

KELLY RUSSO

**O povo Xavante e a formação dos “novos guerreiros”:  
o sistema educativo e a educação escolar indígena no Brasil**

Dissertação de mestrado apresentada ao  
Programa de pós-graduação em  
Ciências Sociais e Educação oferecido pela  
Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais  
FLACSO Argentina

Orientadoras: Prof<sup>a</sup>. Dra. Silvia Hirsch (Argentina)  
e Prof<sup>a</sup>. Dra. Bruna Franchetto (Brasil)

Buenos Aires  
2005

# **O povo Xavante e a formação dos “novos guerreiros”: o sistema educativo e a educação escolar indígena no Brasil**

Kelly Russo

Dissertação submetida ao corpo docente escolhido para a avaliação junto ao Programa de pós-graduação em Ciências Sociais e Educação oferecido pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, sede Argentina, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre.

Banca examinadora:

---

Dra. Silvia Hirsch – orientadora

---

Dra. Inés Dussel

---

Dra. Beatriz Gualdieri

## **Resumo**

---

Este estudo procura discutir como tem sido desenvolvido o programa de *Educação Escolar Indígena Diferenciada Específica Bilingüe Intercultural* no Brasil, a partir de duas perspectivas simultâneas: uma global, que insere o programa na história do sistema educativo brasileiro e este por sua vez, no contexto latino-americano, e outra local, com a realização de trabalho de campo junto a um povo indígena em particular, a população de etnia Xavante, existente no Território Indígena Pimentel Barbosa, localizada no estado de Mato Grosso, região central do país.

Ao propor um estudo sobre a educação indígena que concilie uma visão macro e micro-política, refiro-me a inserção da análise de um caso particular em um contexto mais amplo, estrutural, a partir da sociologia da educação, e por outro lado, não deixar de utilizar ferramentas provenientes da antropologia, como a etnografia, para analisar o cotidiano onde se dá essa prática. Com essas informações pretendo ampliar os debates já existentes no campo educativo brasileiro, sobre questões como a produção de identidades, a cultura e a gramática escolar e principalmente, como a diversidade e a interculturalidade têm sido incluídas no sistema de educação nacional.

## ***Abstract***

---

This study explores how the program of Differentiated Specific Bilingual Intercultural Indigenous Education has been developed in Brazil, in particular among the Xavante Indians. Starting from two simultaneous perspectives: a global one, that inserts the program in the history of the Brazilian educational system, and a local one, based on fieldwork conducted among the Xavante Indians who inhabit the Pimentel Barbosa Indigenous Territory, located in the state of Mato Grosso, central area of the country.

This thesis is part of a broader and more structural context, departing from the sociology of education. Furthermore, I resort to anthropological techniques, in order to analyze every day life and conduct an ethnography of the school and of classroom activities. The data obtained contributes to the existent debates in the Brazilian educational field on: the production of identities, the school culture, the notion of educational grammar and, specially, in which ways have diversity and interculturality been included in the national education system.

*Aos meus pais,  
Airam Maria e Walter Russo,  
por construírem as bases  
de um projeto futuro.*

*Aos meus irmãos,  
Walter e Kalline Russo,  
por participarem comigo  
de todos os projetos.*

## **Agradecimentos**

---

À Organização dos Estados Interamericanos (OEI), ao Ministério de Educação da Argentina e à Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, pela possibilidade de cursar, como bolsista, os dois anos de mestrado.

Ao Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) e à Agência Sueca de Desenvolvimento Internacional (ASDI), pela bolsa de pesquisa que possibilitou a realização do trabalho de campo, além de facilitar o acesso a um valioso material bibliográfico.

A toda comunidade de *Etêñeritipa*, em especial aos professores Xavante e a família Barros, que me receberam em suas casas e facilitaram meu acesso às famílias da aldeia. Ao cacique Suptó, a todos os “velhos”, e aos amigos Paulo Supretaprã, Caime Waiasé e Jorge Protodi, que me fizeram conhecer e respeitar ainda mais a riqueza da cultura Xavante.

À Moema Miranda, Clarice Peixoto e Regina Bortolini, pelo apoio no momento de inscrição e decisão por cursar esse mestrado.

À Silvia Hirsch, quem desde o início, apoiou a realização desta pesquisa e à Bruna Franchetto, por seus valiosos comentários nesse difícil processo de realização. À Beatriz Gualtieri e à Inés Dussel, pela paixão que as move em suas respectivas áreas de atuação e que contagia e estimula seus estudantes e orientandos.

À Mariana Paladino e Fernando Vianna pela ajuda na busca de informações, contatos, críticas e sugestões.

Aos professores, funcionários e companheiros do mestrado, em especial, Germán, Mae, Luciana e Beatriz, que através de valiosas críticas e comentários, deram-me o estímulo e a força necessários para continuar trabalhando.

À minha querida família *Fulana*, formada por pessoas tão especiais como Gaby, Andrés, Cris, José David, Clau, Claudita, Diego, Paula, Lipe, Pablo, Soya, Sebas, Alberto e Pia. Também à Sole, Lore e Mimex. “Gracias!” por todo o carinho e a amizade. Companheiros fundamentais nestes anos de estudo, festa e “lindos recuerdos”.

Às amigas de sempre e de todas as horas, Flávia Lopes e Rose Souza, e as companheiras queridas de longa data, Roberta Carvalho e Luciana Souza, de quem recebi apoio, presencial ou virtual, nessa temporada mais ao sul do continente.

Aos meus avós, Amara, João e Raphaela, por sua força que é, e sempre será, um grande exemplo. A minha “irmã mais velha”, Lucinha, por sua amizade e confiança em todos os momentos de minha vida.

E finalmente, ao meu amor e grande amigo, Daniel Serale, que, com sua firme alegria e carinhos constantes, preencheu minha vida com sonhos, música e poesia. Obrigada!

## ***Índice geral***

---

<b>Pronúncia em língua Xavante</b>	12
<b>Introdução: Aprender a aprender e aprender a viver junto</b>	13
<b>Parte I: A Escola e a Identidade</b>	25
<b>Capítulo 1: A escola cria ou devora identidades?</b>	26
<b>Capítulo 2: Estado Nação e Identidade Nacional: a pátria vai à escola</b>	41
2.1. Primeiras Escolas: Brasil colônia e a escolarização	43
2.1.1. A Pedagogia Jesuítica: Colonização, Império e República	45
2.2. Nova República e Estado Novo: a oficialização da dualidade educativa	50
2.2.1. A Educação para os índios: as escolas do SPI	54
2.3. Ditadura Militar: internacionalização da política educativa	58
2.4. Interculturalidade e Bilingüismo: um novo modo para “civilizar”	61
2.5. Interculturalidade e diversidade étnica na América- latina	62
2.5.1. SIL e a educação bilíngüe no Brasil	63
<b>Capítulo 3: Globalização e identidades: a diversidade chega à escola</b>	68
3.1: Da integração ao pluralismo cultural	69
3.2: Globalização e movimentos indígenas na América Latina	72
3.3: Educação escolar para índios e a educação indígena no Brasil	75
3.4: Descentralização estatal: reformas educativas dos anos 1990	78
3.5: Considerações finais da Parte I	81
<b>Parte II: A Escola e as Identidades: os Xavante e a educação escolar</b>	84
<b>Capítulo 4: A <i>úwê</i>: o “povo verdadeiro”, o povo Xavante</b>	85
4.1: Quem são os Xavante?	86
4.2: Território Pimentel Barbosa e a aldeia <i>Etêñeritipa</i> : a rotina comunitária	91
4.3: Ciclo de vida e a educação Xavante	100
<b>Capítulo 5: Os Xavante e a Sociedade Nacional</b>	114
5.1. As fronteiras identitárias: o contexto social Xavante	114
5.2: Que os <i>warazu</i> não saibam o caminho: guerra e isolamento	118
5.3: Conhecendo o inimigo: a formação dos futuros líderes	122
5.4: <i>Cultural Brokers</i> e a construção de uma identidade étnica	127
5.5: O que “interfere” e o que “não interfere” na cultura: a liderança Xavante	133
<b>Capítulo 6: A Rotina escolar: etnografia de uma escola Xavante</b>	139
6.1: Definindo o plano de aula	146



6.2: Uma aula de ciências	158
6.3: Uma aula de língua materna	168
6.4: Uma aula de educação artística	177
6.5: Uma aula de geografia	182
6.6: Uma aula de matemática	189
6.7: Na definição da cartilha, considerações finais da Parte II	195
<b>Parte III: Conclusões: Reflexões para futuros debates</b>	201
<b>Anexos</b>	212
<b>Referências bibliográficas</b>	213

### *Índice de quadros e gráficos*

---

Quadro 1: categorias de idades	102
Quadro 2: classes de idade	105
Quadro 3: alunos por ano letivo. Escola Municipal de Ensino Básico Pimentel Barbosa	145
Quadro 4: perfil corpo docente	150
Quadro 5: turnos Escola Municipal de Ensino Básico Pimentel Barbosa	162
Gráfico 1: perfil de professores indígenas no país	21
Gráfico 2: função da escola	140
Gráfico 3: escola e o ensino do português	141
Gráfico 4: alunos e o currículo desejado por eles	142
Gráfico 5: alunos e o ensino da língua Xavante	143
Gráfico 6: relação de pais e professores	154
Gráfico 7: relação pais e alunos	155
Gráfico 8: meninas e a rotina escolar	171
Gráfico 9: alunos e o uso do português	174
Gráfico 10: idioma que consideram mais importante	175
Gráfico 11: críticas à escola	192
Gráfico 12: críticas aos professores	193

