação”, com a intenção de “Conhecer não apenas o ‘mundo cultural da criança’(o que já seria muito oportuno), mas a ‘vida da criança e do adolescente em seu mundo de cultura’” (p. 138)

Assim sendo, o cotidiano da Caatinguinha é marcado pela presença constante de crianças que participam de tudo, desde que o dia nasce. A primeira coisa que fazem, ao acordar, é sair de dentro de casa. Na época da *fartura*, comem batata doce e tomam café. A vida se passa, em sua maior parte, do lado de fora das casas, tanto para os adultos como para as crianças. É aí que ocorrem as brincadeiras, é aí que fazem a comida, que descascam o feijão andu, que penteiam os cabelos, e talvez seja, também, por causa deste costume, que as paredes das casas ganham pinturas tanto do lado de dentro como do lado de fora. É comum chegarmos às casas e, imediatamente, as pessoas pegarem os bancos e colocarem do lado de fora para assentarmos.

As crianças menores estão sempre por perto de casa, não saem para grandes caminhadas ou eventos distantes, mesmo dentro da aldeia. As maiores circulam mais à vontade e visitam amigos ou amigas até mesmo em outras aldeias dentro da reserva. Aprendem muito cedo a montar a cavalo, mas quando isso não é possível, fazem longas caminhadas para pegar lenha, para eventualmente comprar alguma coisa, para fazer visitas ou participar de festas em outras aldeias. Mas essas saídas, para outras aldeias, são mais tranquilas para os meninos. As meninas saem sempre em grupo, jamais sozinhas e mesmo assim, mais raramente.



Foto: Crianças da aldeia Caatinginha

Quando as mães vão para as roças, de manhã, levam, na maioria das vezes, somente as crianças que já caminham. As crianças menores ficam, normalmente, com alguma filha mais velha. Mas, na época de preparar a terra e de *plantar roça*, toda a família participa. E cada um participa contribuindo com o que pode, de acordo com sua idade. Assim é também em outras situações do cotidiano. As crianças com mais de quatro anos ajudam fazendo pequenos serviços como pegar feixes de gravetos, perto da casa, para o fogão, juntando porcos, descascando milho ou feijão. Nessas ocasiões, estão sempre acompanhadas de uma criança mais velha ou de um adulto. Costumam, ainda, acompanhar os pais em algum serviço de roça.

Outro aspecto que me chamou a atenção diz respeito à educação dos filhos. Nunca presenciei um adulto batendo em criança assim como também nunca vi uma criança responder a um adulto de maneira bruta. Nessas situações, o que observei foram adultos repreendendo as crianças de maneira mais *brava*, dizendo coisas do tipo *sai daqui menino!* ou, *vai pegar o menino que tá chorando!*

É interessante observar que as crianças até por volta dos oito meses estão sempre no colo e, quase sempre, quem as carrega são as mulheres. É raro ver homem carregando criança no colo. Aliás, as poucas cenas desse tipo que presenciei, o homem carregava um pouco a criança e daí a pouco dava para a mãe segurar. É comum também estradas da reserva deparar-se com cena como: fila indiana, um homem (que poderia ser o pai), na

frente, algumas crianças caminhando atrás e a mãe com o bebê no colo e, na maioria das vezes, sob o tradicional sol e a eterna poeira que parecem não abandonar nunca o território Xacriabá. Portanto, posso concluir que carregar crianças é uma função estritamente feminina porque, inclusive, dentro da aldeia, não se vê meninos cuidando de bebês, mas sempre, meninas.

As crianças da Caatinguinha e, neste caso, boa parte da reserva, vestem-se de maneira muito parecida com a dos adultos. As meninas, até por volta dos oito anos, usam o mesmo estilo de vestido das mães. Depois dessa idade, há uma mudança radical no vestuário. As meninas passam a usar minissaias e blusas que deixam a barriga a mostra, estilo que não encontrei nas mulheres adultas da aldeia. Estas se vestem, sempre, de vestidos e saias até os joelhos e é muito raro mulheres adultas usarem calças compridas.

Os meninos, por sua vez, desde muito pequenos e até ficarem adultos, vestem-se de maneira muito próxima à dos homens adultos: para dias de festa, calça comprida, camisa de botões, chinelos (tipo *havaianas*), ou botas (modelo *7 léguas*) e, em dias normais, short e camisas, de preferência, de botões.

Raramente vi as crianças brincando com brinquedos industrializados. Normalmente brincam com as coisas da terra: maxixes que viram bois, gravetinhos com os quais fazem os cercados para os boizinhos, estlingue, bolas feitas de um emaranhado de folhas de árvores para jogar futebol, etc.

Quanto ao temperamento das crianças da Caatinguinha são muito tímidas quando estão diante dos adultos e, principalmente, se se trata de desconhecidos. Nessas ocasiões ficam sempre de cabeça baixa e enroscam-se nas pernas das mães. E não são só as crianças, as pessoas, no geral, falam pouquíssimo e costumam ficar muito tempo observando a paisagem sem dizer uma só palavra. Esse aspecto merece um exemplo. Durante todas as vezes que estive na casa da Libertina era assim: se as crianças estivessem dentro de casa quando eu chegava, imediatamente, elas iam saindo, uma a uma correndo, para o lado de fora. Se eu ia para o lado de fora, elas iam para dentro e se escondiam. E ficavam me olhando, mas quando eu olhava para elas, imediatamente, elas se escondiam e assim ficavam enquanto eu permanecesse lá. Parecia que estávamos brincando de *gato e rato*. A propósito, o filho mais novo de Libertina, o Genivaldo, só se aproximou de mim para pegar na minha mão, na minha chegada e despedida, quando a pesquisa já estava chegando ao fim.

Com relação à escola da aldeia, funciona da 1ª à 4ª série, nos turnos da manhã e da tarde, e neste ano de 2003, atende a um total de 101 alunos. Uma das grandes dificuldades que os professores enfrentam é a ausência das crianças na época de plantar e de colher. Como toda a família participa deste momento, nessas ocasiões as faltas às aulas são muito constantes. Eventualmente, em outras épocas e sempre que é necessário ajudar o pai ou a mãe em alguma tarefa, elas também faltam à escola.

Afinal, ajudar, participar, são ações comuns na aldeia. É relevante o movimento de troca e a participação dos sujeitos na vida uns dos outros. Todos ajudam todos e emprestam para os vizinhos, da brasa do fogão ao fumo para o cachimbo, passando por sementes para plantar, um pouquinho de feijão, dois limões, etc. As crianças estão sempre fazendo este serviço de entregar e buscar objetos, de trazer e levar recados. Por várias vezes as vi nas casas dos vizinhos pedindo algumas coisa que a mãe tinha mandado. Também presenciei, em várias ocasiões, os vizinhos dividindo alguma coisa que compraram ou ganharam. Para citar um exemplo concreto, vi Ana mandando uma comida para Libertina, *porque ela tem muitos filhos*, disse-me ela. Solidariedade também fazia presente quando da chegada quando não havia água na aldeia. Assim, se tinham que andar até a aldeia do Sumaré para pegar água, bem cedo, ainda escuro, as mulheres que tinham crianças pequenas tinham preferência na fila, disse-me Dona Marcelina.

Outra situação dessa natureza, presenciei quando da chegada de uns peixes que vieram da aldeia do Peruaçu, distante uns 30 quilômetros da Caatinginha. Como eles chegaram a casa de Ana, ela organizou uma distribuição para os vizinhos. Com isso, pela primeira vez, muitas crianças dali comeram peixe na vida. Lembro-me de ter-lhes ensinado a tirar o espinho para comê-los. E das risadas delas!

Com emoção, reproduzo aqui este trecho que integra minhas anotações de campo:

Na primeira vez que cheguei à casa da Libertina, acho que ela supôs que eu ia almoçar, e sem eu perceber como, apareceu lá, daí a pouco, uma menina (vizinha), com um saquinho de feijão andu que eu supus, era para completar o almoço.

De uma outra vez, quando eu me encontrava na casa da Clementina, apareceu uma menina, vizinha dela, pedindo um torrão de brasa. Disse que a mãe tinha mandado pedir, que o fogo da casa dela tinha apagado.

Numa outra cena, apareceu um menino com 5 limões que ele tinha colhido, deu 3 para a Clementina, e levou os dois.

(A Clementina não deixou a sua filha, a Laurinda, chupar. Insistiu muito que ela não podia. Só mulher casada que podia) *Menina moça não pode chupar, senão fica capada.* (NOTAS DE CAMPO- agosto de 2001)

Talvez isso explique as casas simples das aldeias com exceção das novas figuras sociais (composta de professores e funcionários das escolas), que emergem a partir dos salários que são instituídos na reserva com a implantação das escolas. Esses começam a sofisticar suas casas aumentando-as e equipando-as com televisão e som (onde há luz) apesar de não se preocuparem, ainda, com a construção de banheiros. Observei que outras pessoas da comunidade mantêm o mesmo estilo de sempre, com casas pequenas, de pau - a - pique. Mesmo na casa do ex- cacique (falecido recentemente) e que também era vice-prefeito do Município, não observei nenhuma sofisticação. Isso me leva a pensar que os recursos que adquirem vão para uma ampla rede de trocas mantendo-se, desse modo, vínculos entre as pessoas das aldeias. Exemplo disso são as cenas de trocas, na aldeia da Caatinguinha.

Situações como as descritas foram observadas em outras comunidades indígenas, por Ferreira (2002), sobre os povos Kaiabi, Juruna e Suyá, do Parque do Xingu: [...] “O peixe é distribuído pelos Suyá a todos aqueles que vieram ao porto. A circulação de comida é uma exigência essencial da economia do dom.”. Ou seja, o que está explícito nessas relações é “o princípio da reciprocidade (a obrigação de dar , receber e retribuir)” (p. 55 - 57).

Ferreira (2002) cita de Mauss a sua *teoria de solidariedade humana* ou seja, a teoria do dom. Segundo Mauss:

Razões para a vida e para a ação que ainda prevalecem em certas sociedades e numerosas classes sociais: a alegria da doação pública; o prazer do gasto generoso com a arte, a hospitalidade, as cerimônias públicas e particulares. A seguridade social, a proteção que emerge da reciprocidade e da cooperação, bem como da ocupação coletiva... todos são de maior valor do que a mera segurança pessoal que o proprietário oferece ao inquilino, melhor do que a vida incerta regida por diárias pagas pelos patrões, e até melhor do que a poupança capitalista- que só baseia em uma forma alterada de crédito. (MAUSS, 1990 [1950], tradução da autora, p. 61)

Concluo, assim, que um fato novo alterou, pelo menos para um grupo, o viver na aldeia — a remuneração salarial. Mas, se os modos de viver dos sujeitos alteraram, por um lado, por outro, o princípio da reciprocidade ainda se faz muito presente, como observei na aldeia da Caatinguinha.

3.2- Nos dias de festa, de rezas e de sentinelas

Na Caatinguinha, realizam-se rezas, *brincadeiras*, que é a maneira como chamam o forró, quando ele acontece sem um motivo como, por exemplo, por comemoração de um casamento — os forrós das tradicionais festas de casamento. São nesses eventos que as pessoas se encontram. As crianças não são excluídas de nenhum evento e, portanto, participam de tudo: das inúmeras festas religiosas às sentinelas (ritual em que velam os mortos) e das *brincadeiras*. Ocupam lugares diferenciados dos adultos, mas participam de tudo: dos preparativos, do desenrolar e do fechamento dos eventos, mesmo que eles durem um dia e uma noite inteira.

Se a idéia da participação da criança de todos os eventos, independente dos horários e da situação em que eles aconteçam, possa parecer inadequada, advirto que isso não denota uma não - especificidade da infância, ou um não - reconhecimento dessa especificidade. Ao contrário, a criança vivencia os acontecimentos e está articulada com as outras figuras sociais de uma forma diferente da presente na nossa cultura e na escola. Em outras

palavras: no sentimento moderno de infância, a separação do espaço do mundo adulto do espaço da infância foi ficando cada vez mais acentuado e, nesse sentido, a escola tem uma participação muito decisiva.

A esse respeito, Gouvêa²⁷ (2003) afirma que “a infância assume [*no contexto do século XIX*], o significado de preparação para a vida adulta, bem como de momento de intervenção por parte das agências educativas”.(p.217)

Na comunidade Xacriabá, no entanto, não observei essa separação, embora haja, sim, uma especificidade da criança. A propósito, veja o que diz Nunes (2002):

Um dos aspectos mais contrastantes que podemos encontrar entre as etnografias da infância nas sociedades modernas e as referências que nos falam da infância nas sociedades indígenas brasileiras [...] é a liberdade que as crianças experimentam em seu dia- a- dia. Liberdade esta que engloba o acesso e às diferentes pessoas, às várias atividades domésticas, educacionais e rituais, enfim, a quase tudo o que acontece à sua volta. (p. 71).

Portanto, a partir do exposto, concluo que as crianças participam mas não participam como adultos. Percebi que há outra forma de conceber e de viver a participação das crianças no contexto de vida, que é diferente da forma como nós, não- índios, a concebemos. Segundo Brandão(1986):

Nas sociedades primitivas estudadas com frequência pelo antropólogo não há lugares semelhantes a escolas e tampouco ali se coloca, como entre nós, a questão do incentivo familiar ou comunitário à criatividade de crianças e adolescentes. Um e outros participam de quase todas as experiências da vida social e, pouco a pouco, conquistam naturalmente o direito de fazer, viver e experimentar quase todas as coisas.(p.121)

²⁷ Para maiores informações ver o clássico trabalho de Ariés, citado em Gouvêa (2003), nos seguintes termos: “O trabalho de Ariés busca analisar o percurso histórico de construção da noção de infância, concebida como idade diferenciada do adulto. Sua pesquisa torna-se paradigmática no interior da história e, mais exatamente, da corrente da história das mentalidades, influenciando uma série de estudos que vem apontando como a noção moderna de infância e o lugar social que a criança assume na família burguesa constituem um constructo cultural. Constructo que afirmou historicamente a especificidade da criança, bem como a

Concordo com o ponto de vista de Brandão, pois as participações infantis estão presentes em toda a reserva, em diferentes situações. Por exemplo, na reza do Mastro de Santa Cruz (que pode estar presente por duas vezes). Também tive notícias de colegas que presenciaram crianças participando da mesma reza, em outras comunidades da reserva. As crianças, os jovens, as senhoras e os velhos, lá estão, participando de tudo, mas cada um desempenhando o seu papel.

