

REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E AS PRÁTICAS CULTURAIS DOS XACRIABÁ

PEREIRA, Verônica Mendes – UFMG

GT-03: Movimentos Sociais e Educação

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa desenvolvida na comunidade indígena Xacriabá e é, também, o resultado de onze anos de trabalho da autora junto a esta comunidade.

Assim, esta pesquisa inicia-se a partir de reflexões sobre a escola indígena Xacriabá que, em 1995, começa, sistematicamente, a funcionar nesta comunidade indígena. A partir desse fato, das reflexões e da 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 ajudamos a entender muito dos sentidos que os Xacriabá dão às suas vivências e, conseqüentemente, às suas escolas, a partir das análises e dos modos que as crianças aprendem no contexto do cotidiano da aldeia.

Portanto, meu propósito foi entender os sentidos que têm, para os Xacriabá, as suas práticas cotidianas. Ou seja, 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*.

- **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*. (p. 49, grifos dos autores).

É importante ressaltar aqui que o significado da *descrição* é aquele que a considera como uma opção metodológica, como nos propõe Espeleta e Rockwell (1986).

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 não dominavam o código escrito.

Ainda como instrumentos de coleta de dados, utilizei relatórios dos professores envolvidos no Curso de Formação de Professores Indígenas do Programa de Implantação das Escolas Indígenas (PIEI), 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.

- **Situando o contexto da pesquisa: Os Xacriabá**

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. 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.

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.

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.

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.

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, 1997, 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.

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

É nesse cenário que nasce, na década de 1990, a chamada Escola Indígena Xacriabá, uma escola que 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.

Mas, 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)¹ “O registro mais antigo de uma escola na região, que consta na prefeitura de Itacarambi, remonta à década de 30.” (p.6)².

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

Embora existindo vinte e nove escolas³ dentro da reserva, o que observo a partir da minha prática é que essas escolas vão se construindo em seu cotidiano de maneira

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

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

3 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

diferenciada. Há, em cada uma delas, algo de particular, que é dado pelos atores com elas envolvidos: professores, alunos, comunidade.

- **Caatinguinha: o lugar da pesquisa**

A aldeia da Caatinguinha 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 e a situação da população é de grande miserabilidade (uma vez que o principal meio de subsistência dos seus habitantes é a agricultura familiar).

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.

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.

- **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.

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

Buritit, Itacarambuzinho, Forges, Pindaibas, Vargens, Sumaré II, Sumaré III, Olhos D'água, Pedrinhas, Caatinguinha, Custódio, Brejinho.

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. 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 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), 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. O projeto é apoiado pela Constituição de 1988 que assegura “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem”; pela LDB (93-94/96) e as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC, que garantem legalmente uma escola indígena específica, diferenciada, bilíngüe e intercultural.

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.

Hoje (2008), são duas turmas que já concluíram o curso de magistério indígena, uma turma em andamento e 160 indígenas no Curso de Licenciatura Indígena.

Mas, 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.

Tassinari (2001) 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)”.

Assim, 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.

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

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. Assim, 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.

As formulações modernas do conceito de cultura podem ser descritas, de acordo com Laraia (2001), 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*. (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).

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.

- **No cotidiano da aldeia Caatinginha**

Na tentativa de situar com clareza as práticas culturais em seu contexto 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) passo a situar a vida cotidiana da Caatinginha através da participação dos seus sujeitos e de algumas cenas particulares.

O cotidiano da Caatinginha é marcado pela presença constante de crianças que, não sendo excluídas de nenhum evento, participam de tudo: das inúmeras festas religiosas às sentinelas (ritual em que velam os mortos) e das *brincadeiras*, e, ainda que ocupem lugares diferenciados dos adultos, participam de tudo: dos preparativos, do desenrolar e do fechamento dos eventos, mesmo que eles durem um dia e uma noite inteira.

Mas, 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, Gouvêa⁴ (2003)

⁴ 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,

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, concluímos que as crianças participam, mas não participam como adultos, 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. Umas e outros participam de quase todas experiências da vida social e, pouco a pouco, conquistam naturalmente o direito de fazer, viver e experimentar quase todas as coisas. (p.121)

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.

bem como a 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)

- **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, 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-índígena. 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 aprendizagem⁵. 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.

⁵ 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.

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

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)

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 Caatinginha, 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:

“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 Caatinginha) 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 ou a presença *descompromissada*, de Geovana, irmã de Lurdes, que brincava de tirar o barro observava sua irmã mais velha.

Assim também acontece com as meninas e os meninos, presentes na sentinela e nas rezas: ouvem, desde pequenos, aquelas ladainhas que um dia, já adultos, saberão cantar. E ao cantarem, já estarão cumprindo os seus papéis — estarão *ensinando*, assim como lhes foi *ensinado*.

Aprendem, 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 é assim que o aprendizado vai se constituindo.

E é assim também que 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).

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, que, afinal, está também 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*⁶. 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 e que 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

⁶ Denominação que os Xacriabá dão às crianças que frequentam a escola, mas que não estão matriculadas por não estarem em idade escolar.

do espaço, que é muito diferenciado em relação ao vivenciado no cotidiano das crianças, ou seja, à 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.

- **Retornando à escola**

Inicialmente, nos meus primeiros contatos com a escola, como formadora do PIEI-MG, 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.

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 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*, que nos apresentam como elementos presentes na escola que nos parecem atemporais, como estudantes, professores, respeito, o castigo, que nos fazem reconhecer que estamos em uma escola, em qualquer lugar que seja.

O segundo é o da *relativa continuidade*, que são aquelas práticas que se desenvolvem em alguns períodos e que depois são abandonadas, e ela “nos obriga a ver a 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.

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 (1986): “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).

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.

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*.

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.

- **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

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. **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.

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.

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

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.

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

GOMES, Ana Maria R. **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.

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

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.

PEREIRA, Levi Marques. **No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá**. 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.

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.

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.

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.

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.

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.