## Índice de fotografias e gravuras

---

<b>Mulheres indígenas e bandeira brasileira</b>	25
Acervo senador Guiomar Santos, Centro de Documentação e Informação Histórica, Universidade do Acre; reprodução do livro: Cunha (org.). 1992. In: História dos Índios no Brasil, pág. 21d (Cia. Das Letras: SP).	
<b>Gravura Antropofagia no Imaginário Europeu</b>	66
Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa, reprodução do livro: Cunha (org.). 1992. In: História dos Índios no Brasil, pág. 21d (Cia. Das Letras: SP).	
<b>Gravura Aldeia de Tapoios, de Rugendas</b>	66
Coleção Prefeitura do Município de São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura, Centro Cultural São Paulo; reprodução do livro: Cunha (org.). 1992. In: História dos Índios no Brasil, pág. 149 (Cia. Das Letras: SP).	
<b>Missões Salesianas em Mato Grosso 1894-1908</b>	66
Helvécio de Oliveira, São Paulo, 1908; reprodução do livro: Cunha (org.). 1992. In: História dos Índios no Brasil, pág. 471 (Cia. Das Letras: SP).	
<b>Fotografia do SPIa</b>	67
Acervo senador Guiomar Santos, Centro de Documentação e Informação Histórica, Universidade do Acre; reprodução do livro: Cunha (org.). 1992. In: História dos Índios no Brasil, pág. 21d (Cia. Das Letras: SP).	
<b>Fotografia do SPIb</b>	67
Museu do Índio; reprodução do livro: Sereburã, Hipru, Rupawê, Serezabdi, Sereñimirãmi. 1998. Wa'mrémé Za'ra: Nossa Palavra – Mito e história do povo Xavante (SENAC:São Paulo).	
<b>Índio Guajajara e o fumo</b>	67
Charles Wagley Papers, University of Florida Archives; reprodução do livro: Cunha (org.). 1992. In: História dos Índios no Brasil, pág. 18 (Cia. Das Letras: SP).	
<b>Participação indígena durante a Assembléia Constituinte de 1988</b>	83
Fotografias reproduzidas do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI).	
<b>Carta de Princípios para Educação Indígena de 1994</b>	84
Reprodução do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI).	
<b>Mapas de localização de Territórios Indígenas Xavante</b>	90
<b>Fotografias da rotina comunitária na aldeia Etêneritipa</b>	98
Acervo pessoal, Kelly Russo, 2004. Território Pimentel Barbosa, MT, Brasil.	
<b>Fotografias da rotina comunitária na aldeia Etêneritipa</b>	99
Acervo pessoal, Kelly Russo, 2004. Território Pimentel Barbosa, MT, Brasil.	
<b>Fotografias sobre família e crianças no trabalho doméstico</b>	112
Acervo pessoal, Kelly Russo, 2004. Território Pimentel Barbosa, MT, Brasil.	
<b>Adolescentes Xavante e o Hö</b>	113
Acervo pessoal, Kelly Russo, 2004. Território Pimentel Barbosa, MT, Brasil.	
<b>Fotografias primeiros contatos Xavante do Rio das Mortes</b>	122
Foto aérea aldeia Xavante: Jean Manzon; fotos de agentes do SPI com Xavante: Acervo Museu do Índio, RJ, fotos de Fernando Meirelles; reproduções livro: Cunha (org.). 1992. In: História dos Índios no Brasil, págs. 361, 366, 367 (Cia. Das Letras: SP).	
<b>Tecnologia adquirida a partir do contato, no cotidiano comunitário</b>	137
Acervo pessoal, Kelly Russo, 2004. Território Pimentel Barbosa, MT, Brasil.	
<b>Mudanças de hábitos culturais e alimentares com o contato</b>	138
Fotografias do acervo pessoal, Kelly Russo, 2004; ilustração reproduzida do livro Saúde Bucal, Associação Pimentel Barbosa, 2003.	
<b>Fotografias da rotina escolar: EMEB Pimentel Barbosa</b>	199
Acervo pessoal, Kelly Russo, 2004. Território Pimentel Barbosa, MT, Brasil.	
<b>Fotografias da rotina escolar: EMEB Pimentel Barbosa</b>	200
Acervo pessoal, Kelly Russo, 2004. Território Pimentel Barbosa, MT, Brasil.	

## ***Siglas utilizadas***

---

CTI – Centro de Trabalho Indigenista

DC – Desenvolvimento Comunitário

EMEB – Escola Municipal de Ensino Básico

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação

OEA – Organização dos Estados Americanos

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação (de 1962)

RCNEI – Referência Curricular Nacional para Escolas Indígenas

SIL – *Summer Institute of Linguistics*

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

TI – Território Indígena

UNI – União das Nações Indígenas

USAID - *United States Agency for International Development*

## ***Pronúncia em língua Xavante***

---

A grafia da língua Xavante não conseguiu ser uniformizada, apesar da existência de inúmeras tentativas neste sentido (Lopes da Silva, 1986 [1980]: 58). Nesta dissertação adotamos a transcrição das palavras em idioma nativo, de acordo aos critérios propostos em 1997, pelos próprios Xavante do Território Indígena Pimentel Barbosa, que trabalharam junto a antropólogos e lingüistas como parte do projeto educativo “ARCA” – Unicef.

- A / a / consoante dita na palavra **cana**, em português;
- E / e / consoante dita na palavra **elefante**, em português;
- É / ε / consoante dita na palavra **café**, em português;
- Ö / ø / como o “e” na palavra inglesa **the**, sem correspondente em português;
- U / u / consoante dita na palavra **urubu**, em português;
- I / i / consoante dita na palavra **livro**, em português;
- O / o / consoante dita na palavra **orelha**, em português;
- Ó / ɔ / consoante dita na palavra **ótimo**, em português;
- W / w / consoante dita na palavra **água**, em português;
- Y / ^ / vogal posterior média baixa, sem correspondente em português;
- P / p / consoante dita na palavra **peixe**, em português;
- B / b / consoante dita na palavra **bota**, em português;
- M / m / consoante dita na palavra **manga**, em português;
- T / t / consoante dita na palavra **tio**, em português;
- D / d / consoante dita na palavra **dado**, em português;
- N / n / consoante dita na palavra **novo**, em português;
- Ñ / λ / consoante dita na palavra **ninho**, em português;
- H / x / consoante dita na palavra **carro**, em português;
- R / ʀ / consoante dita na palavra **carinho**, em português;
- S / s / consoante dita na palavra **passo**, em português;
- Z / z / consoante dita na palavra **zebra**, em português;
- K / k / consoante dita na palavra **couro**, em português;
- Til (-) indica nasalização da vogal, o que ocorre em **avião** em português;
- Apóstrofo ( ` ) indica oclusão glotal.

## **Introdução**

---

### **Aprender a aprender e aprender a viver junto**

*La crisis general que se apoderó del mundo moderno en su totalidad y en casi todas las esferas de la vida se manifiesta de distinto modo en cada país, se extiende por distintos campos y adopta distintas formas (...) uno de sus aspectos más característicos y sugestivos es la crisis recurrente de la educación, que, al menos a lo largo del último decenio, se ha convertido en un problema político de primera magnitud, reflejado casi cada día en los periódicos.*

*Hanna Arendt (1996 [1954]: 185)*

Apesar de haver sido escrita a meados da década de cinquenta e de retratar o contexto norte-americano, esta frase soa bastante atual quando pensamos no século que recém se inicia. Os reflexos de uma globalização mais intensa, que aproxima realidades, flexibiliza noções de tempo e distância, e questiona a própria definição de Estado Nacional, obrigam o surgimento de novas reflexões sobre o papel de instituições tradicionais, entre elas, a instituição escolar.

Processos educativos subentendem modos pelos quais cada povo transmite valores, normas e regras de sociabilidade de acordo a uma determinada organização social. Esta exige, por sua vez, a formação constante de indivíduos para a sua continuidade e, claro, no momento em que a ordem social sofre alterações, os processos educativos tendem a ser questionados e posteriormente, modificados. Foi desse modo que os sistemas nacionais de educação foram criados na maior parte dos países do mundo. Esses sistemas não surgiram “naturalmente”. Vieram substituir formas de transmissão de conhecimento nucleares e familiares existentes nas comunidades européias do final do século XVIII e início do XIX, em

um momento de conformação dos estados nacionais modernos.

Pensar sobre a instituição escolar é pensar então, em um sistema educativo eminentemente moderno que, como não poderia ser diferente, encontra-se agora no centro de numerosos debates: suas estruturas convencionais são tidas como incapazes de responder de modo satisfatório, as necessidades exigidas para a formação das novas gerações em um mundo de alterações constantes. Essa “crise” é vivida de modo muito mais global e imediato que as anteriores, mas, como a mesma Hanna Arendt (1996 [1954]:186) nos aponta, nos momentos de crise existe sempre a tentação de crer que estamos tratando sobre problemas específicos, isolados dentro de fronteiras nacionais, embora essa crença mostre-se cada vez mais frágil atualmente.