A reza de Santa Cruz só ocorre em aldeias onde existe cemitério. No primeiro dia, todos da aldeia se reúnem, para a limpeza do cemitério, com vassouras feitas de folhas de uma espécie de palmeira e hasteiam o mastro de Santa Cruz, que deve estar todo enfeitado com tiras coloridas de papel crepom. Esta preparação marca o início das rezas, das ladainhas que serão realizadas ao longo do mês.

Para cada noite, e essa reza ocorre durante todas as noites do mês de maio, há um *noitero*, escolhido no último dia do evento do ano anterior. O *noitero* é o responsável por organizar a sua noite. Ele e toda a sua família enfeitam o altar daquela noite e oferece comida e bebida para todos os convidados. A preparação de tudo é sempre feita em uma casa que fica próxima do mastro. Assim sucessivamente, as rezas noturnas vão sendo realizadas até que, no último dia da reza, escolhem e anunciam os *noiteros* do ano seguinte.

Na organização desse evento, as crianças estão sempre por perto, vendo tudo e, novamente, ajudando com o que podem e como podem. Ajudam as jovens a fazerem as flores de papel crepom para enfeitar o altar, levam e trazem recados e, por vezes, ficam por ali por perto, brincando.



Foto : Menina levando flores para o altar da reza de Santa Cruz

composição de um aparato de práticas materiais e simbólicas voltadas para seu cuidado e proteção, delineando-se o que Ariés qualifica de “sentimento de infância”. (p.190)

Já na hora da reza, há toda uma hierarquia para distribuir as pessoas que vão se sentar nas esteiras que ficam no chão, próximas do altar. Normalmente as senhoras mais idosas sentam-se mais perto (e são elas que *puxam* as ladainhas) e logo atrás as mais moças. Aos homens cabe a função de tocar os instrumentos musicais, como a zabumba²⁸. Nesse momento, os homens mais jovens e as meninas ficam, normalmente, em pé, em volta das esteiras. As crianças ficam ora sentadas perto das mães, nas esteiras, ora brincando com outras crianças ali por perto.

Também das sentinelas, que é como denominam o que chamamos de velório, todos participam: das crianças aos mais idosos. Aliás, os idosos têm, assim como nas rezas, um papel fundamental nesse momento, pois serão eles que *puxarão* as ladainhas.

Nas sentinelas, costumam colocar o morto deitado em cima de um banco comprido, cobrem-no com um lençol e colocam, à sua volta, algumas velas. Do seu lado, ficam esteiras estendidas no chão onde as pessoas que cantam ficam assentadas, todas com expressões muito tristes e com os olhos vermelhos. Viram-se para as paredes, cobrindo os olhos e choram baixinho, um choro muito melancólico. Também cantam em coros mas, desta vez, há coro feminino e masculino. As mulheres cantam um refrão e os homens respondem. É uma cena que causa fortes impressões, principalmente por causa do tom choroso das ladainhas que se mistura com as lágrimas e a melancolia dos choros das pessoas e, ainda, por causa da presença constante de crianças que, a todo momento, entram e saem de dentro da casa onde está acontecendo a sentinela. Do lado de fora ficam muitas pessoas conversando, normalmente agachadas. Para o enterro, fazem uma rede do lençol que cobre o morto e levam-no até o cemitério da aldeia. Dizem que o morto costuma cair do lençol e, nesse caso, é porque não está querendo *partir*.

Quando a sentinela é para o falecimento de uma criança, é diferente, como me informou D. Esveridiana, moradora da Caatinginha:

“A cova de criança é mais rasa, tem só 4 palmos, a de adulto tem 7 palmos. A diferença é que o adulto, reza a noite toda, até na hora de sair. Criança não precisa,

²⁸ Encontramos informações sobre outra reza, a de São Benedito, que acontece na Caatinginha, no trabalho de Gerken, Oliveira e Pereira, (2003).

não tem pecado. As veiz os adultos vêm, passam a noite, mas não precisa rezar, só ficar ali.” (D. ESVERIDIANA, maio de 2002)

Outro ritual que merece ser destacado é do das festas de casamento. Assim, nos casamentos, quando há festa, esta é embalada pelo forró. Servem comida e bebida. Costuma durar a noite toda, terminando com o dia claro. Normalmente termina quando a mãe da noiva coloca sobre a cabeça um pote de barro com um pouco de todos os tipos de comida da festa e vai dançar no centro do pátio onde está acontecendo o forró. Quando o pote cai e quebra, a festa está encerrada. Costumam servir carne com farinha nas festas de casamento e a carne é assada numa espécie de *cabana*, feita com folhas de bananeiras (por causa do vento). Dentro dessas *cabanas*, fazem grandes valas no chão, onde enchem de brasa e assam as carnes. A presença de toda a família também é garantida nesses eventos.

Uma hora muito esperada nas festas de casamento, é a hora de jogar *alôa*, que é um jogo de versos temático, cujos temas são sobre ciúme, namoro, traição, amor com um tom de brincadeira crítico. Sua organização se dá da seguinte maneira: numa ponta da mesa senta-se um *jogador de alôa* e na outra, o outro. A propósito, na reserva há especialistas que fazem isso bem logo são convidados para a ocasião. Trata-se de um *jogo* de desafio: um joga um verso e o outro responde e, assim, sucessivamente pode durar horas. Todas as pessoas e também as crianças, as meninas e os meninos, as mulheres, os idosos, todos ficam em volta da mesa torcendo e dando muitas risadas.

Reforçando a questão da participação das crianças, nas *brincadeiras*, assim como nas festas de casamento, todos dançam muito, as crianças e os idosos. É comum ver crianças pequeninhas fazendo pares e dançando com outras mais ou menos da mesma idade, inclusive meninas (entre 8 e 10 anos) com meninas. Mas nunca meninos com meninos. E o mais interessante, dançam no mesmo estilo dos adultos.

Outra peculiaridade da Caatinginha é o fato de as pessoas não comemorarem seus aniversários. Aliás muitas delas nem nunca tinham ouvido falar desse ritual. Soube disso por Geovana (filha de Ana e de Sr. Estácio). Ela contou-me que sua mãe no dia do seu aniversário (dela, Geovana), *comprou biscoitos, acendeu a fogueira e fez suco*. Ao ouvir a conversa, Libertina, que estava por perto, riu muito e confirmou tudo esclareceu que não

sabia que se *comemorava os anos*. Também Dona Esveridiana desconhecia essa comemoração.

3. 3 - As Casas pintadas de toá

“— Olha, você é uma artista!

— O quê?

— Artista, você sabe o que é um artista?

É quem faz arte, quem pinta, borda...

— Hum..”

(ALDEIA CAATINGUINHA, 2001.)

Foi em uma das minhas primeiras visitas à aldeia da Caatinginha para acompanhar os trabalhos da escola, pelo PIEIMG, antes de iniciar esta pesquisa, que me deparei com a prática cultural que mais me chamou a atenção — *as casas pintadas de toá*, conforme passei a denominá-la.



Foto: Casa pintada de toá por Libertina/2002

Essas pinturas deram lugar ao diálogo citado na epígrafe. Ocorreu no momento em que eu já saía da casa de Libertina, autora das pinturas de sua casa. Portanto, já de

saída e entusiasmada com o que eu acabava de ver, voltei-me para ela e disse-lhe que ela *era uma artista*. Causou-lhe muita surpresa essa minha tentativa de diálogo. O silêncio que se instaurou entre a emoção que eu sentia diante daquelas pinturas, depois de ter conhecido Libertina (que para mim, é mesmo uma artista) e o desentendimento da conversa causaram-me uma estranha sensação de distanciamento, sensação de que “para o mais longe de mim, caminha o meu coração” (MORAIS, p.69).

Essa situação levou-me a perceber o distanciamento entre os nossos significados de conceber aquilo que eu chamo de arte, o que hoje reconheço, está mais além disso, está na diferença que temos de conceber a vida. Mas, foi aquele momento que me instigou a entender o significado que tinha aquilo para ela, uma vez que *fazer arte*, pintar e bordar adquiriram, nesse diálogo, apenas uma conotação pejorativa, evidenciada pelo *hum* da Libertina. Esclarecem essa questão, a colocação dessas autoras: “O que talvez esteja no âmago desta diferença é que a arte, nas sociedades indígenas, está comprometida com outros fins sociais que aqueles a ela atribuídos na sociedade ocidental”. (VIDAL e SILVA 1995, p. 373).

Ainda que eu tenha começado minha pesquisa de campo com o cuidado do olhar, prescrito pela etnografia, no sentido de aproximar-me atentamente do olhar do outro, durante todo o meu percurso, encontrei-me, muitas vezes, projetando a minha maneira de ver o mundo na forma como o vê o povo pesquisado.

Assim, com os dados coletados, muitas vezes me decepcionei ao perceber que tentava atribuir a eles significados que, hoje, percebo, faziam parte da minha expectativa. Tive, pois, decepção ao deparar com o significado que atribuíra às casa pintadas, uma vez que com o decorrer da pesquisa, fui percebendo que o significado que os próprios Xacriabá dão àquela prática, são bem diferentes do que as pessoas que não são Xacriabá reconhecem naquele trabalho, principalmente por sua força estética.

Esse fato reafirma o que assinalei antes, ou seja, é preciso conhecer os sujeitos que produzem a cultura para melhor entender o que eles produzem. Fazendo minhas as palavras de Geertz (1997), “é preciso conhecer o contexto em que a cultura é produzida”. Concordo, ainda, com Geertz, quando diz:

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

Retomando a pintura de toá, Vidal e Silva (1995), ao discutirem a arte moderna e a arte indígena, apontam as diferenças de relações com que cada um desses povos (índios e não- índios) lidam com a arte:

A arte moderna tem sido enfática na defesa de sua independência de outras áreas da vida social. *A arte pela arte* tem sido o credo tanto de artistas como de pessoas cultas, que pretendem levar a arte a sério. Isto significa que na nossa sociedade é preciso que o artefato não tenha nenhuma outra função além de ser arte, de provocar alguma reação ou reflexão estética, para que ele possa, de fato, ser considerado uma obra de arte.(p. 374, grifos das autoras)

Com relação especialmente à arte indígena, essas autoras esclarecem que o caminho é outro, que a arte está associada ao fazer:

Com a arte indígena acontece o contrário. A maior parte das culturas não ocidentais não têm uma palavra para designar o que nós chamamos *arte*, porque para eles não se trata de uma especialidade separada do resto da vida. Os indígenas e outros povos não- ocidentais não fazem objetos que servem só para serem contemplados. Tudo o que fabricam tem que ser

bonito e, além de bonito, bom. Em muitas línguas, como a dos índios Xavante, do Mato Grosso, um mesmo termo significa ambas as qualidades; entre os kaxinawá, do Acre, bom, saudável e bonito são sinônimos. (ob. cit., p. 374, grifo das autoras).

Portanto, minha frase *você é uma artista*, dita a Libertina deve ter causado impacto não só em mim, mas também nela. Afinal, depois de pensar na análise apresentada por essas autoras, tive a impressão de que, de fato, estávamos falando de coisas diferentes, ou, pelo menos, de significados diferentes.

Prosseguindo a análise, essas autoras demonstram como a arte (ou o que é bom e bonito), para os povos indígenas, está estritamente ligada à vida e como depende da legitimação do grupo para ser considerada como tal.

O que é bonito é bom porque foi feito segundo as regras da cultura. Uma pintura facial é bonita quando reflete o estilo específico do grupo, o desenho certo usado pela pessoa certa, e que permite identificar essa pessoa como pertencendo a este grupo, participando de uma maneira integral da vida em sociedade. Uma pessoa doente não usará os mesmos desenhos, o que significa que se encontra em um estado caracterizado por ausência de beleza e que exige certo recato e certa reserva. (ob. cit., p.374)

Posto isso, o significado que eu procurei, na pintura de toá, à luz do meu olhar, foi bem diferente do que eu encontrei. O fato em si, ter casas pintadas ou ser uma pintora de casas não é o mais importante. O que o tornou relevante foi o entorno que foi se revelando pelo olhar do pesquisador. Foi então que pude entender que respeitar os princípios estruturantes da vida cotidiana do povo Xacriabá significa estar atento às dinâmicas que produzem essas práticas e não, necessariamente, ao produto que delas derivam. Portanto, o importante foi entender que o que motiva Libertina ou D. Clementina ou outras mulheres a pintarem as suas casas, motiva outros grupos, dentro da comunidade, a fazerem outras

coisas porque a questão está no significado atribuído ao que fazem, e não apenas na coisa em si. Como sublinha Certeau, “a cultura se julga pelas operações e não pela posse dos produtos. Na arte, entender um quadro é reconhecer os gestos que lhe deram origem, a *pincelada*, o *pincel*, a *paleta* do pintor. (1986, v. 2 , p.339, grifos do autor).