O processo de superação de fronteiras que surgiu historicamente, aprofundou-se no curso das últimas três décadas e foi determinante para a formação de novos atores (transnacionais e organismos de regulação global); para a maior intensidade na interdependência entre os países, e para a erosão do rol do Estado Nacional clássico. Essas alterações influenciaram diversos campos sociais, e entre eles está o campo educativo: pela primeira vez na história, a definição de políticas públicas deste setor passou a obedecer a lógica globalizadora, ou seja, foi feita fora das fronteiras nacionais. Durante as décadas de 1980 e 1990, 181 países em todo o mundo implementaram reformas de caráter “modernizador”, elaboradas por organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial. Esse fator indicaria a homogeneização dos sistemas educativos em escala global?

Desde uma perspectiva sociológica, esse fenômeno foi apontado como o surgimento de uma “cultura global”, que gerou uma forte tendência à homogeneização na prática escolar. Diversos autores destacaram as semelhanças existentes na prática educativa em diversas escolas do mundo (Ramirez, Soysal e Shanahan; Meyer; Davies e Gruppy, citados em Anderson-Levitt, 2003). Mas, por outro lado, outros trabalhos apresentaram novas interpretações sobre esse fenômeno. Diferentes autores questionaram essa possibilidade de

homogeneização na área educativa, mostrando que, a partir de uma perspectiva mais local, principalmente a partir de etnografias escolares, era possível encontrar inúmeras diferenças que também estariam presentes neste processo global.

Uma professora de uma escola de Nova York terá uma dinâmica muito particular com seus alunos, assim como outra de Bombai, de São Paulo ou Berlim. Do mesmo modo, os objetivos pedagógicos de cada uma delas e os resultados procurados no processo educativo serão variáveis de acordo a seus contextos. Em outras palavras, o uso de um repertório pode ser comum, mas a forma das aulas e a organização das lições irão variar muito de acordo a realidade onde são aplicados. Como conseqüência, serão diferentes os seus resultados e sua dinâmica educativa (Tobin, Wu e Davidson, 1989; Flinn, 1992).

Outro aspecto que não pode ser desconsiderado neste processo é a conjectura política e econômica, nacional e internacional, que criam especificidades ainda mais notáveis na estrutura do próprio sistema educativo. Como ressalta Tenti Fanfani (2003: 13), “não produzem os mesmos efeitos um processo de descentralização da rede educativa em momentos de expansão econômica que fazê-lo em um momento de crise e recessão, assim como existe uma considerável diferença se a autonomia às escolas se dá em um contexto onde existem atores sociais e instituições locais fortes, que fazê-lo como parte de um processo de desresponsabilização da administração pública central”<sup>1</sup>.

Dessa forma, a pluralidade de experiências e os resultados existentes no processo de educação escolar produzem uma nova reflexão: a atual “crise” educativa, deve ser analisada e percebida desde uma perspectiva histórica mais global – que ultrapasse fronteiras nacionais –, mas sem ignorar a realidade local. É mais necessário que nunca, pensar em soluções ou alternativas que considerem as duas perspectivas, e para isso, será imprescindível *contar com uma base muito mais ampla e inclusiva de experiências e realidades*. Só será possível encontrar alternativas efetivas para a criação de um novo modelo educativo se for considerada a diversidade existente no interior e entre cada um dos

---

<sup>1</sup> Tradução própria.

países.

Talvez, o caminho para esta busca esteja relacionado com um mundo capaz de conviver com novas percepções sobre a diferença e a igualdade. E aqui, chegamos em um ponto que me parece crucial para se pensar a educação do século XXI: perceber desde outro ponto de vista, a diferença. Em uma perspectiva similar, a UNESCO propôs, no início do ano 2000, que os dois pilares para se pensar o papel da educação no século XXI, deveriam ser *aprender a aprender, e aprender a viver junto*. E aproveitando uma reflexão de Tedesco (2003), poderíamos interpretar essa consigna como:

*Aprender a aprender es un esfuerzo de reflexión sobre las propias experiencias de aprendizaje que no pueden desarrollarse sin un guía, sin un modelo, sin un “acompañante cognitivo”, que sólo la actividad educativa organizada puede proporcionar. Aprender a vivir juntos, por su parte, implica vivir experiencias de contacto con el diferente, experiencias de solidaridad, de respeto, de responsabilidad con respecto al otro, que la sociedad no proporciona naturalmente. (...) Dicho de otra manera, la escuela puede cumplir un papel cultural y social significativo si asume un cierto grado de tensión y conflicto con la cultura.*

Um processo educativo capaz de criar “tensão e conflito” sobre uma determinada prática cultural inclui, necessariamente, o conhecimento sobre diferentes visões e práticas culturais. Mas incluindo uma visão um pouco mais crítica sobre essa consigna, a escola só terá um papel fundamental neste processo se ela também for capaz de *produzir reflexões sobre a definição mesma da diferença*.

Neste novo processo educativo, nossas próprias categorizações sobre o “outro” deveriam ser revisitadas, não sob um discurso que defenda um pedido de tolerância, ou como citado em Tedesco “respeito”, mas sim exercendo uma visão crítica sobre como essas



definições também estão sujeitas a relações de poder. O pedido de tolerância traz em si mesmo, a confirmação de uma diferença nas relações de poder. O fato de se “tolerar o diferente”, significa pertencer a um grupo que este “diferente” não pertence, mas é tolerado. Nesta relação, um tem o poder de “tolerar” ou não o outro, mas não é questionado o ato em si, de determinar ao outro a posição de “diferente”. Somente a partir de uma posição crítica, a educação será capaz de tencionar paradigmas e avançar para a formação das novas gerações (Tadeu da Silva, 2000; Juliano, 1997; Bourdieu, 1980).

Seguindo esta lógica e retomando nossa questão inicial sobre a atual “crise” educativa, se o caminho mais eficaz para esta busca de alternativas for tencionar a cultura e conhecer outras práticas culturais, talvez seja esta a oportunidade de todos nós nos aproximarmos de modos de sociabilidade e de organizações sociais geralmente excluídas e submetidas a um poderoso determinismo “ocidental”<sup>2</sup>. Dito de outra forma, agora, mais do que nunca, a busca por alternativas passa por um modo mais atento e interessado sobre a diversidade de formas que grupos humanos responderam a crises estruturais similares e desenvolveram novas formas e modelos de processos educativos. Esta reflexão nos leva a uma outra: quem sabe, o momento vivido pelas sociedades “ocidentais” contemporâneas signifique a transição de mais uma etapa histórica e, correndo o risco de uma excessiva generalização (mas não resistindo a oportunidade de reflexão que essa generalização possibilita), algo também vivido, desde o final do século XV, por centenas de povos indígenas americanos.

Desde os contatos coloniais até a primazia dos Estados Nacionais, as sociedades indígenas foram profundamente modificadas em um processo dramático de ruptura histórica. Precisaram e precisam, negociar cotidianamente, a entrada de novos elementos e recursos com aqueles considerados por eles tradicionais, para dar continuidade à sua organização social. Atualmente, esta negociação contínua chega também ao campo da educação escolar e esses grupos se vêm responsabilizados pela difícil tarefa de incluir

---

<sup>2</sup> Como ocidental referimo-nos ao modo de vida urbano e de centralidade Estatal, que durante a Modernidade, foi pensado a partir de princípios evolucionistas e imposto como o mais civilizado e desenvolvido do planeta.

(quando não “resgatar”) processos educativos “endógenos” ou uma essencializada “cultura” em um sistema público de educação que encontra-se, ele mesmo, bastante debilitado. Se não avançamos nesta reflexão, essa interculturalidade não cria “tensão” entre culturas, apenas confirma a diferença e limita a “guetos” indígenas ou indigenistas, discussões sobre a diversidade.

No Brasil, as escolas indígenas são as únicas regidas por uma lógica intercultural. Mas, se a educação do século XXI deveria ser pensada a partir de uma base mais ampla de experiência, parece-me fundamental tirar desses “guetos” políticos e acadêmicos especificados como indigenistas<sup>3</sup>, as experiências dessas populações na aplicação desses novos parâmetros educativos. E, com base dessas informações, contar com um maior suporte às definições de políticas públicas, geralmente realizadas para uma “massa” populacional que, principalmente no setor indígena, é ainda bastante desconhecida<sup>4</sup>.

Foi pensando neste desafio, que esta dissertação foi realizada. Para isso, foram avaliados, em um primeiro momento, diferentes trabalhos existentes sobre a temática das escolas indígenas no país. Neste levantamento foi possível constatar que, apesar da quantidade significativa de estudos realizados, provenientes basicamente, das áreas da educação e da antropologia, a maior parte desses estudos possui ou seu enfoque centrado apenas na definição da legislação educativa (cenário político nacional); ou em uma prática comunitária em particular (estudos de caso), não existindo geralmente, uma inter-relação entre ambas perspectivas (Paladino, 2001). Tal característica chama a atenção, visto que como alerta Anderson-Levitt (2003:16-20), os resultados de uma observação sobre as práticas educativas serão sempre relativas ao nível de abstração que o investigador se

---

<sup>3</sup> O adjetivo “indigenista” no Brasil engloba um campo composto por diversas correntes e ideologias, que é necessário esclarecer. Ramos (1998), por exemplo, denomina este setor como uma verdadeira “Babel”, composta de “conjunções e disjunções erigidas com uma grande variedade de ingredientes que vão desde políticas oficiais, posturas religiosas e laicas sobre o destino dos povos indígenas”. A autora frisa o caráter de disputa de interesses poucos “racionais” na definição de políticas públicas que vão decidir o destino de povos inteiros, sem que estes tenham oportunidade de participar dessas decisões.

<sup>4</sup> Ricardo (1995:29-30), fazendo um balanço sobre a produção de conhecimento sobre populações indígenas brasileiras, chama a atenção sobre o imenso desconhecimento existente. Não só ressalta o equívoco de nomes de etnias em cerimônias oficiais de reconhecimento de territórios (como ocorrido durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e José Sarney), como o pouco estudado sobre a diversidade linguística: das 170 línguas nativas existentes no país, apenas a metade foi estudada alguma vez. Certamente a superficialidade de informações sobre o tema irá comprometer a eficácia de qualquer política pública.

posicione. A complexidade da prática escolar, diz o autor, exige análises desde essas duas perspectivas de modo conjunto, para que se complementem e permitam um maior aprofundamento sobre suas inúmeras variáveis.

Procurando ocupar este vazio, este estudo se propõe a analisar uma experiência de educação escolar indígena em particular, a partir de duas perspectivas simultâneas, uma global e outra local. Realizar um estudo que concilie a visão macro e micro política, ou seja, inserir a análise de um caso particular em um contexto mais amplo, estrutural, a partir da sociologia da educação, e por outro lado, não deixar de utilizar ferramentas provenientes da antropologia, como a etnografia, para presenciar o cotidiano em que se dá essa prática.

Com esse objetivo em mente, foi realizada, durante os meses de fevereiro, julho e agosto de 2004, uma investigação etnográfica junto ao povo indígena Xavante, habitante do Território Indígena Pimentel Barbosa (ou Rio das Mortes), localizado no estado de Mato Grosso, região central do Brasil. Essa população, de contatos pacíficos com a sociedade nacional relativamente recentes (menos de 60 anos), é monolíngüe em idioma nativo e desde a década de 1990, conta com escolas municipais em suas aldeias e tem como professores, indivíduos de suas próprias comunidades. Falamos no plural porque, como veremos mais detalhadamente no quarto capítulo desta dissertação, o Território Indígena Pimentel Barbosa possui cinco diferentes aldeias Xavante.

O trabalho de campo foi feito majoritariamente na aldeia *Etêñeritipa*, a mais antiga deste território, com 520 habitantes, mas também foram realizadas visitas esporádicas a outras aldeias. Em *Etêñeritipa*, foram entrevistados 38,7% do total de “adultos” existentes<sup>5</sup>. Além das entrevistas estruturadas e semi-estruturadas realizadas junto a professores indígenas e não indígenas, alunos e seus familiares, também foram realizadas observações cotidianas da rotina comunitária e escolar. O material de campo também inclui questionários sociolinguísticos que visavam identificar os contextos de usos da língua indígena e do português tanto na escola, como na aldeia.

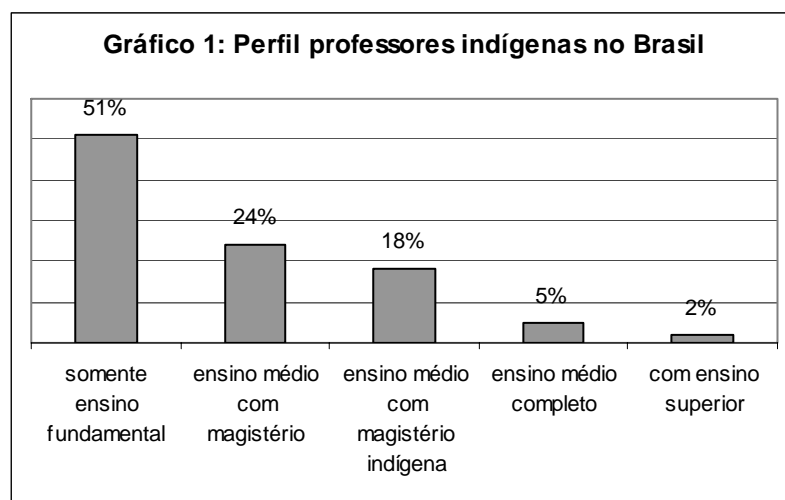
É importante ressaltar que durante o trabalho de campo não foi possível dominar o idioma nativo e todas as entrevistas e questionários foram realizados com o apoio de “tradutores Xavante”, ou seja, indivíduos que dominavam ou apresentavam um maior conhecimento do português. Sobre as informações recolhidas neste estudo, reconhecemos que os entrevistados não representam a “coletividade Xavante”, ou muito menos, a “coletividade indígena brasileira”; do mesmo modo a existência de uma importante intermediação lingüística, onde tradutores, entrevistados e entrevistador representam uma série de interpretações: uma mesma palavra, “escola” por exemplo, terá um significado diferenciado de acordo com as experiências e as vivências de cada indivíduo neste circuito comunicacional. Mas, em um trabalho etnográfico (seja ele realizado em uma comunidade indígena distante ou mesmo entre nossos próprios vizinhos) está sempre presente o desafio de se reconhecer essas intermediações culturais para assim, determinar as “categorias nativas” inerentes nesta comunicação. Com essa preocupação em mente, a maior parte das entrevistas foram realizadas somente no terceiro mês de trabalho de campo, depois de uma maior intimidade com a vida comunitária e escolar, e a escolha dos tradutores variou de acordo a cada segmento social entrevistado, já que existe na sociedade Xavante uma série de divisões e classificações internas, além da diferenciação marcante por gênero, que precisaram ser consideradas durante o trabalho de campo (ver capítulos 4 e 5).

Nenhum dos professores de *Etêñeritipa* participou de qualquer curso de formação docente, oferecido por Organizações Não-Governamentais (ONGs) ou poder público, e apenas dois deles completaram o ensino fundamental em escolas fora desta comunidade. Essa característica aproxima este grupo do quadro geral existente no país, em relação a formação docente. Segundo dados do Censo Escolar de 2003, realizado pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa, do Ministério de Educação, existem no Brasil cerca de 2.100 escolas indígenas que atendem aproximadamente, 200 mil estudantes. Nestas

---

<sup>5</sup> A categoria “adulto” precisa ser esclarecida: foi definida por mim e refere-se ao grupo de indivíduos, homens e mulheres, com mais de catorze anos de idade.

escolas, cerca de 85% dos professores são indígenas. Sobre o perfil destes professores podemos identificar:



Como pode ser visto neste gráfico, a maioria dos professores indígenas do país, nunca participou de nenhum curso de formação docente e possui pouca ou nenhuma familiaridade com a prática escolar. Atuam em suas comunidades a partir de capacitações pontuais e bastante dispersas oferecidas principalmente, por ONGs, prefeituras ou governos estaduais, mas esses cursos não estão submetidos a nenhum tipo de avaliação e sabe-se muito pouco sobre sua qualidade. Sendo assim, grande parte dessas comunidades “formulam suas próprias representações sobre o significado e as possibilidades da educação formal e os professores índios põe em prática, dos mais diversos modos, a educação escolar indígena no país” (Cohn, 2000: 107).

Quais seriam as representações produzidas por estes professores indígenas? De algum modo essas práticas e suas reflexões – que seguramente diferem daquelas realizadas por docentes provenientes de outras organizações sociais e culturais – podem contribuir para um maior entendimento e questionamento sobre o sistema de educação escolar nacional? Neste trabalho procuro revelar algumas destas questões, recolhidas

durante o trabalho de campo que, ao meu modo de ver, surgem como recursos valiosos para a produção de novas reflexões sobre educação e sociedade.

Estas reflexões foram divididas em três partes temáticas. A primeira, designada “A Escola e a Identidade”, é composta por três capítulos. O primeiro, “A escola cria ou devora identidades?”, parte desta pergunta para discutir o lugar e o papel da educação escolar na criação e eliminação de identidades. Também neste capítulo, são esclarecidos alguns dos conceitos repetidos ao longo de toda a dissertação, entre eles a definição mesma de Identidade, Etnicidade e Cultura.

O segundo capítulo, denominado “Estado Nação e identidade nacional: a pátria vai à escola”, enriquece esta primeira reflexão a partir da análise histórica sobre a construção e o desenvolvimento do sistema educativo público brasileiro. Se a identidade étnica também é o resultado do contato com o “outro”, qual seria esse “outro educativo” ao qual estas comunidades tiveram contato? Neste contexto, apresento as primeiras experiências de educação escolar voltadas às comunidades indígenas desenvolvidas no país. O período histórico determinado para esta parte começa ainda na Colonização, em 1540, e chega ao final da última Ditadura Militar, finalizada oficialmente em 1985.

O capítulo seguinte, titulado “Globalização e identidades: a diversidade chega à escola”, último da primeira parte, retrata o período histórico posterior, do retorno da Democracia até a década de 1990, quando as novas dinâmicas produzidas pela maior intensidade da globalização influenciam também, a definição de políticas educativas no Brasil. Neste capítulo discutiremos em especial, o desenvolvimento dos programas de Educação Intercultural Bilíngüe, que ocorre não só no Brasil, mas na maior parte dos países latino-americanos e refletir sobre o conceito mesmo de “interculturalidade”. Como vem sendo desenvolvida a educação intercultural bilíngüe no país? Como se dá a relação entre estas populações e essas novas “escolas indígenas”, que impõem também, novas dinâmicas e maior segmentação social?