E, diferente do que eu imaginava, elas *pintam porque pintam*, sem grandes explicações ou grandes organizações ritualísticas para fazerem isso. Mas o que é relevante nessa prática é a dimensão de vida que ela carrega. Ela está estritamente impregnada à vida das pessoas que a produzem, e aí, sim, ela ganha uma nova dimensão que conduz ao modo de vida Xacriabá. Uma vida voltada para o imediato. A importância é o dia vivido e as práticas cotidianas dizem respeito ao dia. O que se faz não é para a posteridade. Na comunidade pesquisada, percebi que a vida tem um caráter imediato, e isso envolve todo o cotidiano. Assim, a valorização que eu esperava encontrar (do ponto de vista dos Xacriabá), na prática das pinturas, não encontrei mas por outro lado, deparei-me com uma forma de estar no mundo muito peculiar, em que se vive cada dia. Plantam o que vão comer naquele ano, cozinham o que vão comer naquele almoço, pintam a pintura daquele ano (que as chuvas vão apagar). Desse modo, num contexto geral, posso dizer que a prática da pintura está de tal modo ligada à vida, de maneira tão orgânica que é uma extensão da própria vida. Sobre esse fato, Vidal e Silva (1995), ao discutirem arte para os povos indígenas, concluem: “Para os povos indígenas que usam pinturas corporais em sua vida cotidiana, a pintura é a própria roupa”. (p. 374). E mais adiante, acrescentam: “ Os índios não costumam separar o corpo da mente, como não separam arte e estética do moralmente correto: bonito é aquilo que faz bem, que é bom para cada pessoa em particular e para o grupo como um todo.” (ob. cit., p. 375).

Se, por um lado, verifiquei na comunidade Xacriabá, diferenças na maneira de lidar com a vida, por outro lado, percebi similitude entre a sociedade deles e a nossa, não- índia. Assim, também em nossa sociedade nem todas as manifestações são imediatamente associadas ao caráter identitário, o que revela um eixo comum entre nós, não índios, e os índios Xacriabá.

Por outro lado, o modo Xacriabá de lidar com a vida e com o tempo, é diferente do modo como nós, não índios, lidamos. Em nossa sociedade, a arte e a ciência são desvinculadas da vida e dos sujeitos que as produzem e os *artistas* estão em uma esfera

diferenciada de outros grupos. A propósito, é comum ouvirmos: *aquele ali é assim porque é artista* o que cria uma escala de hierarquização diferenciada entre os sujeitos. Na comunidade Xacriabá, pude observar que a arte, a ciência, a vida e os sujeitos caminham juntos e que tudo isso é partilhado pelo grupo.

Sendo assim, as senhoras *pintoras*, não têm lugares diferenciados com relação às outras pessoas da comunidade. Elas lavam, passam, arrancam o barro, pintam, cozinham, participam dos mesmos espaços dos outros da comunidade.

Vidal e Silva (1995), ao discutirem essa questão do coletivo e do individual nas sociedades, informam:

No pensamento ocidental sobre a arte existe uma tensão entre o criativo e o tradicional, o que reflete nossa ideologia individualista. Segundo Overing (1991), esse pensamento, na sociedade, é novo: é uma herança da ideologia iluminista que queria libertar o indivíduo de toda coersão social. Esta ideologia só consegue conceber a autonomia pessoal em oposição aos interesses coletivos, como se fosse impossível servir a ambos ao mesmo tempo. O artista virou símbolo por excelência deste indivíduo moderno, desengajado e livre. O pensamento iluminista associa coletividade com coersão e se vê, desta maneira, obrigado a projetar o poder da criatividade para fora da sociedade. Por causa deste status solitário de gênio, por causa do uso muito particular de signos e símbolos que só ele entende, o artista moderno muitas vezes perde sua capacidade de comunicação. [...] O interessante dentre os povos indígenas é que para ele não existe indivíduo livre e feliz que vai criar coisas bonitas sem utilidade nenhuma, fora da sociedade. (p. 375).

Também, minha entrevistada foi capaz de me dizer a razão pela qual pintava, como se vê neste diálogo. Assim, ao perguntar à Libertina *você sabe me dizer por que você faz isso, de pintar?*. Ela respondeu-me: — *Porque nós somos índios*. E eu insisti: *e se não fosse, faria também?* Ela, com muita certeza, reafirmou: *Acho que não, nós faz porque somos índios, eu não sei se ia ter vontade de fazer, se não lembrasse*.

Brandão(1986), ao discutir o ato criativo em sociedades simples e em sociedades complexas afirma que:

[...] a ação de *criar* não está simbolicamente e ideologicamente associada a *fazer o novo*, o exclusivo ou o individualmente diferente, se possível melhor que o dos outros. Ao contrário, o indivíduo se reconhece criador quando se percebe capaz de participar solidariamente de práticas coletivas do realizar, entre objetos, símbolos e idéias iguais, a experiência de uma individualidade que se consolida na e através da participação [...] (p. 121, grifos do autor).

Ao responder-me no coletivo, “nóis faz porque somos índios”, Libertina demonstra que em sua ação de pintar, está presente a força do coletivo — *nóis* — . Ao mesmo tempo, seu discurso expressa que essa prática marca um espaço de fronteira étnica nas relações de alteridade. Enfim, nós fazemos pinturas porque fazemos parte de um grupo social, somos os índios Xacriabá. Observei, no entanto, que no cotidiano dela, essa prática é quase individual, e também feita por outras pessoas da comunidade. A força dessa afirmação, se deve ao fato de ela ter revelado, naquele momento, a construção das fronteiras étnicas no encontro com o *outro*. Nessa hora, ela une a todos ao falar de uma identidade, — a dos índios Xacriabá — e ao mesmo tempo, os diferencia dos outros, dos que não são índios.

Para Cohen, fronteiras são, largamente, constructos mentais, construções simbólicas que expressam simultaneamente similitude e diferença continuamente criadas e recriadas pela interação social. Uma fronteira supõe, então, um compartilhar de símbolos que dão forma a este sentimento relacional, mas isto não significa um partilhar dos significados e sentidos destas formas simbólicas. O significado de um símbolo é, em parte, matéria de atribuição e interpretação, e seu conteúdo é, desta forma, mediatizado pelas experiências idiossincráticas dos indivíduos que com ele entram em relação (SANTOS, 1997, p. 183)

Completando minha análise, a valorização estética das pinturas (como nós a fazemos, nas sociedades ocidentais) é pouco percebida entre os Xacriabá. Contudo, ao ouvir de Libertina a afirmação de que fazia isso *porque somos índios*, no plural, notei que as pinturas tinham um valor identitário para ela, ainda que não fosse reconhecida por todos do grupo. Neste momento, ela sozinha fazia as vozes do grupo, levantava a bandeira da identidade, representava o seu povo.

Quando respondeu-me que se não fosse índia, não sabia se pintaria, porque não sabia se ia lembrar de como se fazia ela aponta outra questão: ela não pode se ver de outro jeito, não sendo uma índia Xacriabá. Essa é a sua história e sua história foi tecida dentro de um contexto que dá a ela referências como sujeito, impossível de ser pensado de outra maneira.

3.3.1- “Uma promessa anual de renovação” (Uma licença acadêmica: a descrição particular de um evento)

A poeira e miséria. Azul desbotado puido, sem os realces. O sol carregando de envelhecer antesmente as folhagens — o começo do mês de junho já dava aparência de alto fim de agosto.

(João Guimarães Rosa, *Grande Sertão Veredas*, p. 250)

Entre areais, pequizeiros e galhos retorcidos, cheguei pela primeira vez à Caatinguinha. Sob o sol escaldante no céu de um azul sem manchas, apareceram, como miragens, as casas pintadas. O cenário seco do cerrado insistia em dizer que por ali tudo era muito igual. Impossível. Eu já andara por aquelas bandas há uns quatro anos, já havia visitado muitas aldeias, e agora, avistara a primeira casa pintada. Soube, desde então, que ali não era um lugar igual a nenhum outro.

Pouco tempo observando e logo vi que, para os seus moradores, a vida não se apresentava, assim, com todas aquelas cores que coloriam aquelas pinturas. Casas pequenas, asfixiadas. Vida difícil, com muitas privações.

As casas são extremamente humildes, ou pela palavra de um Xacriabá, “singelas”. Costumam ter dois cômodos, que servem de sala e quarto. A cozinha, do lado de fora. E são de *pau-a-pique*, ou como dizem os Xacriabá, são “recheadas”, rebocadas com barro branco, por dentro e por fora (trabalho que cabe aos homens). Em algumas, um barrado (cinza ou vermelho), mas sempre de uma cor diferente da utilizada para rebocar, enfim, prontas para receber, das mãos das *pintoras*, os desenhos, que são feitos a partir de tintas minerais (extraídas de pedras) e das tintas extraídas do *toá* (um barro que é encontrado na aldeia e que se apresenta de variadas cores).

Só as mulheres pintam. Elas riscam os desenhos nas paredes com um graveto ou uma faquinha, fazem as tintas com o barro (*toá*) e as pedras. Socam as pedras no socador até virarem um pó muito fino, que é passado por uma peneirinha para retirar as pedras grandes e, por fim, misturam-no com água, e a tinta está pronta! Depois pintam as paredes das casas, por dentro e por fora, usando pincéis (feitos de gravetos e algodão) ou penas. Pintam até com os dedos.

Mas apenas algumas casas da aldeia são pintadas. Na casa de Libertina, uma das moradoras da aldeia e que pinta sua casa, vivem 10 pessoas, entre crianças e adultos. A comida é feita do lado de fora da casa, em um fogão de barro, que, num primeiro momento, me pareceu improvisado. Mas, com a convivência, percebi que era definitivo. Já a casa de D. Clementina, com dois cômodos, tem um quarto para ela e o marido, onde também fica o fogão, e outro, que serve de sala e de quarto, onde dorme sua filha.

Era esse o cenário de minha pesquisa. E aí estava eu para viver por algum tempo a vida xacriabá. O vento forte na paisagem cinza e empoeirada trazia, de vez em quando, grandes redemoinhos que embaçavam a vista, dificultando ainda mais a minha tentativa de me aproximar daquelas pessoas, que me olhavam com um ar desconfiado, de quem foi traído muitas vezes.

Impressionou-me a convivência da aridez daquela vida com a leveza daquelas pinturas. Casas plantadas nas areias brancas da Caatinginha. “Um dia a areia branca seus pés irão tocar”. Esperança que se move num deserto de procuras. Tudo lembrava o mar: o sol, a areia, o céu azul, o vento. Mas não havia água. E me perguntei: numa situação de vida tão precária, o que leva as pessoas a colorir assim as suas casas, com as mãos, com os

próprios dedos, numa espécie de decoração para a própria vida, como se nos dissessem: “e eis o meu único brilho”²⁹

“Janelas e portas vão se abrir, ao ver você chegar”. Na casa de Libertina não há janelas, nem na casa de Clementina, nem de Marcelina, nem de Lurdes, nem Ana. As portas da casa de Libertina não se fecham nunca. Sempre abertas, são dois buracos ovalados que começam mais altos que o chão, para que os bichos não entrem. E, a não ser para os bichos, estão sempre abertas: para os ventos, para as folhas, para o azul, o amarelo, o laranja, o lilás, o vermelho e todas as cores do céu da Caatinguinha.

Quando chove, as pinturas são lavadas, levadas pela chuva. No ano seguinte, serem refeitas. Casas-telas, sem molduras, tendo como suporte as paredes. O que esteve nos arredores, no entorno, nos quintais, nas roças, está agora fixado nas paredes. O que aparecem nas pinturas são cenas do cotidiano: um boi, uma galinha-d’angola, um “pinicapau”, galhos e flores... Um cotidiano que em nada lembra flores. “Você bem sabe que não lhe prometi um mar de rosas”.

As mulheres trazem para as paredes das casas o que a natureza vai lhes tirar com a seca: as folhagens, os bichos, os “pé-de-planta”. E assim podem se alimentar, espiritualmente do que vai lhes faltar fisicamente.

As pinturas estarão lá, até que as próximas e raras chuvas cheguem. São pinturas eternas, enquanto duram. E, então, tudo se desfaz e um novo ciclo recomeça: preparar a casa, pegar o barro, fazer a tinta, os pincéis e, enfim, pintar. Impressões que se renovam a cada ano, como se esta fosse a única maneira de renovar também a vida. Assim, imprimem nas paredes, a única poesia possível numa terra de “almas desamparadas”. E assim se humanizam.

3.3.2 - A arte de pintar casas entre os *Ndebele*, da África do Sul, e os Xacriabá, do interior do Brasil.

É do trabalho antropológico, da lógica etnográfica, iniciar a análise de uma questão discutindo o que se apresenta como um detalhe. Daí, à medida que o pesquisador procede o estudo, ele vai percebendo que, a princípio, o que se apresentava como um detalhe, na realidade, tem conexão com outras práticas, com outros lugares e fala de questões muito

²⁹ MORAIS, 1979.

mais amplas da experiência humana, não se limitando apenas à análise daquele dado particular.

Fonseca (1998), em seu artigo “Quando cada caso não é um caso” afirma que “a filosofia de *cada caso é um caso* e o método etnográfico não são equivalentes. A insistência — na visão antropológica — no aspecto *social* de comportamento leva à procura por *sistemas* que vão sempre além do caso individual.” (p. 59, grifos da autora).

Assim, neste estudo, o que me parecia ser um detalhe do detalhe, acabou por me apontar outros caminhos, que me fizeram descobrir que a experiência, das casas pintadas, que procurei analisar tem recorrência. Deste modo, vários autores têm feito o mesmo esforço para interpretar práticas assim, bastante específicas em relação ao contexto de vida das pessoas.

Baseando-me, pois, na lógica etnográfica, como demonstrei acima, ao sair da especificidade do meu *caso*, minhas reflexões e análises também foram se ampliando e fui descobrindo, como assinala Fonseca (1998), que “Cada caso não é um caso”. Assim sendo, comecei a analisar as práticas culturais de diferentes povos. E constatei que surgiam elementos conceituais já não mais tão ligados ao particular dessas práticas.