Na segunda parte dessa dissertação, denominada “A escola e as Identidades: os Xavante e a educação escolar”, será a vez da reflexão etnográfica, desenvolvida a partir do trabalho de campo junto a população do TI Pimentel Barbosa. Esta está composta pelos três capítulos posteriores. No quarto, denominado “A *uwê*: o povo verdadeiro, o povo Xavante”, apresento informações gerais sobre esta etnia, além de informações sobre a rotina do grupo e os processos endógenos de educação. O capítulo seguinte, “Xavante e a Sociedade Nacional”, conta a história de contato desta população com a sociedade nacional e as novas dinâmicas surgidas a partir deste contato, ocorrido em 1949. Essa população, que atualmente elabora discursos híbridos ao mesclar símbolos considerados “tradicionais” (por este mesmo grupo), com signos comunicacionais elaborados a partir do contato com a cultura dominante, exige novas perspectivas analíticas que superem termos como “aculturação”. Se a cultura é dinâmica, porque exigir desses grupos uma “essência imutável”, representada em traços culturais fixos para que estejam incluídos na rotina escolar? Ao mesmo tempo, veremos que dentro do mesmo grupo, existe uma forte tensão entre uma idéia de tradição que se opõe a entrada de novos elementos considerados “perigosos” para a manutenção desta tradição. Neste contexto, analisaremos como a escola vem sendo inserida.

No sexto capítulo, “A Rotina Escolar: etnografia de uma escola indígena”, são analisadas informações sobre o cotidiano escolar, a partir da observação de cinco aulas, em diferentes turmas, e duas reuniões sobre a definição de materiais didáticos realizadas por professores, com a participação de anciãos e líderes comunitários. Essas descrições etnográficas permitem-nos refletir, agora a partir da realidade local, sobre como esta instituição educativa está sendo inserida nas dinâmicas existentes no cotidiano desta comunidade. Nesta tensão entre manter uma determinada tradição e a busca por informações referentes a sociedade nacional, que aspectos do passado ou costumes privilegiados são selecionados e quais aqueles ignorados por esta população nesta

construção de uma identidade indígena? A escola seria então, o espaço que possibilitaria uma reinvenção da tradição na construção de uma identidade indígena? Como veremos no decorrer deste estudo, a escola mesma será a própria “fronteira<sup>6</sup>”, um espaço híbrido onde interesses diversos estarão presentes.

E como essas questões são refletidas dentro do aparato estatal? A interculturalidade, defendida na legislação brasileira considera de fato, que distintas culturas possuem elementos que aportar e que quanto mais rica em diversidade é uma sociedade, mais valiosa é a experiência educativa de um país? O lugar desse debate é a terceira e última parte da dissertação. Em “Reflexões para futuros debates”, trato de cruzar as análises global e local, expostas, procurando realizar um exercício de interculturalidade no contexto de reflexão sobre políticas educativas.

Como veremos, o sistema público de educação brasileiro vem “assimilando” a diversidade em seu interior de modo disperso, irregular e variável, e como dito anteriormente, as especificidades existentes nas populações indígenas brasileiras podem fornecer subsídios importantes para a busca de alternativas para a reformulação do próprio sistema público educativo. Afinal, essas comunidades estão procurando fazer algo novo, ao considerar a história do sistema público de educação no país: elas têm a oportunidade de se “apropriarem” efetivamente do ensino escolar, adaptando-o diretamente a realidade de suas comunidades. A legislação nacional reconhece esse direito. Cabe a nós, pesquisadores sociais, aproveitar esta oportunidade para ampliar a base desde onde se reflexiona o lugar da educação no mundo contemporâneo.

---

<sup>6</sup> Tassinari, 2001.



## **Parte I:**

### **A Escola e a Identidade**

---



*“Os escritores românticos descobriram o elemento nativo para promovê-lo a símbolo nacional, (...) mas este romantismo se preocupa mais em fabricar um modelo de índio civilizado, despido de suas características reais, do que apreendê-lo em sua concretude.”*

Ortiz, 1994.

## Capítulo 1:

### A escola devora ou fortalece a identidade étnica?

*A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão.*

Bruno Ferreira Kaigang<sup>7</sup>

*Acho que a única saída é preparar as crianças pela escola, então todos tem que aproveitar para melhorar a escola, é o único jeito de cobrar das crianças a estudarem e aprenderem a cultura e também conversar com elas, para saber o que passa na cabeça delas. A escola tem que ser forte para as crianças não pensarem na cidade, porque lá tem coisa ruim e aqui na aldeia é seguro porque pode praticar a cultura tradicional e vai para a escola para conhecer a cultura dos brancos também. O medo sempre existe, eu acho, mas se a gente não fazer nada, o medo passa por cima da gente. A escola é a única saída para preservar a cultura, para não perder e aprender a lidar com os dois mundos. (...) Agora a briga é pela papelada, por isso a escola é importante para alfabetizar e a luta Xavante ser através da escrita, para ter esta informação e poder se defender. A escola é que está preparando os novos guerreiros.*

Jorge Protodi Xavante<sup>8</sup>

Duas diferentes visões sobre a escola. Ambas citadas por integrantes de comunidades indígenas brasileiras. Na primeira, a escola é considerada um “corpo

---

<sup>7</sup> Citado em Freire, 2004.

estranho” que invade e destrói as relações comunitárias, e “devora”<sup>9</sup> a identidade étnica. Na segunda, ela não só deixa de ser sinônimo de opressão, e, ao contrário, é considerada a “única saída” para “preservar a cultura” e formar os “novos guerreiros” que deverão lutar e defender a mesma identidade étnica ameaçada na cita anterior. Duas representações bastante antagônicas de um mesmo espaço. Mas, afinal, a escola devora ou fortalece a identidade étnica?

Mais do que responder a esta pergunta, gostaria, neste primeiro capítulo, de utilizar a questão como motor para uma reflexão mais ampla sobre alguns conceitos muito repetidos, mas pouco discutidos no contexto de desenvolvimento de programas de educação escolar bilíngües voltados às populações indígenas. Para começar, vamos fazer um rápido recorrido epistemológico para refletir sobre o conceito de *identidade étnica*.

A palavra identidade deriva do latim, *identitat*, que significa “o mesmo” e desta maneira alude a oposição ao “diferente” ou ao “outro”. Na antropologia, a idéia de etnicidade inicialmente foi relacionada ao conceito de raça. Características biológicas definiriam a raça e por conseguinte, a identidade étnica. Mas, a medida em que a mestiçagem torna-se uma realidade inegável, essa teoria mostra-se insustentável. O conceito de raça terminou por mostrar-se insuficiente para dar base à idéia de identidade étnica, e novas reflexões, iniciadas por Claude Lévi-Strauss, terminaram levando a noção de cultura para a essência da etnicidade.

A cultura, desde a visão estruturalista, seria um conjunto de traços culturais fixos determinado por uma cosmologia própria, capaz de ditar ações e práticas cotidianas. Ao colocar a cultura no centro do conceito de etnicidade, esta seria determinada então, por uma somatória de características culturais fixas. A Antropologia deveria, assim, identificar quais seriam esses elementos comuns a toda a humanidade:

---

<sup>8</sup> Integrante da aldeia Etêneritipa, Território Indígena Pimentel Barbosa. Idade aproximada de 28 anos. (2004: Comunicação pessoal).

<sup>9</sup> Freire, 2004: 24.

*Si se hace el inventario de todas las costumbres observadas, de todas las imaginadas en los mitos, de las que son evocadas en los juegos de los niños y de los adultos, los sueños de los individuos sanos o enfermos y las conductas psicopatológicas, se llegaría a construir una especie de tabla periódica como la de los elementos químicos, en la que todas las costumbres reales o simplemente posibles aparecerían agrupadas en familias y en la que sólo tendríamos que reconocer las que las sociedades efectivamente adoptaron<sup>10</sup>.*

A partir desta perspectiva, a função do antropólogo seria catalogar todas as características comuns e remontar os fundamentos universais da cultura. Mas, ao colocar traços culturais fixos, como o idioma comum ou a realização de determinadas cerimônias, como fundamentais na definição da etnicidade, a antropologia estruturalista “prende”<sup>11</sup> essas populações humanas a uma determinada essência cultural, não considerando a continuidade histórica e a dinâmica destes grupos. Adotando aqui o tom irônico de Maher (1996:18), para exemplificar a complexidade da questão: se ser índio é usar arco e flecha, andar nu, enfeitar-se com penas e urucum e falar uma língua indígena, se estas forem consideradas as marcas irredutíveis de sua identidade, estaríamos novamente diante de outra limitação conceitual. O que aconteceria então, com aquelas populações que, por um contato violento com a sociedade nacional, perdessem uma ou muitas dessas características? Deixariam de ser indígenas, perderiam sua “identidade étnica” apesar de se reconhecerem assim?