Exemplificando: na XXIII Bienal Internacional de São Paulo³⁰, Francina Ndimande, uma nobre princesa da África do Sul, expôs seus trabalhos, desenvolvidos a partir da experiência de pintar paredes de sua casa. Essa experiência, trazida por ela à Bienal, está presente no cotidiano dos Ndebele e dos Xacriabá da Caatinginha. E, ao ler uma entrevista³¹ dessa artista, pude observar as semelhanças que existem entre esses dois povos, com relação ao modo como se desenvolvem sua pintura e seu aprendizado. Francina assim se expressou:

Nós aprendemos a desenhar quando éramos bem pequenos; fazia parte das nossas brincadeiras. Construir casas de brinquedos, misturar cinzas de lareira com água. Imitávamos nossas mães [...] Eu gostava de seguir minhas mães

³⁰ Informações retiradas do site do Museu de Arte de São Paulo (MASP): www.uol.com.br/23bienal/universa/puaofn.htm

³¹ Entrevista concedida a Vusi D. Mchunu.

para o quintal e elas me mostravam as paredes de barro do nosso galinheiro. Elas nos ensinavam a pintar com as cores da terra.



Foto: Casa Ndbele

Centrando novamente a atenção nas personagens deste estudo, ao acompanhar Libertina e Lourdes, pintoras de casas na Caatinguinha, observei que também existe esse movimento por parte dos filhos, acompanhando as mães no processo das pinturas, como descreveu Francina. Mas tudo ocorre dentro de um ritmo bem diferente do que estamos acostumados, ou seja, há um respeito ao tempo de cada um, de modo que só participam da atividade se querem e do jeito que querem. Observei que as crianças brincam de pintar as paredes, principalmente do lado de trás da casa, de arrancar o barro, de fazer tintas. Mas sempre dentro do ritmo próprio de cada um. E não há nenhuma intenção direta de ensino. As mães vão pintando, e a todo momento um dos filhos senta-se perto e fica olhando, como se estivesse diante de um professor que, em silêncio, passa um lição no quadro.

Também na África, as chuvas lavam as pinturas, feitas, preferencialmente no inverno, com tintas feitas de barro natural: Ama Ndebele prefere fazer seu trabalho no inverno, nos tempos da seca. “No verão chove tão forte que nossa pintura é destruída e as paredes ficam com buracos fundos.”

Na Caatinginha também pintam no inverno, na época da seca, bem antes das chuvas, normalmente entre os meses de maio e julho. Como as pinturas são feitas para durar até o tempo das águas, quando serão apagadas pelas chuvas, pintam as casas logo que acaba o *inverno*, ou *inverná* (significa “tempo de chuva”), como dizem. Depois que *inverna*, esperam passar uns meses e começam as pinturas.

Assim, num ciclo contínuo, ano após ano, as senhoras renovam as pinturas de suas casas com novos desenhos que nunca são iguais aos dos anos anteriores. Importante ressaltar que cada uma das pintoras tem o seu próprio estilo, apesar de partirem de técnicas e materiais comuns a todas.

3.3.3 - O processo Xacriabá usado para a pintura das casas

As casas são pintadas com barro, com toá e com as pedras como já dito anteriormente. São materiais diferentes. As pedras são duras, o barro e o toá são macios.

Antes das mulheres começarem a pintura, as casas são preparadas. Os homens fazem a *caiação* e o barrado (que consiste de uma faixa pintada em volta de toda a casa, com uma altura de mais ou menos meio metro, sempre com cores diferentes das usadas na pintura- base da casa) e, depois que a tinta seca, o que leva uns três dias, a casa está pronta para receber as pinturas:

“O barro pra rebocar tem que ser o vermêio e do vermêio vai pegar o branco. Depois que enxugar, passa o branco. E é muito pesado o serviço para arrancar o barro.” (LIBERTINA).



Foto : casa de D. Clementina pronta para receber as pinturas

Preocupada em não perder nenhum detalhe durante o trabalho de campo, acompanhei Libertina até o lugar onde ela retira o barro. É impressionante a disposição que é preciso ter para encontrá-lo e depois arrancá-lo. O serviço é mesmo pesado! É preciso cavar até encontrar, no meio da rocha, pequenos pedaços de uma determinada cor. Só aos poucos vai-se juntando muitos pedacinhos de cor. D. Clementina não me poupou palavras para me explicar como descobri o barro:

“Tem que caçar as pédia, cê leva um cavador e sai estuquiando as pédia pra ver qualé que tá a tinta vermêia, qualé que tivé a tinta vermêia a senhora vai e ranca. Quando eu chego cá eu rapo ela com a faca, raspo ela, raspo ela, tiro aquela terra, aí eu piso ela com pilão e cesso ela na peneirinha , aí sai um fubazinho ali eu boto uma agüinha e vai pintando a casa. Tem vermêio, tem amalero tem cor de rosa. Tem cor de bonina, da cor da ropa dessa menina aí [apontando para uma menina que estava brincando com a filha dela].

Cê vai, acha uma pédia preta, e ruma o enxadão nela, se ela ficar vermêia, se for vermêia, ali a senhora arranca ela. É, pra ver qualé que é a vermêia, porque tem que tirar é das preta. Ali, aquelas preta é que da as culor [cores]. Cê vai lascando elas, tira as lascas, vê qualé as vermeinhas. Aqui porque não tem delas, senão eu ía mostrar à senhora, a pédia é preta mesmo, é preta tem que arrancar ela é debaixo do chão, é do chão.” (D. CLEMENTINA).



Foto: o toá



Foto: “pisando o toá”



Foto: as tintas prontas



Foto : D. Clementina pintando sua casa



Foto : Casa pintada por dentro



Foto : Detalhe da pintura interna



Foto : Detalhe da pintura externa



Foto : Casa de D. Marcelina



Foto : Casa de D. Libertina/2000



Foto : detalhe pintura interna (D. Libertina)



Foto : Casa de D. Libertina/2002



Foto : detalhe pintura casa de D. Libertina/2002 Foto : detalhe pintura casa de D. Libertina/2002





Fotos : detalhes pinturas casa de D. Libertina/2002





Fotos : detalhes pinturas casa de D. Libertina/2003



Foto : detalhes pintura casa de D. Lurdes/2003

Regina Polo Müller (2000), em seu artigo *Tayngava, a noção de representação na arte gráfica Asurini do Xingu* apresenta os materiais utilizados pelos Asurini do Xingu para pintar seus potes de cerâmica. Verifiquei que os materiais em muito se assemelham aos utilizados pelos Xacriabá:

Na cerâmica, usa-se como tinta matéria – prima mineral: concentração de óxido de ferro, isto é, pedrinhas existentes no solo de cor amarela, vermelha e preta. Esfregam-se as pedrinhas coloridas em uma pedra maior com um pouco de água, obtendo-se a tinta. Os pincéis usados são um talinho de madeira encapados com algodão, uma fibra de pena da ave mutum ou o talo da folha de palmeira. (p. 232).

Os pincéis utilizados no Xacriabá, como já dito, são de gravetos de árvores enrolados em algodão, retirados das árvores da aldeia (que hoje é escassa, mas já existiu em quantidades tão grandes que permitiam até o comércio de algodão), penas de aves e os dedos.

Várias são as mulheres que pintam suas casas, chamadas pelos homens de *casas floridas*. Aos homens, cabe o serviço de *caiá* e, no máximo, fazerem o *barrado*, como me informaram as mulheres *pintoras*.

Ao conversar com D.Clementina, ela reafirma: — E o marido da senhora, pinta também?— “Ele faz é caliar (caiar). Só a Laurinda [Nenzinha, sua filha de criação], me ajuda. Tem hora que eu vou pintando e ela vai riscando, tem hora que vou riscando e ela vai pintando, só nós duas”.

Algumas filhas participam do trabalho de pintar. Pude observar isso na casa de Libertina, com relação às filhas Jucelina e Maria José, na casa de D. Clementina, com relação a sua filha Nenzinha. Nas outras casas, não tive oportunidade de ver as meninas trabalhando, mas soube que elas haviam participado do trabalho.

Já na minha última ida a campo, passando pela estrada para visitar D. Clementina, deparei-me com uma nova casa pintada. Fui vê-la de perto e descobri que era da filha de D. Marcelina, a Nicinha, que acabara de casar. Era uma casa bem pequena e com pinturas muito delicadas, cheias de pontilhados, feitas nas paredes do lado de fora.

Ao perguntar à Libertina se ela tinha feito tudo sozinha, ela respondeu:

— “Eu que pinte, só aquela dali [apontando para uma pintura] é que ela me ajudou [apontando para a filha Maria José]. E lá dentro [da casa] foi aquela dali [apontando para Jucelina, sua outra filha]”.

Há, ainda, a época em que não se pode *pegar no barro*³² que é, nas palavras de Libertina quando a mulher está *de um certo jeito*. Idéia completada por D. Clementina nos seguintes termos:

³² Interessante também observar que os oleiros de Azande se abstêm, sexualmente, na noite anterior ao da realização das atividades de fazer potes, alegando que ter relações sexuais atrapalham o trabalho, fazendo com que os potes se quebrem com facilidade. (GEERTZ, 1995), Mas o mais interessante é que, muitas vezes, explicações como essas que poderiam ser interpretadas como uma visão ingênua, *ignorante*, revelam muito

“Assim, de todo jeito, não. Tando doente num pega não. Tando de todo jeito num pega não. Ele indoida. Ele endoida a gente. Íxi! Dá dor de cabeça!...”

Libertina explica, ainda, que os mais velhos já advertiam a esse respeito mas quando ela era mais nova, não dava atenção ao fato. Em suas palavras:

“A gente escutava os mais véio falando, pra gente não pegar no barro estando de ‘um certo jeito’, mas a gente não pensava nada. É porque é frio.”

Nenhuma das pessoas com que conversei, as quais ainda hoje pintam suas casas, entre elas, D. Clementina, Libertina, Lurdes, D. Marcelina e D. Ambrosina, comentaram ter aprendido a arte de pintar de maneira diferente da descrita até então. Todas têm como referência Dona Antônia que, infelizmente, faleceu um pouco antes de eu iniciar meu trabalho de campo. Portanto, não me foi possível conhecê-la. Mas o que mais importa é o fato de que ninguém diz que aprendeu com alguém, mas sempre, lembram-se de D. Antônia fazendo essas pinturas, desde há muito tempo. Pude verificar que, quando falam de aprendizagem, revelam sempre que aprenderam vendo alguém fazendo. Lurdes, que é a mais nova pintora do grupo, diz que aprendeu vendo a Deta (Libertina) fazendo. Libertina, por sua vez, viu D. Antônia e D. Clementina, as quais pintavam desde que eram novas:

A propósito, transcrevo uma conversa que tive com Libertina, quando, então, ela me informou com quem aprendeu a pintar. Na verdade, não com quem aprendeu, mas quem ela influenciara na sua pintura.

—“ Você já tinha visto alguém fazer?

— Os desenhos?

— Quem que você viu primeiro, você lembra?

— Lembro. A primeira ela já morreu. Ela chama Antônha [Antônia]. Das mais véia. Ela morava ali assim, ó! Ela fazia umas figuronas mas eu nunca acertei fazer. A gente passava

mais uma unidade entre os fenômenos da vida: o corpo como parte da vida e daquilo que a pessoa faz. E, sabemos que em alguns momentos o corpo produz alterações, e que, tanto na prática sexual como *estando de*

assim na casa dela e pensava que era uma pessoa. Ela mudou da casa e deixou a casa lá com os figurão. Tinha hora que eu passava e pensava que era uma muié, eu falava quem será que é essa muié? Mentira, é a figura que ela fez!

— Até assustava passar lá de noite?

— É. Tinha hora que de noite a gente via os ói, a pestana assim, direitinho, a muié perfeitinha. Fazia os ói da muié, a boca. Aí eu falei vou passar até a fazer o desenho daí eu falei vou tentar fazer esse desenho. Só tinha essa muié veia que tinha, que fazia, que eu conheci. Ela chama Antonha, mas ela já morreu, ela morreu foi ano passado. Ela fazia muito desenho, desde que ela era moça a casa dela já era toda pintada. E a outra é a Clementina que desde que já era moça já pintava.”

D. Clementina também se lembra que foi a D. Antônia quem ela viu primeiro mexendo com o barro:

— “A senhora começou a fazer essas pinturas quando, D. Clementina? Com quem que a senhora aprendeu?

— Eu mesmo, *vadiando* com o barro, vendo uma tia minha que fazia. Eu passava o dedo no barro e fazia uns risquinhos na parede, aí saía alejado, torto. Aí eu peguei, fui treinando sozinha, treinando e fazendo.

— E alguém já pintava assim, a senhora se lembra? Tinha alguma pessoa que a senhora conhecia?

— Tinha. Uma tia minha, a Antônha. Era a Antônha que fazia, ela chegava aqui e fazia aqui em casa aí nois ficava aí oiando. Ela trazia os barro, e fazia aqueles molecão, fazia gente, fazia gado, fazia pôtro, fazia cavalo, botava a brisa(?), aí ela fazia, nós ía oiá na hora que ela tava fazendo nós metia o dedo e ía ajudar ela a fazer [risos]. Saía torto mais levantava. Aí, era tia minha, moça. Não tá nem com um ano que ela morreu, não. Ela morreu em janeiro.

— A Libertina falou que conheceu ela e que às vezes ela tava passando pela estrada, e até assustava com os desenhos que ela desenhava de pessoas, que parecia até uma pessoa mesmo.

certo jeito são situações em que isso ocorre.

— Ela fazia gente, gente mesmo. Fazia cavalo, fazia animal e nós , aí ela chegava aqui eu vou trazer uns barrim pra fazer uns gaim [galhos], ela trazia o barro e fazia.