A cultura muda com o tempo, com a relação de um grupo com outros, é dinâmica. Nesta nova lógica, Barth (1976 [1969]) propôs que a identidade deixasse de ser considerada como algo “natural” para ser analisada como um valor resultante de um *processo de relação entre os grupos*. Ser ou não ser representante de uma identidade étnica, segundo Barth significaria um valor adotado de modo adscriptivo, ou seja, o próprio grupo quem define seu pertencimento ou não, a um grupo étnico. As características que devem ser tomadas em

---

<sup>10</sup> Lévi-Strauss, 1996 [1955]:203.

conta, diz o autor, são aquelas definidas como significativas pelo próprio grupo que ao interagir com demais populações, determina suas *fronteiras*:

*Los límites étnicos canalizan la vida social y esto ocasiona una organización a menudo muy compleja de relaciones sociales y de conducta. La identificación de otra persona como miembro del mismo grupo étnico entraña una coparticipación de criterios de valoración y de juicio. (...) Lo anterior nos permite comprender una forma final de mantenimiento de límites por medio de la cual persisten las unidades culturales y sus límites. Implícitas también en la conservación de los límites étnicos se encuentran situaciones de contacto social entre individuos de diferentes culturas: los grupos étnicos persisten como unidades significativas sólo si van acompañados de notorias diferencias en la conducta, es decir, de diferencias culturales persistentes. No obstante, cuando interactúan personas pertenecientes a culturas diferentes, es de esperar que sus diferencias se reduzcan, ya que la interacción requiere y genera una congruencia de códigos y valores, en otras palabras, una similitud o comunidad de cultura.*<sup>12</sup>

Desse modo, um grupo étnico deixa de ser considerado uma comunidade fechada sobre si mesma, estática, que produz e reproduz eternamente aspectos culturais, em um tempo ahistórico. Nesta nova concepção de etnia, o conteúdo cultural não é mais central, e tampouco preexistente ao indivíduo, como se fosse uma essência acima, ou por fora, do próprio grupo. A noção de cultura muda e com ela a conceituação de identidade étnica, que será ao mesmo tempo inclusão e exclusão: ela identifica ao grupo ao mesmo tempo que o diferencia dos demais, criando a fronteira entre o “nós” e “eles”, neste contínuo contato com o mundo exterior também cambiante. Para investigar a identidade étnica de um grupo, diz Barth, será muito mais valioso centrar o enfoque na relação e processo de construção dessas fronteiras que marcam identidades, que na busca de uma suposta essência cultural.

---

<sup>11</sup> Maher, 1996

<sup>12</sup> Barth, 1976 [1969]:16.

Visto que esse estudo procura analisar o processo de educação escolar indígena desde duas perspectivas diferenciadas, saímos momentaneamente do campo da antropologia para entrar na área da sociologia. Nesta, discussões sobre identidade também foram desenvolvidas e resgatamos aqui a Berger e Luckman (1995 [1968]), para pensar um pouco mais sobre essa construção. Para estes autores, a identidade também é percebida como um valor não estático, um valor em constante negociação:

*La identidad constituye, por supuesto, un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad. La identidad se forma por procesos sociales. Una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o aun reformada por las relaciones sociales. Los procesos sociales involucrados, tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad, se determinan por la estructura social<sup>13</sup>.*

A identidade é, segundo esta visão, um fenômeno social, ou seja, ela vai ser atribuída, sustentada e transformada socialmente. Assim, também na sociologia, será entendido que o caminho para entender as relações sociais estaria na identificação dos processos de construção dessa identidade. Algumas décadas mais tarde, Bourdieu (1980) inclui nesta discussão, a teoria social do conflito, integrando a idéia de campos de lutas nesta construção identitária. Se a identidade é um fenômeno relacional, que surge da dialética entre o indivíduo e a sociedade, vai existir nesta definição, o conflito entre grupos e diferenças de relações de poder. O autor chama atenção sobre como o poder de determinados grupos sociais irá influir nesta construção, que faz parte de uma disputa social. Grupos de maior poder, com uma autoridade legitimada, terminam impondo suas próprias definições de etnicidade sobre eles mesmos e demais grupos. Como exemplo, cita a norte-americana *WASP (White Anglo-Saxon Protestant)*, que ao denominar aos demais

---

<sup>13</sup> Berger e Luckmann, 1995 [1968]: 214.

grupos como “étnicos” coloca-se acima de qualquer disputa. Ao ser incluída a noção de poder, a identidade étnica passou a ser vista também como um recurso pelo qual é possível justificar classificações sociais hierarquizadas, fixando determinados grupos a estratos sociais preestabelecidos. Como sintetiza Cuhe (1999:114) ao analisar o pensamento de Bourdieu:

*A autoridade legítima tem o poder simbólico de fazer reconhecer como fundadas suas categorias de representação da realidade social e seus próprios princípios de divisão do mundo social e, por isso mesmo, fazer e desfazer os grupos (...) O poder para classificar leva a etnização para os grupos subalternos, deixando os grupos dominantes por fora desta categorização<sup>14</sup>.*

Se existe um desequilíbrio de poder na definição da identidade e se este é um processo sempre em movimento, sendo modificado e adaptado a novos contextos e realidades, estudar “grupos étnicos” significa então, incluir no campo de análise a relação destes grupos com demais sociedades.

No contexto brasileiro, teóricos da antropologia também provocaram uma intensa discussão ao questionar as limitadas perspectivas teóricas existentes até então, para a realização de análises mais aprofundadas sobre os povos indígenas americanos. Durante as décadas de 50 e 60, o conjunto de populações nativas existentes na região central do Brasil, pertencentes ao tronco lingüístico *Macro-Jê*, atraiu a atenção de teóricos da antropologia por ser considerado uma “anomalia”: fugia aos modelos clássicos de análise antropológica (construídos a partir da etnografia melanésia, polinésia e africana) ao apresentarem modos peculiares de ordenação e estruturação de suas sociedades.

A denominação *Macro-Jê* reúne povos indígenas habitantes do Planalto Central brasileiro, que compartilham características culturais e históricas em comum<sup>15</sup>. Essas

---

<sup>14</sup> Tradução própria.

<sup>15</sup> Os Xavante pertencem a esse grande grupo, e além deles, os povos Xerente, Xakriabá, Kaingang, Xokleng, Krenakarôre, Suyá, Kayapó e Timbira (incluindo seus subgrupos).

populações apresentavam uma cultura material extremamente simples, de escassa agricultura e limitada produção artesanal, mas ofereciam modelos de sistemas sociais extremamente complexos. Elementos socioculturais comuns combinavam-se de maneiras diversas e essa relativa fluidez colocou em cheque a rigidez estruturalista e gerou um movimento revisionista dentro da própria disciplina (Maybury-Lewis, 1984 [1967]: 2-5; Lopes da Silva, 1986: 23-24).

Cardoso de Oliveira (1996 [1964]) contribuiu nesta discussão ao propor que investigar uma população indígena deveria incluir o grupo em seu contexto social (inserido em uma situação de contato assimétrica com a sociedade nacional) e não separadamente, como era comumente analisado na antropologia. Se os “étnicos” serão sempre os “outros”, em um processo de categorização social, a população indígena irá por sua vez, construir sua identidade e transformar suas práticas culturais também como resposta a esta relação desigual de forças. O autor propôs então, um modelo de investigação a partir do conceito de “fricção interétnica”, que pretendia compreender a estrutura e a dinâmica das relações entre povos de etnias distintas inseridos em um sistema de sujeição e dominação:

*Daí entendemos a situação de contato como uma “totalidade sincrética” ou, em outras palavras (...) enquanto situação de contato entre duas populações dialeticamente “unificadas” através de interesses diametralmente opostos, ainda que interdependentes, por paradoxal que pareça<sup>16</sup>.*

E sobre a relação de oposição existente entre esses dois grupos, denominada por ele como “fricção interétnica”, o autor esclarece:

*Note-se bem que não se trata de relações entre entidades contrárias, simplesmente diferentes ou exóticas, umas em relação a outras; mas contraditórias, isto é, que a existência de uma tende a negar a da outra. E não foi por outra razão que nos*

---

<sup>16</sup> Cardoso de Oliveira, 1996 [1964]:47.



valemos do termo *fricção interétnica* para enfatizar a característica básica da situação de contato<sup>17</sup>.

O autor salienta ainda, a partir do termo “fricção”, que o conflito é parte integrante desse sistema e não uma anomalia. Centra também sua atenção não para os aspectos culturais, como parte de uma “essência”, mas para as relações sociais que são constituídas nesta relação desigual, caminhando em direção a definição de Barth (1976 [1969]) sobre as fronteiras que limitam e definem as identidades étnicas.

Anos mais tarde, outro antropólogo brasileiro irá propor novas perspectivas para a análise de populações indígenas. Pacheco de Oliveira (1988: 37) irá reforçar a necessidade de novas ferramentas conceituais para entender essas comunidades em contato, e critica a persistência de uma idéia “naturalizada de sociedade” existente nos trabalhos realizados até então, que entendiam o contato através de uma óptica de “aculturação”<sup>18</sup>. Citando os estudos de Wachtel (1971:22-26), o autor observa que:

*Os estudos de aculturação padecem de um “pecado original”: focalizando sociedades que dispõem de força essencialmente desigual, o termo de aculturação se baseia em uma “hipotética história de supremacia” e ameaça trazer consigo a velha marca do eurocentrismo (...). Isso favorece a que a descrição do contato siga uma historiografia exclusivamente ocidental, sem incorporar a visão dos índios*<sup>19</sup>.

Pacheco de Oliveira, utiliza a noção de Gluckman sobre “situação social”<sup>20</sup> para criar a expressão “*situação histórica*” e assim definir “modelos ou esquemas de distribuição de poder entre diversos atores sociais” (idem, 1988:57), incluídos em uma situação de interdependência. Ressalta que o termo interdependência não pretende eliminar a

---

<sup>17</sup> Cardoso de Oliveira, 1996 [1964]:46. Sublinhado do autor.