Numa tentativa de reconstruir a história sobre as pinturas na Caatinguinha, conversei com um dos patriarcas da comunidade, o Sr. Inocência. Pude então constatar, nessa minha reconstrução, que a origem dessas pinturas é Dona Antônia pois, mesmo entrevistando as pessoas mais velhas, não consegui recuperar outras notícias. Assim acato a informação de Sr. Inocência — quem *floria* as casas era D. Antônia. “A casa dela e a dos outros”. E ela não aprendera com ninguém, “saiu de sua própria idéia”.

Quando o Sr. Inocência me disse que conhecera Dona Antônia, que foi ela quem ensinou a outras pessoas pintar e que ela não aprendera com ninguém, ele remeteu-me à questão da memória oral: os fatos *se perdem na noite dos tempos* de forma que, recuperar quem pintava, antes de D. Antônia, foi impossível. De qualquer maneira é interessante perceber que, apesar de as pinturas das casas parecerem muito setoriais — um dos patriarcas da Caatinguinha tem referência sobre isso — ele tem o que dizer sobre esse fato. Assim, mesmo o Sr. Inocência, sendo uma pessoa “particular”, ao me dar esta notícia, ao me falar sobre as pinturas, falava-me de um universo — o da Caatinguinha.

Nessa visita ao Sr. Inocência, que está cego já há alguns anos, levei um grande susto ao perceber que, em sua companhia, estão o seu caixão e a sua mortalha, que ficam arrumados em um dos cômodos da sua *singela* casinha.

3.4 - Um dia eu acordei dentro da casa de Libertina (Uma segunda licença acadêmica)

Tudo começou quando fui com Libertina e Lurdes buscar o toá e as pedras. Era a minha última visita a campo e a primeira vez que, enfim, eu presenciaria o que eu já havia perguntado e ouvido tantas vezes. Eu estava ansiosa para ver de perto a gênese de toda aquela história que eu vinha acompanhando há tempos. E não queria perder nada. Nos anos anteriores, eu cheguei antes ou depois da época das pinturas, portanto minha ansiedade era enorme. Checava o tempo a máquina fotográfica, a filmadora, os filmes, o meu caderninho de anotações relendo tudo a que eu deveria estar atenta. Tudo isso, sem perder um movimento dos preparativos da parte de Libertina e Lurdes.

Sáimos cedo. Libertina acendeu seu cachimbo na brasa do fogão e, por fim, me deu o sinal da partida. Fomos, ela à frente e eu atrás. Alguns passos e encontramos com Lurdes que, também de cachimbo na mão, já vinha ao nosso encontro. Caminhamos debaixo do sol ainda fresco da manhã que se iniciava. O dia estava seco e ventava um vento fininho e quase frio. Fomos caminhando pelo mato, Libertina e Lurdes com enxada na mão e pequenas latas para a colheita das tintas. Elas andavam rápido e eu, a todo momento, gritava para que me esperassem.

Meia hora de caminhada que, do meu ponto de vista, foi de correria pelo mato afora, e chegamos. Imediatamente Libertina e Lurdes se agacharam, ajeitaram as saias entre as pernas e começaram a cavacar. Para cada cor que encontravam, uma exclamação!

“Olha, Deta, é o rosa!” [Deta é o apelido de Libertina, como já foi dito].

“Aqui tá cheio de amalero!” [é como chamam a cor amarela].

A cada nova descoberta, mudavam de lugar e recomeçavam a cavacar. Assim, conversando, descobrindo cada cor como se fosse a primeira vez que as estivessem vendo, como se estivessem tocando no arco-íris, foram enchendo suas latinhas. De repente apareceu o irmão de Lurdes, pegou a enxada, deu umas cavacadas, achou umas pedras (e até um escorpião que estava grudado no barro) e se foi. Mais um pouco e apareceu a irmã mais nova de Lurdes, a Geovana, que ficou por ali nos acompanhando e fazendo, também, as suas descobertas das cores que iam surgindo, como mágica, de dentro da terra.

Por fim, depois de umas duas horas ali, elas acharam que já tinham material suficiente e resolveram, Libertina (Deta) e Lurdes, dar fim àquela parte do trabalho. Juntaram tudo e com o arco-íris nas mãos, tomamos a direção de volta à casa. Assim, desviando do mato, pulando cercas, passando debaixo de outras (e eu, sempre correndo para acompanhá-las nos passos), chegamos à casa de Libertina (Lurdes havia se separado da gente, no meio do caminho e seguido para a casa dela). Passei, então, a observar atentamente os movimentos de todos, numa tentativa de não perder nenhum detalhe. Tentava, principalmente tentar prever qual seria o próximo passo, o encaminhamento que dariam àquelas pedras e ao toá.

O almoço já estava pronto, preparado pelas filhas mais velhas de Libertina, Maria José (Bia) e Jucelina. Comemos feijão, macarrão e frango *caipira*. Terminado o almoço, Libertina insistia para que eu me deitasse um pouco. Demorei a perceber que aquela insistência guardava uma novidade que eu já havia percebido desde que eu tinha chegado à reserva, há três dias. Coincidência ou não, todas as casas que eu estava pesquisando, haviam crescido. Eu já tinha estado com Dona Clementina, em sua casa e percebera que ela tinha acrescentado dois cômodos na casa. E, então, a cozinha que era dentro do quarto dela, estava do lado de fora da casa. Também haviam feito outro quarto para sua filha Nenzinha, de maneira que a casa que tinha dois cômodos já tinha quatro.

Na casa de Ana, que é mãe de Lurdes, onde havia dois quartos, uma salinha e a cozinha, já havia mais dois quartos, além de uma casinha bem pequenininha, com dois cômodos, que a própria Lurdes havia construído atrás da casa da mãe dela.

A casa de Libertina também tinha dois cômodos e a cozinha, ou melhor, o fogão, que era do lado de fora, no tempo. A casa havia espichado passando a ter uma cozinha coberta e mais um quarto.

Interessante que, a princípio, o que me chamava a atenção era o tamanho das casas (sempre pequenas) e a grande quantidade de pinturas. E depois que foram aumentadas, surpreendi-me com as casas grandes e poucas pinturas. Talvez seja essa a surpresa que D. Libertina me reservava.

Atendendo, pois, à insistência de Libertina, para que eu me deitasse, não pude recusar o convite e fui descansar um pouco no quarto novo e, principalmente, na cama que, eu já havia reparado, não existia antes. É importante dizer que, apesar desta cama ser a única da casa, ela não tinha colchão, embora ali vivessem dez pessoas. Mas, ao mesmo tempo em que eu queria ficar ali, experimentando aquele quarto novo, preocupava-me com o que estava acontecendo lá fora. Eu não queria perder nada!

Uns vinte minutos deitada e começo a ouvir muitas conversas. Ao me levantar, vi que estava ocorrendo, exatamente o que eu não queria perder: toda a família de Libertina estava reunida e, juntos, preparavam as tintas. Libertina ainda insistiu para que eu continuasse deitada: — “Você não descansou nada!” E eu, aflita para entender aquele processo que já havia começado. Nada grave! Logo me inteirei dos fatos e pude participar da parte que talvez tenha sido, para mim, nesta pesquisa, em que mais dados *silenciosos*

pude perceber. Isso, pela maneira de os filhos de Libertina e de algumas pessoas da vizinhança interagirem no processo, participarem do evento. Essa parte iluminou-me em relação a outros momentos de observação, levando-me a perceber, de modo diferente, por exemplo, as formas de interagir, de ensinar, a perceber o silêncio como recurso de aprendizagem das escolas Xacriabá.

De fato, esse momento foi surpreendente para mim. Ao participar do desenrolar daquela atividade em grupo, eu ia, aos poucos, me dando conta de muitas coisas, eu ia *acordando* para muitas análises que, até então, não tinham me ocorrido. E tive a exata noção de como o meu olhar havia se modificado ao longo das minhas experiências no campo, de como a convivência com as pessoas me ensinou a aprender o significado das coisas, no caso em estudo, das situações aqui descritas. Enfim, percebi que ao me incluir, eu estava saindo modificada.

Concluindo este tópico, cada vez ficava mais claro que não era só a pintura das casas, o seu processo que iam se revelando para mim nesta pesquisa, mas as pinturas no contexto de vida. Assim, quanto mais eu me aproximava dessa experiência, desse universo, mais descobria que não foram as pinturas que se modificaram primeiro, diante de mim, mas foram as próprias casas. E posso dizer que as casas se modificaram, inclusive, para me incluir como pesquisadora. Digo que foi a força e a densidade da experiência etnográfica que se deu porque eu participei, *de verdade*, com tanta intensidade, no cotidiano das pessoas a ponto de a casa ser ampliada para a minha permanência dentro dela.

Assim sendo, o que percebo é a unidade dessa prática, é a casa como um todo e não só as pinturas. É a madeira para construir, extraída do mato; o barro para recheiar; as palhas para o telhado; o barro para caiar; o toá para decorar. É todo esse enorme trabalho que envolve mulheres, filhos, esposos, vizinhos, de maneira que as pinturas, hoje, se me revelam como o produto final de um longo processo de produção que tem, sim, regras muito próprias, com diferentes participações das pessoas envolvidas. E pensar que, a princípio, o que mais me decepcionou foi o fato de não visualizar essas regras, de não percebê-las (lembro-me bem: “o meu olhar foi decepcionante para mim”) e, portanto, de entendê-las como pouco significativa para os Xacriabá.

3.5 - Aprender *vadiando*

— *A senhora começou a fazer essas pinturas quando, D. Clementina? Com quem que a senhora aprendeu?*

— *Eu mesmo, vadiando com o barro, vendo uma tia minha que fazia.*

A pergunta feita à D. Clementina pode ser analisada a partir de três elementos implícitos nas suas respostas às perguntas à ela formuladas. Eis o diálogo:

— Quem aprende? — Eu mesmo. — Com quem aprende? — Comigo mesmo [posso inferir que ninguém ensina]. — Como aprende? — A toa, mexendo com o barro, só que é vendo “uma tia minha que fazia”.

A respeito da responsável pela transmissão da aprendizagem das pinturas e dos versos, por várias vezes que eu fiz a pergunta, percebi embaraço e a tentativa de buscar, com os olhos, alguma resposta possível. Desse modo, eu sempre tinha que adicionar a essa pergunta, uma outra, na seguinte direção: quem que a senhora conhecia que pintava as casa, ou, quem a senhora conhecia que fazia isso?. Só assim eu conseguia alcançar o meu objetivo — identificar quem havia ensinado a prática em questão. Concomitantemente, aprendi que aprender tinha uma conotação diferente do ensino/aprendizagem presentes em nossa sociedade não-índigena. Ou seja, perguntar, especificamente quando se aprende não fazia muito sentido uma vez que não há um momento específico nem uma ação específica para ensinar e aprender.

Com efeito, só a partir desse entendimento, passou a ser notório para mim que pessoas de diferentes idades e competências participavam de uma mesma atividade, cada uma a seu modo. Tratava-se de uma típica situação de aprendizagem³³. Só assim, passou a me chamar a atenção que aquela participação difusa das crianças em todos os ambientes, a liberdade de circulação, a possibilidade de fazer e não fazer — como característica da forma como a criança participa da vida social, já citada anteriormente — tudo isso representava (e representa), exatamente, o contexto de aprendizagem.

³³ Cf. Gomes, 2003.

Portanto, é nas situações em que as meninas e os meninos acompanham os pais ou irmãos mais velhos na roça; quando ajudam, como podem a preparar a terra para o plantio e na colheita; quando dançam nos forrós formando pares com outras crianças e *imitando* os adultos; quando participam das rezas, das sentinelas e quando ouvem os cantos, as ladainhas, os versos, as *alôas* nos casamentos; quando se deliciam com as histórias contadas pelos mais velhos que as situações de aprendizagem se configuram.

É quando a Geovana acompanha Lurdes, sua irmã mais velha, para tirar o toá e as pedras, ou quando os filhos de Libertina ajudam a fazer as tintas e assistem à sua mãe e à sua irmã mais velha pintando a casa, que aprendem e que dão seqüência, como podem, às tradições de sua comunidade. Desse modo, mais tarde, não saberão responder quem lhes ensinou a pintar ou a jogar versos porque é assim, *vadiando*, que eles vão se formando e aprendendo.

E o que marca essa aprendizagem das crianças na Caatinginha e, de maneira geral, em toda a reserva, é o ritmo do cotidiano e a organização do tempo e do espaço. Tais aspectos permitem a elas estarem presentes e a observar os adultos. Foi assim com D. Clementina, que me disse que aprendera a pintar sua casa *vadiando*, ou seja, brincando, olhando, fazendo igual; é assim com Nenzinha, com Genivaldo, com Marivaldo, com Gilson, com Geovana, com Jucelina e com tantas outras crianças espalhadas pela reserva. No meu entender, isso é possível pela maneira como estão distribuídos o espaço e o tempo de suas vidas, completamente imersas no cotidiano da vida dos adultos: elas aprendem dessa forma.

Também Silva (2002) apresenta exemplo semelhante. Seu trabalho mostra outras crianças indígenas também aprendendo como as crianças Xacriabá.

[...] Sua cesta, seu trabalho, seu brinquedo, sua brincadeira, seu aprendizado. Tudo isso, numa cápsula de tempo e de ação, por deliberação e ritmo próprios: brincar-experimentar-trabalhar-descobrir-aprender, numa só experiência, um só momento. (p.46)

Por outro lado, não me parece que os adultos daquela comunidade esperavam que as crianças aprendessem, uma vez que não havia cobranças ou críticas, elas faziam o que davam conta de fazer e da forma que lhes era possível, ou seja, elas simplesmente,

aprendiam. Aprendem com os olhos, com os ouvidos, com as mãos. Nesse sentido, destaco a relação dos adultos Xikrin com suas crianças, apresentada por Clarice Cohn (2002): “Não se evita ensinar, pelo contrário, mas não se espera, ou se exige o aprendizado.” (p.143). Já Levi Marques Pereira (2002) em texto sobre a educação das crianças Kaiowá do Mato Grosso do Sul, acrescenta: “A criança recebe uma educação que lhe permite grande liberdade para seguir as motivações de seu desejo de descobertas.”(p.170) . Retomo, ainda, outro texto de Clarice Cohn (2002) citando Ângela Nunes(1999) sobre as crianças Xavante, em que a autora afirma:

O que há de especial nos Xavante e de diferente em relação a nós, sugere a autora, é a paciência (e a disponibilidade de tempo) com que os adultos esperam uma criança completar o que faz e o fato de que delas não se espera mais do que conseguem fazer, mas ‘*o que a criança tem capacidade de fazer, é respeitado como tal, e é aceito como participação efetiva*’(p. 232, 233, grifos da autora).

Uma vez presentes em todos os eventos do cotidiano, as crianças aprendem sobre tudo, das coisas mais simples às mais complexas. Dessa maneira é que aprendem a jogar versos participando das rodas, nas festas ou nos terreiros das casas, junto com os adultos e, ao mesmo tempo, juntando-se a outras crianças perpetuam essa tradição. D. Esveriadiana, moradora da aldeia da Caatinguinha, com quem conversei muito sobre o *aprendizado* dos versos, informou-me que a sua mãe *jogava* muito verso e que a mãe dela *aprendera vendo* umas tias dela que moravam na aldeia do Brejo. Disse-me, ainda, que ela era muito pequena, que tinha uns três anos e se lembra da mãe jogando versos. Acerca disso, parece-me importante este meu registro de campo:

“Tinha vez que ela tava torrando farinha assim, na beira do forno daí tinha vez que ela fazia roda e botava nós pra cantar. Daí, de outra vez ela ia com nós pra casa da mãe de Estácio (que hoje é líder da comunidade da Caatinguinha) e chegava lá e cantava à noite. Quando eu era pequena, daí foi até eu aprendê.” (DIÁRIO DE CAMPO, MAIO de 2002).

Aprender *vadiando* diz muito. Foi assim que fui percebendo a participação dos filhos de Libertina enquanto eles preparavam as tintas junto com ela. Mais parecia brincadeira do que trabalho, dadas às risadas e a maneira como participavam do trabalho. Mas nos tempos que lhes convinham e da maneira como lhes convinha. Essa situação se repetia também enquanto ela e sua filha mais velha pintavam e as crianças, a todo momento, chegavam perto, olhavam, sentavam-se e saíam. Também quando lhes convinha, iam, por vezes, para o fundo da casa para ensaiar suas pinturas na parede dos fundos, brincando de pintar. Situação semelhante também presenciei, com a presença *descompromissada*, de Geovana, irmã de Lurdes, que brincava de tirar o barro enquanto Libertina e Lurdes arrancavam-no.

Tive oportunidade, ainda, de presenciar outras situações de ensino-aprendizagem, diferentes da pintura. Assim, as meninas e os meninos presentes na sentinela e nas rezas ouvem, desde pequenos aquelas ladainhas que um dia, já adultos, deverão saber cantar. E ao cantarem, já estarão cumprindo os seus papéis — estarão *ensinando*, assim como lhes foi *ensinado*.

Aprendiam, também, torrando farinha, jogando versos, ouvindo histórias, olhando as mães, os pais, os irmãos mais velhos, fazendo e não fazendo nada, só ficando perto, olhando. E, assim, o aprendizado vai se constituindo, assim se preparam para a vida adulta, para assumirem responsabilidades que, normalmente chegam cedo com os casamentos e com os filhos *precoces*.

Assim também acontece com as crianças Xavante, como salienta Silva (2002):

{...} Ao ouvir as narrativas, produto da oralidade, da gestualidade, da sonoridade estética, da retórica poética que dá vida aos fatos e expressa novas articulações de sentido, as crianças criam, escolhem, inventam, explicitam, renovam sua percepção do mundo social de que fazem parte. (p.49).

Caminhando com as crianças pela aldeia, fiquei admirada com o conhecimento que elas têm de todo o seu entorno. Conhecem e distinguem os pássaros pelos sons que produzem; conhecem os cheiros e as frutas; o sol que indica a hora e o que trazem os ventos; sabem nomear todos os bichos que passaram pela estrada pelas marcas que eles deixam na areia: os vários tipos de besouros, aranhas, cobras etc.

Silva (2002), discutindo como alguns grupos indígenas valorizam a aprendizagem, mesmo em situações corriqueiras, salienta como isso ocorre no grupo Bakairi, povo Karib, do Brasil Central. Obtive esse dado mediante a citação de Darlene Yaminalo Taukane (1997, p.110), pertencente a este grupo:

A nossa educação se dá através do tempo do espaço: desde que acordamos para a clareza do sol, nós aprendemos vivendo. Ela se processa através da participação nas atividades da vida cotidiana, das mais aparentemente insignificantes até as mais sagradas. Desde pequenas, as crianças ouvem a narração de mitos, escutam os cânticos sagrados do *Kado* [...], observam e aprendem a respeitar as regras da vida em sociedade. Crescem ouvindo histórias de lutas de nossos antepassados e, ouvindo-as alimentam sua auto-estima. Aprendemos fazendo junto com os mais velhos, imitando-os, e colaborando nas atividades do dia-a-dia: caçar, pescar, catar lenha, cuidar dos irmãos mais novos, socar arroz, carregar água, tecer, confeccionar trançados, com suas formas e desenhos. Nas roças, os meninos crescem ajudando no preparo do terreno para o plantio, na colheita. cabe a eles a responsabilidade de espantar os passarinhos que atacam as lavouras. Aprendemos também através das brincadeiras com bonecas, carrinhos e bicicletas, produtos industrializados bem aceitos e presentes em nossas aldeias. (SILVA, p. 47)

Tendo apresentado esta visão panorâmica sobre os aspectos do cotidiano, não posso deixar de tratar da escola da Caatinginha pois, afinal, ela também está inserida nesse contexto e, portanto, faz parte desse cotidiano.

Para tal sirvo-me de minhas observações das falas de Libertina com relação ao seu filho mais novo, que ainda não está em idade escolar e, portanto, só frequenta a escola, esporadicamente, como *encostado*. Assim, ao perguntar-lhe se ela iria enviar o filho à

escola, em 2004, quando, então, ele podia ser matriculado, ela respondeu-me que não, porque ele era muito novinho ainda.

O que é interessante, neste caso, é verificar que a escola fica a não mais que dez passos de sua casa logo o investimento físico para se chegar lá não é grande. Mas, por outro lado, a separação de mundos que se impõe à criança (e a família), quando ela se desloca do seu cotidiano e vai penetrar em outro universo, no caso o da escola, é sim, muito grande. O funcionamento da escola impõe outro tipo de organização do tempo e do espaço, que é muito diferenciado em relação ao vivenciado no cotidiano das crianças, ou seja, `a maneira como se organizam no tempo e no espaço no seu dia a dia.

Assim, o que separa a casa da escola é o novo mundo que se apresenta. E é nesse sentido que entendo a mensagem de Libertina. Parece que para ela *encostado* é uma coisa, e ser matriculado, é outra. Ou seja, ao se colocar o filho na escola, como matriculado, institui-se uma nova realidade, que pressupõe compromissos mais formais com a escola e, institui-se, acima de tudo, uma nova forma de lidar com o tempo e o espaço. Tal mudança pressupõe um novo ingrediente no jeito de viver, diferente do que vivenciam no cotidiano, até então.

Com efeito, penso que, pensar a escola indígena respeitando seus tempos e espaços, tendo como referência a maneira como os indígenas se organizam nos seus contextos cotidianos, é fundamental para a efetivação de uma escola que, de fato, respeite as formas próprias de viver desses povos.



Foto : crianças da aldeia Caatinguinha fazendo trabalho da escola



Foto : escola da aldeia Caatinguinha

capítulo 4

Um novo olhar

Capítulo 4

4. UM NOVO OLHAR

4.1- Retornando à escola

Apesar do objetivo principal deste trabalho não ter sido observar e analisar a escola, não vejo como não me dar conta de que as minhas observações, fora da escola, modificaram o meu olhar no sentido de me fazer pensar, sob um novo prisma, as possíveis relações entre a cultura Xacriabá e a cultura escolar.

Inicialmente, nos meus primeiros contatos com a escola, como formadora do PIEIMG, minhas análises, ainda que empíricas, me orientavam no sentido de uma interpretação bastante rígida da escola. Com efeito, eu buscava compreendê-la centrando-me nos fortes componentes que caracterizam uma *escola padrão*, ou buscava interpretações voltadas para aspectos tão peculiaridades que me soavam contraditórias aos aspectos mais canônicos observados. Hoje, percebo que a grande dificuldade de se falar das *coisas* que ocorrem na escola está muito mais relacionada com o fato de que elas nos são invisíveis, por um lado. Melhor dizendo: só podem ser percebidas a partir das observações dos sujeitos, mais detidamente e também em outros contextos que não só o escolar. Nesse sentido, concordo com Brandão (1986): os sujeitos devem ser observados em todos os lugares onde a *cultura se constrói*, reconhecendo-se que a escola é apenas um desses espaços onde se mesclam conhecimentos vindos de *fora* com outros trazidos de dentro, em um processo de contínua interação entre eles.

Portanto, hoje, ao *retornar* à escola, percebo que o faço com dados mais abrangentes para uma análise mais detalhada ou, no mínimo, mais rica, das situações escolares que, antes desta pesquisa, me chegavam com o imediatismo que a prática (neste caso, pelo fato de eu ser uma formadora), nos impõe. A questão que fica é: como perceber — ou como teria sido possível perceber a dimensão simbólica da cultura se não mergulhamos na cultura para conhecê-la? E, ainda, se a escola é, também, uma instância onde essa dimensão está presente, ela, então, precisa ser investigada levando em conta os mesmos critérios de investigação que se fazem em situações fora da escola.

Rockwell (2000), ao abordar a cultura escolar numa perspectiva histórico- cultural, afirma que as culturas são diferenciadas em relação à utilização dos espaços- tempos. É relevante a maneira pela qual os sujeitos se apropriam da escola, produzindo re-significações que são impregnadas de seu fazer cotidiano. Nessa perspectiva, compreendo a escola diferenciada Xacriabá como um processo que, como já dito, traz consigo duas matrizes que a orienta. Por um lado, a experiência dos professores que já participaram de outras situações escolares e, por outro, o curso de formação de professores indígenas de Minas Gerais.

Acrescento a essas duas matrizes, uma terceira, baseada na idéia de que se pode aprender *vadiando*. Como, então, pensar uma escola que parte de uma concepção completamente outra?

Rockwell (2000), propõe a utilização de três planos para a abordagem da cultura escolar que me possibilitam refletir sobre as diferentes temporalidades presentes nas culturas. O primeiro plano proposto é o de *longa duração*:

Algunas cosas que observamos en la escuela parecen ser atemporales [...].

Estudiante, maestro, lugar, tiempo, recitación, escritura, respecto, castigo: todo suena terriblemente familiar, y se reconoce como una instancia de ‘escuela’ conocida por cualquiera de nosotros. (...) (p. 15).

O segundo é o da *relativa continuidade*, que são aquelas práticas que se desenvolvem em alguns períodos e que depois são abandonadas:

[...] La continuidad se da por periodos variables, de tal forma que en las escuelas se superponen, en cualquier momento, contenidos que provienen de muy diferentes tiempos históricos.

[...] Algunas prácticas pueden ser comunes a las escuelas de todo un país. Otras prácticas apenas se comparten de ideas pedagógicas entre países.

La continuidad relativa nos obliga a ver la heterogeneidad real de las culturas escolares. No se trata de diferencias simplemente metodológicas o pedagógicas, sino de profundas diferencias histórico-culturales.(ob. cit., p. 17).

E, por fim, o terceiro plano, que é o da co-construção cotidiana. Ele indica para a reinvenção, para a recriação cotidiana da cultura recebida, no sentido de que professores e alunos reproduzem e recriam as culturas escolares, no próprio trabalho cotidiano da escola.

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

Isto posto, o meu olhar sobre o cotidiano me leva a entender o que nele se produz e se reproduz, o que nele se cria e se recria, num processo de interação que me permite entendê-lo no sentido da apropriação, como descrevem Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1993): “Os espaços, os usos, as práticas e os saberes que chegam a dar forma à vida escolar são aqueles dos quais determinados sujeitos se apropriam e que se põem diariamente em jogo na escola.” (p. 61).

Faria Filho chama a atenção para o fato de que é preciso refinamento do olhar para entender essa realidade cotidiana, para compreender os sentidos que os sujeitos dão para as suas vivências:

[...] não podemos apenas ver a floresta; é preciso calibrar o olhar para ver, sempre que necessário, cada árvore em particular. Ou seja, não podemos deixar que a visão macroscópica nos impeça de compreender a sua constituição por meio de experiências singulares, as quais, necessariamente, exigem um olhar refinado e categorias de análise adequadas. (p. 7).

Se, por um lado, observo que estão presentes na escola rituais muito próximos de uma determinada *cultura escolar*, usando aqui o sentido proposto por Frago (2000),

El conjunto de ideas, principios, criterios, normas y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en las instituciones educativas: modos de pensar y de actuar que proporcionan a sus componentes estrategias y pautas para desenvolverse tanto en las aulas como fuera de ellas – en el resto del recinto escolar y en el mundo académico – y integrarse en la vida cotidiana de las mismas. (p. 100).