<sup>18</sup> Pacheco de Oliveira cita especificamente os trabalhos dos antropólogos brasileiros Galvão, Ribeiro e aponta esta tendência também no trabalho de Cardoso de Oliveira (1976).

<sup>19</sup> Pacheco de Oliveira, 1988: 31.

desigualdade de poder existente nesta relação, mas sim entender as relações existentes entre atores sociais, e das fontes e canais institucionais de conflito envolvidos nesta situação:

*Será por meio dessas interdependências, compromissos e legitimidade (obtida esta, no caso, em virtude justamente das diferentes interpretações sobre o poder político e sobre o próprio universo), que o grupo dominante passa a articular e representar interesses outros que não os seus próprios, obtendo certa dose de consenso e passando a exercer o poder de um modo hegemônico, em nome de interesses e valores mais gerais que os seus próprios<sup>21</sup>.*

Este novo enfoque irá permitir reflexões críticas sobre a suposta homogeneidade cultural e política existente em uma comunidade (seja ou não indígena), e repensar a própria definição de etnicidade, que o autor define como um “produto de linhas de cooperação e clivagem entre um universo de atores e condutas” (idem, 1988:55). Para Pacheco de Oliveira, o alinhamento dos indivíduos em grupos e subgrupos pode variar grandemente de um contexto para outro, inclusive transpondo as barreiras étnicas, se os fatores histórico-culturais vivenciados gerem essa possibilidade. Este conceito será chave, em meu modo de ver, para o entendimento da complexa relação existente entre populações indígenas e sociedade nacional brasileira.

Outra antropóloga brasileira que irá propor aportes valiosos nesta discussão será Ramos (1992), quem, analisando discursos e práticas de lideranças indígenas da Amazônia brasileira, denominou como “*Hyperreal Indian*” o fenômeno dessas populações ressaltarem e resgatarem determinados elementos culturais entendidos como valorizados pelo olhar ocidental (idioma nativo, músicas e vestimentas indígenas, por exemplo), para obter uma

---

<sup>20</sup> Pacheco de Oliveira (1988:55) resume assim a definição de Gluckman sobre “situação social”: i) um conjunto limitado de atores sociais (indivíduos e grupos); ii) ações e comportamentos sociais destes atores; iii) um evento ou conjunto de eventos, que referencia a situação social a um dado momento do tempo.

<sup>21</sup> Pacheco de Oliveira, 1988:59.

melhor visibilidade no cenário político nacional e internacional<sup>22</sup>. Em um trabalho posterior, Ramos (2002:276) irá aprofundar ainda mais este conceito e irá analisar a influência direta de organismos internacionais neste processo de construção do *Hyperreal Indian*:

*Na conjuntura atual, grupos étnicos têm encontrado uma muito confortável aliança com poderes supranacionais e gerentes privados de etnicidade. Como instrumentos atos para o 'empoderamento' dos grupos indígenas por meio de fundos substanciais e da questão da autonomia – cultural, econômicas ou territorial – organismos supra-estatais como a ONU e extra-nacionais, como as ONGs está equipando os indígenas com as ferramentas que eles precisam para reformatar a etnicidade do século XXI.*

Nesta mesma direção, Gallois (1997) alerta sobre a intransigência desta influência sobre a construção de uma identidade étnica:

*O índio deve continuar à imagem daquilo que se quer preservar: protegem-se os elementos da indianidade idealizada por nossa sociedade mesmo ao preço de relações autoritárias e, sempre, reducionistas.*

E, visto que o enfoque desse estudo está no fenômeno de escolarização em comunidades indígenas, cabe então questionar se seria então, uma “reinvenção da tradição” esta escolha por aspectos do passado ou costumes privilegiados na construção de uma identidade indígena? Se a identidade étnica também é o resultado do contato com o “outro”, qual é a função ou o lugar que a escola intercultural bilíngüe ocupa neste processo? Qual é a identidade construída neste espaço educativo?

Atualmente o setor da educação, dentro das políticas voltadas às populações indígenas no país, é o que possui um maior nível de solução de conflitos, ou melhor, eles

---

<sup>22</sup> Neste mesmo sentido estão os trabalhos de Turner (1991, 1993 e 2002) sobre os Kayapó, e de Graham (1996, 2002), sobre os Xavante. Também são interessantes os aportes de Gallois e Carelli (1995 e 1998) a partir da análise sobre a experiência de comunidades indígenas utilizando recursos audiovisuais em suas comunidades e o processo destes na “reelaboração cultural” de suas tradições.

continuam existindo, mas em menor escala e dimensão que aqueles encontrados nos campos da saúde ou de modo mais dramático, na manutenção de territórios indígenas<sup>23</sup>. Esse relativo consenso é o resultado de mais de vinte anos de participação de educadores, antropólogos e indigenistas que, trabalhando junto a diferentes comunidades indígenas, conseguiram desenvolver experiências educativas e escolares que hoje dão a base para a atual legislação sobre a educação intercultural bilíngüe, como veremos mais detalhadamente no terceiro capítulo desse estudo. Mas dizer que a educação é uma área que possui um maior consenso não significa dizer que esse processo não se dê em um contexto de muitas tensões e dificuldade de diálogo<sup>24</sup>.

Diferente de demais países latino-americanos, o Brasil possui uma população indígena minoritária (cerca de 0,3% da população), e um contexto de imensa diversidade: são aproximadamente 218 diferentes povos indígenas, o que representa mais da metade do total de etnias encontradas em toda a América Latina<sup>25</sup>. Cada um desses grupos, com uma história de contato e uma relação com a sociedade nacional bastante diferentes. Histórias estas que incluem grupos quase ou totalmente dizimados em séculos de conflitos com regionais, até comunidades ainda isoladas na região Amazônica<sup>26</sup>. Tamanha diversidade traz duas conseqüências imediatas: a dificuldade de formação de um movimento indígena

---

<sup>23</sup> De dezembro de 2003 a maio de 2004, foram freqüentes os conflitos vividos entre populações indígenas e regionais pela questão de demarcação de territórios. Em Janeiro de 2004, 4 mil índios Guarani-Caiová ocuparam catorze fazendas pela ampliação da reserva de Porto Lindo; nesse mesmo estado também ocorreram conflitos entre diferentes grupos indígenas sobre a demarcação da reserva indígena Raposa Serra do Sol, no estado de Roraima; índios Pancaruru invadiram a Funai de Recife, Pernambuco, enfrentando um batalhão de choque para conseguirem a readmissão de um dos chefes de posto do interior da cidade; e os Guarani, considerados até então uma etnia de pouca força política, ocuparam 15 propriedades numa área de nove mil hectares no Mato Grosso do Sul, para a recuperação da *tecoha*, como chamam sua terra tradicional. Em abril, índios Cinta-Larga mataram 29 garimpeiros que invadiram a reserva Terra Indígena Roosevelt em Rondônia. Dados: *O Globo e Informe eletrônico ISA*, 2003-maio de 2004.

<sup>24</sup> Franchetto (2001:70-87) sinaliza, por exemplo como até mesmo os termos “bilíngüe” e “diferenciada” existentes na nova legislação, são extremamente problemáticos no Brasil. Como aceitar o termo bilingüismo, se em alguns casos uma mesma escola indígena recebe mais de uma etnia? Quais serão então, as línguas que farão parte do ensino bilíngüe? Do mesmo modo, uma escola “diferenciada” é considerada para grupos do Alto Xingu por exemplo, como sinônimo de escola “fraca” não aceita por essas comunidades, enquanto em outros contextos, esse mesmo termo é assimilado pelas próprias comunidades. Alguns exemplos da diversidade existente no Brasil.

<sup>25</sup> Existem cerca de 400 etnias na região latino-americana, e no Brasil vivem aproximadamente 218 diferentes grupos étnicos. É preciso considerar também a diversidade lingüística existente neste país: o Brasil possui o maior número de idiomas nativos (de 170 a 180) com cerca de 155 a 270 mil falantes. No Chile existem apenas 6 diferentes línguas indígenas, com 220 a 420 mil falantes; Argentina, entre 14 a 24 línguas nativas, com um número de falantes entre 170 a 190 mil; e Bolívia, com apenas 35 idiomas nativos em um universo de mais de 3 milhões de pessoas. Dados: citados em Franchetto, 2000.

de caráter nacional e capaz de fazer frente, de modo uniforme, as pressões econômicas e constantes ameaças vividas por essas populações que as vivem isoladamente; e por outro lado, as limitações logísticas e conceituais no momento de definição de políticas públicas voltadas para essas populações.

A construção de formas estáveis e permanentes de representação de interesses indígenas a nível nacional, encontra então, grande dificuldade por partir de uma base bastante diversa e dispersa geograficamente. Ricardo (1995:25) propõe que a política propriamente indígena, autônoma e permanente no Brasil, ocorre como “uma realidade fundamentalmente local (de cada aldeia, comunidade ou família), faccional (no caso, por exemplo, de aldeias onde a organização social está baseada em metades a cada qual corresponde um peso político diferenciado) e descentralizada (sem o reconhecimento de um poder central)”. A população Xavante, população privilegiada neste estudo, é bastante representativa desta realidade faccional, como veremos no quarto capítulo. A formação de novas aldeias é algo freqüente<sup>27</sup> e cada uma delas possui uma organização política autônoma entre si. Portanto, não existe uma “demanda Xavante” ao Governo Brasileiro, assim como não há uma “demanda indígena”, mas sim diversas demandas referentes a centenas de populações indígenas em particular.