Por outro lado, percebo que o recriar cotidiano que remete ao plano da co-construção proposto por Rockwell, também está lá, dando o *tom* àquelas escolas. E é o *tom* ou, como propõe Geertz (1989), o *ethos*, que as diferencia de outras (de fora da reserva), e as diferencia entre si. Em outras palavras, é a cultura que as atravessa, que as perpassa e que as constitui e que, ao mesmo tempo, vai se constituindo.

Assim é que, estar diante de uma escola tão peculiar, como a primeira escola da Caatinguinha, não foi suficiente para me fazer perceber o que vejo hoje. Como se aprende numa escola sem paredes, (quase dentro da casa do líder da comunidade), ao lado de um enorme pequizal (que, inclusive dá nome à escola), com sol, vento e areia batendo nos cabelos, nos cadernos, nos olhos e que deixam o quadro empenado de tanto receber de frente tantos fenômenos? Eu tinha algumas hipóteses, mas não poderia saber que uma escola com tais configurações como essa com que me deparei na reserva, no início do meu trabalho como formadora do PIEIMG, me colocaria defronte a uma experiência tão nova. Ao mesmo tempo, as análises de que dispunha inicialmente não eram suficientes para levar-me a registrar as informações que me chegavam sem que se criassem as condições para análises mais profundas.

Portanto, se existe, por um lado, toda uma situação em que aspectos muitos peculiares estão presentes, como os lugares em que algumas escolas funcionam e a maneira

de interação entre alunos e professores, por outro, a presença de rituais (escolares), à primeira vista, parecem congelados no plano de *longa duração* (Rockwell).

Mas, se se tornou visível a penetração da cultura Xacriabá na escola, cabe perguntar até que ponto a força da escola interfere no jeito de aprender *vadiando*, descrito por D. Clementina, por D. Esveridiana e por Libertina.

Além disso, visível também no cotidiano escolar, são cenas que demonstram a presença da cultura penetrando por meio das brincadeiras, da presença das pessoas da comunidade; da participação das merendeiras ajudando os professores a ministrar as aulas; na forma como os professores lidam com os alunos; na intervenção dos professores ao ajudarem no trabalho das merendeiras, etc. E todas essas cenas vão deixando claro que há uma forma muito própria de lidar com essa cultura escolar, que, por fim, é marcada pela cultura Xacriabá, pelo modo que eles negociam com este espaço escolar.

Com efeito, na hora do recreio, em várias escolas dentro da reserva, presenciei rodas de meninas e meninos, junto com os professores e merendeiras, jogando versos. Isso me leva a pensar se esse não seria um dos aspectos da cultura Xacriabá presentes na escola. E esse foi um dos motivos, inclusive, que nos motivou, (a nós, formadores do PIEIMG) a produzir um material didático que tivesse como base os versos que são jogados por eles e que, por fim, fizeram pouco efeito nas escolas. Suponho que não surtiram o efeito por nós esperado por duas razões: pelo nosso pouco conhecimento da natureza desses versos e dos seus significados para os Xacriabá, como já dito anteriormente, e por causa das atividades que acompanhavam os versos, consideradas como muito difíceis para alfabetizar crianças que ainda não sabiam ler como já nos disseram alguns professores.

Hoje, ao reler o material produzido, percebo que nossa intenção de inserir versos do nosso universo e do deles, apesar de bem intencionados, foi mesmo bastante infeliz. Se for feita uma análise dos conteúdos desses versos, podemos perceber a diferença dos conteúdos.

Os que eles *jogam* (usando um termo Xacriabá), falam de amor, de namoro, de desencontros, mesmo quando jogados por crianças muito pequenas. Já os propostos por nossa equipe de formadores vão em outra direção. A propósito, descrevo dois exemplos de versos *jogados* pelos Xacriabá apresentados na *cartilha* e de versos do nosso universo, também presentes no mesmo material:

1- Versos do universo Xacriabá:

“A folha da bananeira
pinga ouro e pinga prata
lá nos Xacriabá
tem um menino que me mata.”

2- Versos do nosso universo:

“ Minha gente venha ver
um rato muito engraçado
assentado na cadeira
com o rabo pendurado”.

Como podemos observar, os conteúdos são muito diferentes e, principalmente, o tom de cada um deles é muito diferente o que nos mostra que *usar a cultura* assim, de maneira tão direta, como fizemos — ou seja, usar um dado visível, partindo da hipótese de que versos são algo muito presentes entre os Xacriabá — não é o suficiente para que ele seja passível de penetrar na escola com a mesma força que acontece fora dela. Ou seja, a apropriação didática de uma determinada situação não garante, necessariamente, que ela será bem aceita ou produzirá o mesmo efeito que em outros espaços que não os escolares.

Por outro lado, em outra situação de formação, nosso grupo fez fizemos um trabalho em que ficou muito explícita a maneira como eles (professores em formação) se apropriam das informações ou lidam com os materiais vindo *de fora*. Essa experiência, que considero ter sido bastante *feliz*, mostrou-me que uma boa direção é dialogar com os dois universos, ou seja, o indígena e o não-indígena, de maneira que os dois possam se manifestar. Além do mais, é necessário, principalmente, que se criem condições para que as formas tradicionais de conhecimento dos povos indígenas se expressem em relação à forma como o conhecimento é produzido no universo não-indígena. É preciso deixar claro que esta

decisão será sempre dos próprios indígenas. Afinal, como assinala Boaventura Santos (2001)³⁴, “a ciência não é a única maneira de explicar o mundo”.

Pois bem, trabalhando com a segunda turma de formação, fizemos um módulo em que a discussão centrava-se na pesquisa e nas possíveis maneiras de registrá-la. Assim, trabalhamos com questionários e diferentes gráficos, entre outras coisas. Uma das etapas do trabalho era: partindo do calendário agro- ambiental (que foi trabalhado com a professora de Geografia), produzir pequenos textos indicando as rezas ou as *simpatias* que eram feitas para *chamar chuva*, entre outras coisas, e pensar uma questão norteadora para uma pesquisa de investigação.

Em um dos textos estava escrito: “quando o Teiú fica rastejando para todo lado, está dizendo que vai chover”. Mas, por outro lado, os índios constataram que, atualmente, o fenômeno da chuva não acontece exatamente assim e, portanto, queriam pesquisar esse fenômeno a partir da seguinte questão: “por que as chuvas não acompanham mais os sinais que a natureza dão?”.

Pois bem, com a questão pronta, começaram as investigações que tiveram várias hipóteses, entre elas destaque: as poucas chuvas ocorrem, atualmente, pelo desmatamento da reserva e da região; pelos assorimentos dos rios, etc. Caminhando com a pesquisa acabaram por encontrar outra questão. Assim, dentro do grupo (e eu acompanhava de perto), um aluno (professor em formação) começou a ler sobre raios e trovões e comentou que nos Xacriabá eles não acreditavam que era assim (como os livros estravam mostrando) que ocorriam tais fenômenos. E contou como os Xacriabá explicam os raios e os trovões:

“O raio é uma machadinha que cai do céu e parte casas e árvores. Cai e desce sete centímetros para dentro da terra. A cada ano, ela sobe um metro, de maneira que, ao final de sete anos, ela sobe de novo para o céu e faz um grande barulho, que se dá, tanto na descida como na subida (que é o trovão). Disse, ainda, que algumas pessoas da reserva já conseguiram pegar a machadinha mas que, normalmente, a jogam bem longe e que quando uma

³⁴ Comunicação proferida em 17 de maio de 2001. Belo Horizonte, FAFICH/UFMG.

machadinha cai perto de uma casa, as pessoas costumam se mudar do lugar porque ali se torna perigoso”.

A pesquisa prosseguiu com consultas em enciclopédias, livros e revistas científicas e até com a presença de um professor de Física que explicou, do ponto de vista da ciência, o porquê de tais fenômenos. Por fim, organizaram todo o material com textos, ilustrações e as diferentes maneiras de explicar tais fenômenos.

No momento de apresentar para os outros grupos, mostraram os diferentes pontos de vista sobre o tema e, por fim, terminaram dizendo que, apesar dos livros e do professor terem explicado daquela determinada maneira, que eles continuavam acreditando na *machadinha* para explicar o fenômeno dos raios e dos trovões.

Pois bem, a cartilha foi produzida a partir de uma pré-concepção do que seria o diálogo entre as duas culturas e o seu processo de produção aconteceu numa velocidade muito rápida, de maneira que logo já tínhamos um texto pronto.

No caso do trabalho com a pesquisa, percebo que a própria velocidade do trabalho nos permitiu um processo mais atento e o diálogo, dessa maneira, foi mais profundo, possibilitando-nos visualizar como estavam, de fato, interagindo com o tema. Assim, todo o processo nos permitiu estar mais atentos às interações com os materiais e com o tema em questão. Dessa maneira, o processo de fixação em registro escrito foi mais minucioso.

Diante desse fato, para mim fica a questão: é necessário buscar formas que levemos os dois universos a dialogar e os instrumentos para conseguir fazer uma análise rica desse diálogo. O exemplo acima continua sendo um desafio, se não quisermos nos deter em uma leitura imediata seja de um insucesso (como no caso da cartilha), seja do sucesso (como no exemplo descrito). Para além de uma primeira resposta, parece-me necessário buscar apreender a densidade dos processos vividos que, como já mostrei nessa pesquisa, merecem ser trazidos à luz e entrar, com força, nas nossas análises e percepções.

Uma questão já dita nesta pesquisa, mas que precisa ser enfatizada é que, ao falar das escolas Xacriabá, estou falando de muitas escolas, que guardam muitas diferenças entre si. Dessa forma, não podemos, equivocadamente, tratar as escolas Xacriabá uniformemente. Nas diferentes observações que fiz durante os cursos de Formação Continuada, já registrava

que essas diferenças (entre as escolas), são determinadas por muitos fatores. Entre eles, destaque:

“[...] a localização (ser mais ou menos distante da aldeia do Brejo — que é o centro político da reserva —, por exemplo), a história política da aldeia, a professora, os alunos, a comunidade. Não que devemos trabalhar no sentido de uniformizá-las, mas saber que estamos lidando com diferentes realidades e qual é esta realidade vai interferir na nossa forma de trabalhar com cada uma das escolas.” (Relatório: “análise das últimas idas em área- março, abril e maio de 2001”- Curso de Formação Continuada, prof. Verônica).

Portanto, alguns componentes podem se apresentar com diferenças de uma escola para a outra. Assim, pode variar a maneira de um determinado professor ou professora de lidar com os alunos, a interação deles nas salas de aula, bem como a maior ou menor centralidade na figura do professor. São questões muito variáveis, dado que o contexto é também muito variável, ainda que nele encontremos elementos que também sejam comuns a todas as escolas.

Diante deste contexto tão diverso, há professores e professoras que dão mais ênfase do que outros seus colegas, por exemplo, ao trabalho com literatura; outros que transitam com mais facilidade na sala, quando dividem os grupos (que são, na maioria, compostos de turmas multiseriadas), por *níveis* de aprendizagem mais próximos. Mas, em muitos aspectos, encontramos atitudes e formas de conduzir as aulas que são comuns a quase todas as escolas, por exemplo: professores que dão liberdade aos alunos de transitar pelas salas, indo até a carteira dos colegas, ainda que venha sempre acompanhada de um pedido ao professor ou professora; aulas que transcorrem em pleno silêncio; professores que aceitam os alunos *encostados*, que estão presentes em toda as salas de aula da reserva, etc.

Posso agora afirmar, ao analisar o trabalho de formação do PIEIMG, que, o que faltou para que nossas análises fossem mais amplas foi perceber que o que interfere na forma como as escolas funcionam é, essencialmente, a cultura que a compõe. E que ela é parte constitutiva da experiência escolar e que é dada pelos alunos, pelos professores, pelas

pessoas que formam aquela comunidade, ou seja, pelos atores que nela estão imersos, nas suas formas peculiares de interagir, de atribuir significado ao que vivem naquelas situações que nos apresentam visíveis e imediatas. A cultura está, portanto, muito mais na maneira como os sujeitos lidam com as situações do que na forma aparente em que as situações se apresentam.

Mas as dificuldades que nós, formadores do PIEIMG encontramos e que foram relatadas neste trabalho com relação à educação escolar indígena, não podem ser consideradas, como já dito, privilégio do Programa de Minas Gerais. Elas têm se apresentado com os envolvidos em diversos programas de educação escolar indígena, espalhados pelo Brasil, como exemplifica Gallois (2002), ao se referir ao trabalho desenvolvido pelos profissionais do NEI/AP (Núcleo de Educação indígena/ Amapá):

[...] O desconhecimento das formas próprias de transmissão de saber entre as gerações Waiãpi, assim como da dinâmica cultural e política que levava os Waiãpi a reivindicar o estudo do português e da matemática, e não de temas que esses profissionais consideravam representativos da *cultura indígena*, impediu por muito tempo um efetivo diálogo entre os alunos indígenas e seus professores. (p.40, grifos da autora).

A partir desse entendimento, concluo que a forma como os professores-formadores lidam com os conteúdos ou com os alunos não deve ser analisada nem se deve intervir como eu mesma propunha, em um relatório de viagem:

“[...] Pensar em agilizar o processo, fazendo atividades no mimeógrafo e já levá-las prontas para a sala. *Perde-se muito tempo* escrevendo de caderno em caderno ou copiando do quadro. Os alunos ficam muito tempo esperando”. (Relatório de Curso de Formação, abril de 2001, prof. Verônica)

Concluindo, no que diz respeito à minha pesquisa, a Caatinginha mostrou que não se *perde muito tempo*, mas que é assim, nesse ritmo individual e, ao mesmo tempo, coletivo, muitas vezes silencioso, que a aprendizagem vai se construindo, de forma densa e carregada de sentido. Assim, penso que essa ansiedade está muito mais relacionada com a nossa maneira de lidar com o tempo do que com a maneira dos Xacriabá.

Portanto, minha pesquisa deixa como indicativo, alguns caminhos. Por exemplo, para continuar nossos diálogos, é preciso considerar o fato de que aprender *vadiando* é uma terceira matriz que orienta a escola indígena Xacriabá, e que precisa ser sempre considerada. Assim sendo, para não se atropelar o delicado processo de construção desta escola e respeitar os seus modos próprios de lidar com o conhecimento, pode-se pensar a escola tendo em mente uma expressão usada entre os Xacriabá: “Cada um tem o seu dom, a sua história e o seu jeito de viver”.

Sabemos que esta construção acontece em caminhos cheios de contradições. Contudo, penso que, também, para se avançar é preciso, todos juntos, fazerem valer a reivindicação do movimento indígena expresso na legislação. E, se por um lado, a sua característica tão genérica não ajuda a pensar as peculiaridades desses povos, precisamos começar a fazê-lo, a partir da possibilidade de abertura que, por outro lado, ela nos proporciona. Traduzido, devemos estar atentos ao fato de que cada um dos povos indígenas do Brasil guarda características muito próprias.

Finalizando, deixo as questões apontadas por Silva (2002), como tema para a reflexão:

Numerosas experiências específicas, com graus variáveis de participação e autoria indígenas, buscam, em todo o País, respostas para questões como estas: é possível superar a contradição que existe entre a escola, instituição homogeneizadora por excelência, e as especificidades das populações indígenas, extremamente diversificadas em todos os sentidos? Como evitar que o respeito ao **direito à diferença**, base de reivindicações anticolonizadoras do movimento indígena, não redunde em educação

escolar de segunda categoria ou “guetizante” (Franchetto, 1997), tal como suspeitado e temido por vários grupos indígenas? (p.57, grifos da autora).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminando de escrever as últimas páginas deste trabalho, tenho uma leve sensação de alívio e, ao mesmo tempo, fico surpresa de perceber que muitas perguntas, presentes ao longo da pesquisa, ainda persistem, ao lado de tantas novas questões que apareceram durante o processo de construção do texto.

Mas me parece necessário fazer ainda a seguinte pergunta: qual a importância dessa pesquisa que tomou como análise uma experiência tão particular? E, buscando respostas para a questão, penso que este trabalho poderia contribuir para evidenciar uma experiência incomum, pouco conhecida pela maioria dos brasileiros. Nesse sentido, a cultura xacriabá oferece à sociedade outras formas de pensar a vida, a escola, o sujeito, o tempo e o espaço, formas diferentes do modelo de *escola padrão*, ainda tão presente na nossa sociedade.

Quanto à prática pesquisada mais detidamente, as *casas pintadas de toá*, foi ela o meio que me permitiu melhor conhecer o processo de aprendizagem das crianças. A pesquisa dessa prática pode contribuir para deixar registrada uma experiência humana de grande valor estético e que, inclusive, vem diminuindo a cada ano nessa aldeia indígena. Assim penso poder estar contribuindo para o “alargamento do discurso humano”, como disse Geertz, na medida que registro e levo essa experiência a outros povos. As palavras desse autor me servem de conforto: “A vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição respostas que outros deram [...] e assim incluí-las no registro de consultas sobre o que o homem falou”. (Geertz, 1989, p. 41).

Após esta pesquisa, deixo meu testemunho de que é preciso levar a sério a diversidade cultural existente em nosso país, ela se reflete nas escolas, no ensino, nos currículos. Precisamos pensar em novas formas de lidar com essa diversidade trazida pelos sujeitos para as escolas indígenas, para as escolas das periferias, das zonas rurais e das grandes cidades.

A proposta de uma escola comunitária, presente na reserva indígena dos Xacriabá, contribui para apontar novas possibilidades de lidar com o espaço escolar. Vale lembrar que todos os funcionários das escolas pertencem à comunidade onde trabalham e que são escolhidos para as suas funções pela própria comunidade. A partir dessa experiência, a

professora Creuza Xacriabá, ao visitar a Escola Municipal Édson Pizani, localizada na Vila Fátima, em Belo Horizonte, não entendeu por que os professores vinham de tão longe para trabalhar. São palavras de Creuza: “Mas por que esses professores não são da comunidade?”

Nesse sentido, a escola diferenciada não é simples, mas uma opção muito rica, pois propicia um novo modelo de escola, diferente do modelo hegemônico, e necessita de um trabalho realmente construído, para dar conta de explorar essa hipótese. Portanto, podemos dizer que a escola diferenciada ainda está *muito em construção* e que é bastante complexa.

Desse modo, a Cultura, a Escola e a Cultura na Escola precisam ser pensadas levando-se em conta a seriedade e a amplitude do diálogo entre culturas. E isso não pode ser feito *a toque de caixa*. É uma grande presunção pensar que basta chegar, ver e achar que já entendeu.

Outra questão que suponho necessitar de maiores reflexões refere-se ao Artigo 210 da Constituição, onde a cultura é fortemente anunciada, mas muito pouco trabalhada, fazendo com que essa noção se perca ao longo do texto, resumindo-se à linguagem.

Por fim, é preciso deixar claro que todos os envolvidos na construção da escola indígena diferenciada devem pensar a sua própria formação, pois ela tem ocorrido de forma muito fragmentária.

Para terminar, aproprio-me de um fragmento de um texto de Silva (2002), que, apesar de ser bastante pessoal, retrata, exatamente, o que eu gostaria de dizer ao concluir esta pesquisa: “Dificuldades econômicas e tantos outros problemas afetam, é óbvio, este quadro feliz, desenhado pelos *flashes* que guardei amorosamente em minha memória e que quis aqui compartilhar.” (p.56).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVARES, Myriam Martins. **A questão territorial Maxacali: reunificação e cisão.** Texto elaborado para o Seminário **O direito à diferença: o índio e o negro no estado democrático**, promovido pela PUC Minas e pela Procuradoria da República em Minas Gerais, realizado em 22 a 26 de maio de 2000, em Belo Horizonte, MG.

BAETA, Alenice Motta. **Que história interessa aos povos indígenas?. In: BAY: A educação escolar indígena em Minas Gerais.** (Revista). Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 1998.

BOGDAN, Robert C., BIKLEN Sari K. **A investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução de Maria J. Alvarez, Sara B. dos Santos e Teimo M. Baptista. Porto: Ed. Porto, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de Escola: Cultura Camponesa e Educação Rural.** 2.^a ed. Campinas: Papyrus, 1984.

_____. **A criança que cria: conhecer o seu mundo. In: A educação como cultura.** Documento apresentado durante a pré-conferência do XXV Congresso Mundial da INSEA. Rio de Janeiro, 19 e 20 de julho de 1984. (1.^a ed., 1985.) Brasiliense, 2.^a ed., 1986.

BURGESS, Robert G. **A pesquisa de terreno: Uma introdução.** Tradução de Eduardo de Freitas e Maria Inês Mansinho. Coleção Métodos e Técnicas. Celta, 1997.

CAMPOS, Rogério Cunha de. **Cenas da Educação Brasileira: Lutas Sociais e desgoverno nos anos 80 na Grande Belo Horizonte.** Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

CERTAU, M. **A invenção do Cotidiano: morar, cozinhar.** Michel de Certeau, Luce Giard, Pierre Mayol; Tradução Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. (1ª edição, 1925).

CHARTIER, Roger. **A história cultural: Entre práticas e Representações.** Tradução de Maria Manuela Galhardo. Coleção Memória e Sociedade. Lisboa: Difel, 1990.

COHN, Clarice. **A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin.** In: **Crianças Indígenas- Ensaios Antropológicos.**Org: Aracy Lopes da Silva, Angela Nunes, Ana Vera Lopes da Silva Macedo- São Paulo: global- Coleção antropologia e educação, 2002.

——— **A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia.** In: **Crianças Indígenas- Ensaios Antropológicos.**Org: Aracy Lopes da Silva, Angela Nunes, Ana Vera Lopes da Silva Macedo- São Paulo: global- Coleção antropologia e educação, 2002.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL: Constituição da República Federativa do Brasil, 1998.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando; uma introdução à antropologia social.** Rio de Janeiro (1ª ed. 1987). Rocco, 2000.

Diagnóstico da situação educacional nas áreas indígenas/MG — SEE/MG, UFMG, FUNAI, IEF, Nações Indígenas de Minas Gerais. Elaboração: Myriam Martins Alvares, 1995.

EZPELETA, Justa, ROCWELL, Elsie. **Pesquisa Participante.** Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Cortez, 1986.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico- metodológicos de um programa de pesquisa.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. [s.d.]

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil.** In: **Antropologia História e Educação.** Aracy L. da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs.). São Paulo: Global, 2001.

——— **Quando 1 + 1 ≠ 2. Práticas matemáticas no Parque Indígena do Xingu.** In: **Idéias Matemáticas de povos culturalmente distintos.** Org. Mariana Kawall Leal Ferreira. São Paulo: Global, 2002- Série antropologia e educação

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica em educação.** Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED. Caxambu. Setembro de 1998.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** (1ª ed., 1970). Coleção O mundo, hoje. Vol. 21. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 30ª ed., 2001.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Programa de Educação Waiãpi: reivindicações indígenas versus modelos de escolas.** In: **Práticas Pedagógicas na escola indígena.** Org: Aracy lopes da silva e Mariana Kawall Leal ferreira- São paulo: Global, 2001- coleção antropologia e educação.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Sem indicação do autor da tradução. Coleção Antropologia Social. (1ª ed. 1973). Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1989.

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

GERKEN, Carlos Henrique de Souza. OLIVEIRA, Wilder Barbosa de. PEREIRA, Carlos Eduardo. **Escolarização e Apropriação da escrita entre os Xacriabá**. Comunicação apresentada no II Seminário Linguagem, Cultura e Cognição. FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2003.

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

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

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno**. In: **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Org. Cynthia Greive Veiga e Thais Nivia de Lima e Fonseca.- Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GRILLO, Susana. **O direito à diversidade Cultural**. In: **BAY: A educação escolar indígena em Minas Gerais**. (Revista). Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 1998.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. 14ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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

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

LÉVI- STRAUSS, Claude. **Palavras retardatárias sobre a criança criadora.** In: **Um olhar distanciado.** Lisboa: 1970.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Objetivo, método e alcance desta pesquisa.** In: **Desvendando máscaras sociais.** Alba Zaluar Guimarães (org.). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 3ª edição, 1990.

MONTE, Nietta Lindemberg. **Políticas de educação escolar indígena no Brasil.** In: **BAY: A educação escolar indígena em Minas Gerais.** (Revista). Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 1998.

MORAIS, Suzana Nunes de. **Com meu olhar de crayon.** Belo Horizonte, 1979.

——— **Táxi chuvoso.** Editora Sette Letras, Rio de Janeiro, 1997.

MÜLLER, Regina Polo. **Tayngava, a noção de representação na arte gráfica Asurini do Xingu.** In: **Grafismo indígena: estudos de antropologia estética.** Org. Lux Vidal. 2ª ed. 2000. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Editora da Universidade de São Paulo. (1ª ed. 1992).

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

NUNES, Angela. **No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe- Xavante.** In: **Crianças Indígenas- Ensaios Antropológicos.** Org: Aracy Lopes da Silva, Angela Nunes, Ana Vera Lopes da Silva Macedo- São Paulo: global- Coleção antropologia e educação, 2002.

OLIVEIRA, Cristina de. **Memórias que contam sonhos Xacriabá.** Memorial apresentado como parte do processo de avaliação do Curso de Formação da SEE/MG, 1999.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **Ensaio em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

PEREIRA, Levi Marques. **No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá**. In: **Crianças Indígenas- Ensaio Antropológico**. Org: Aracy Lopes da Silva, Angela Nunes, Ana Vera Lopes da Silva Macedo- São Paulo: global- Coleção antropologia e educação, 2002.

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

RELATÓRIOS de professores-formadores do Projeto de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais.

REZENDE, Zélia Maria. **O Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais. BAY: A educação escolar indígena em Minas Gerais**. (Revista). Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 1998.

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

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. In: **Ficção completa**, 2 v. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995; v.2.

SANTOS, Ana Flávia Moreira. **Do terreno dos caboclos do Sr. São João à Terra Indígena Xacriabá: as circunstâncias da Formação de um povo. Um estudo sobre a construção social de fronteiras**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de

Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília. Brasília: 1997.

SCHAMA, Simon. **Paisagem e Memória**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

SILVA, Aracy Lopes da. **Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização**. In: **Crianças Indígenas- Ensaios Antropológicos**.Org: Aracy Lopes da Silva, Angela Nunes, Ana Vera Lopes da Silva Macedo- São Paulo: global- Coleção antropologia e educação, 2002.

——— **A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução**. In: **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. Aracy lopes da Silva e Mariana Kawall leal Ferreira. (orgs.). São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Marcio Ferreira da. AZEVEDO, Marta Maria. **Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e ACRE**. In: **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni (orgs.). Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

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

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

VELHO, Gilberto e CASTRO, Viveiros B. E. **O conceito de cultura nas sociedades complexas: uma perspectiva antropológica.** In: **Artefato, um jornal da cultura.** Editado pelo Conselho Estadual de Cultura do Rio de Janeiro, 1978.

VIDAL, Lux. **A pintura corporal e a arte gráfica entre os Kayapó- Xikrin do Cateté.** In: **Grafismo Indígena. Estudos de Antropologia estética.** Org. Lux Vidal. 2ª ed. 2000. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Editora da Universidade de São Paulo. (1ª ed. 1992).

——— **Iconografia e grafismos indígenas, uma introdução.** In: **Grafismo indígena: Estudos de Antropologia estética.** Org. Lux Vidal. 2ª ed. 2000. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Editora da Universidade de São Paulo. (1ª ed. 1992).

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