A escola, e o modo como cada uma dessas populações se relaciona com esta instituição vai variar de acordo a dinâmicas particulares. Neste sentido, se a identidade étnica não é uma essência “cristalizada”, e sim um produto relacional, em lugar da visão dualista da escola, colocando-a ora como uma ameaça, ora como uma conquista, parece-me mais interessante o aporte de Tassinari (2001), que avalia cria uma terceira possibilidade para tratar esta instituição. A escola indígena como um “espaço de contato” (idem, 2001:56). Neste espaço, as “diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser

---

<sup>26</sup> Segundo pesquisas realizadas no norte amazônico, existem relatos de povos indígenas sobre grupos todavia hostis ao contato dentro da Floresta Amazônia na região fronteira entre Brasil e Colômbia.

<sup>27</sup> Lopes da Silva (1986 e 2000) destaca como o faccionismo político vem aumentando a partir da entrada de bens duráveis e da influência de agentes externos, com interesses contrários ao do grupo.

trocados e, assim reinventados” (idem, 2001: 56). A escola indígena vista a partir desse ponto analítico, é ela mesma a “fronteira” referida por Barth (1976 [1969]), e nesta fronteira de limites imprecisos, nosso desafio será então, compreender o processo em andamento, de construção dessas identidades.

Neste estudo, adoto o conceito de “identidade étnica” para definir o modo dinâmico pelo qual os próprios grupos indígenas, em relação constante com outro grupos, especificam suas fronteiras “étnicas”. Assim é possível entender mais claramente, o princípio de que a identidade étnica é uma construção social e nesta construção contínua, populações indígenas se “apropriam” de diferentes elementos e os adequam a suas formas particulares de relacionarem-se com o mundo, e como “conjuntos simbólicos, políticos e ideológicos”<sup>28</sup> são igualmente utilizados e articulados em sua defesa. Neste contexto, estão inseridas, em meu modo de ver, as novas dinâmicas estabelecidas pela educação escolar dentro das comunidades indígenas.

Os Kaingang, por exemplo, grupo de nosso primeiro interlocutor, Bruno Ferreira, são uma etnia encontrada principalmente na região sul do país e possuem aproximadamente, dois séculos de contatos absolutamente conflituosos com a sociedade nacional<sup>29</sup>. Para este grupo a escola historicamente representou a dissolução e desvalorização dos seus hábitos culturais, sociais e políticos. Será esta experiência negativa com a escola que irá influenciar sua desconfiança sobre os atuais discursos sobre esta instituição, que colocam no lugar de expressões como “civilizar” e “assimilação à sociedade nacional”, antes bastante utilizadas no contexto de educação indígena no país, passam a ser agora substituídas por outras como, “valorizar a diversidade cultural”, “resgate da prática comunitária” e “fortalecer a identidade étnica”<sup>30</sup>. Como questiona Cavalcante (1998), se em lugar de ajustar-se, a educação escolar exige que cada uma dessas comunidades se adapte para recebê-la, desse modo essa instituição seria de fato uma conquista, como diz o discurso oficial, ou um “presente de grego”, que cria maiores segmentações e conflitos nestes grupos?

---

<sup>28</sup> Termo de Arruda, 2001:49.

<sup>29</sup> Para saber mais sobre os Kaingang ver: [www.isa.org.br](http://www.isa.org.br)

Em relação aos Xavante, grupo representado por Protodi, sua história é bastante diferente. Possuem menos de 60 anos de contatos pacíficos com a sociedade nacional iniciados de forma menos conflituosa, por meio de agentes do Serviço de Proteção Indígena que tinham como objetivo “conquistar” a confiança do grupo e assim, iniciar um processo de “integração pacífico” à sociedade nacional. A escola surgiu nos anos 1970, mas sem muita estrutura financeira, só começou a ter alguma representação mais concreta para essa comunidade na década de 1990, quando a legislação educativa propunha a criação de escolas indígenas administradas pelas próprias populações nativas. Sendo assim, a instituição escolar para este grupo, é um espaço a ser preenchido, um lugar por fazer e não uma casa fechada e concreta capaz de devorar a identidade étnica. A escola aqui, é entendida como algo híbrido, que ao mesmo tempo oferece a oportunidade de “aprender a cultura dos brancos”, mas também aquele lugar que, consonante ao atual discurso oficial, poderá servir para fortalecer a “cultura indígena”. Neste contexto a pergunta mais adequada seria qual é essa “cultura indígena” que deverá ser fortalecida? Como o grupo entende e se articula para definir e incluir essa “cultura” na rotina escolar?

Provavelmente todas as perguntas propostas neste primeiro capítulo não possuem respostas absolutas. A questão escolar indígena é um tema complexo e novo. Esta “apropriação” do sistema escolar por populações indígenas é um fenômeno bastante recente não só no Brasil, como em outros países latino-americanos que reconheceram seu caráter multiétnico e plurilíngüe somente a partir do final da década de 1980 (ver capítulo 3). Desse modo, a inclusão de populações indígenas no sistema público de educação não é um fato consumado, mas sim *um processo em andamento* e qualquer análise sobre este tema deverá sinalizar seus contornos imprecisos e o fluxo descontínuo de seu desenvolvimento. Tais características não significam um impedimento, mas uma particularidade que deverá ser considerada no desenvolvimento deste estudo.

Depois desse breve recorrido epistemológico, cabe-nos então, ampliar nossa

---

<sup>30</sup> Referência Curricular para Escolas Indígenas, 1998: MEC.

pergunta inicial. Em lugar de tentar identificar se a escola constrói ou destrói a identidade étnica, parece-nos mais lógico refletir quais são *as identidades construídas e fortalecidas, e quais são aquelas reformuladas ou simplesmente, eliminadas no universo escolar*. Discursos híbridos, que mesclam símbolos considerados “tradicionais” (por estes mesmos grupos), com signos comunicacionais elaborados a partir do contato com a cultura dominante, superam as limitações do “objetivismo culturalista”, como destaca Arruda (2001), tornando termos como “aculturados” obsoletos. E essa nova perspectiva exige um outro olhar sobre a relação destes grupos com a sociedade nacional e sobre a relação dessas comunidades com o sistema nacional de educação.

Neste sentido, passo agora a realizar um longo, mas frutífero, recorrido sobre a criação e a consolidação do sistema educativo brasileiro. Como vimos, um melhor entendimento sobre o processo de inclusão de comunidades indígenas no sistema nacional de educação exige um campo mais amplo de análise. Através do estudo dessa trajetória histórica, será possível entender a relação muitas vezes ambígua por parte do Estado brasileiro com às populações indígenas existentes neste território, assim como as muitas particularidades inerentes no desenvolvimento da rede pública de educação. Aspectos fundamentais para analisar processos em um contexto local que não está isolado, mas sim em constante inter-relação.



## Capítulo 2:

### Estado Nação e Identidade Nacional: a pátria vai à escola

No capítulo anterior vimos que o estudo sobre comunidades indígenas exige sua inclusão em um cenário mais amplo, e se nosso foco de análise é a relação destas comunidades com a educação escolar, faz-se necessário conhecer com maior propriedade, o desenvolvimento do próprio sistema nacional de educação brasileiro. Neste capítulo, analisaremos a formação desse sistema e o lugar que as populações indígenas ocuparam historicamente, para a consolidação de uma determinada identidade nacional. Para isso, o primeiro passo será recordar que a instituição escolar, atualmente tão naturalizada, também é resultado de uma construção social.

O modelo escolar surgiu como forma hegemônica de educação somente entre as décadas de 1880 e 1930, quando ocorreu o fenômeno da expansão escolar em quase todos os países do mundo. Os Estados Nacionais em formação, definiram leis e formas administrativas para a organização de um sistema de educação básico, comum e obrigatório, e assim a “*Escuela-Mundo*”, apoiada no conceito de Estado Nação, converteu-se em “*un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad*” (Pineau, 1999:27).

A organização de um cronograma disciplinar, com a divisão de períodos letivos e férias; a distribuição e usos dos espaços escolares, os objetos e a mobília das salas de aula; o sistema de graduação baseado na idade e na distribuição de matérias; as hierarquias internas e o sistema de sanções, estímulos, recompensas e formas de avaliações; todas estas são características comuns ao contexto escolar de todos os países do mundo. Essas características em comum conformam o que Tyack e Cuban (1995) denominaram como “gramática escolar”. Seria por meio desta gramática, que a identidade nacional teria sido

fortalecida e consolidada. Os valores requeridos por esta “nação imaginada”<sup>31</sup> foram recriados e fortalecidos por meio das instituições públicas, entre elas a instituição escolar.

Mas, essa dinâmica entre escolarização da população e construção de identidades nacionais deve ser vista com muito cuidado quando se trata da conformação de uma identidade nacional a partir do sistema educativo brasileiro. O Brasil começou a desenvolver um sistema nacional educativo tardiamente, cerca de 60 anos depois que a maioria dos países do mundo. Ao comparar a realidade educativa brasileira com a de países vizinhos, por exemplo, como Argentina, Chile ou Uruguai, os índices educativos são espantosos: enquanto os primeiros possuíam já na década de 1940, cerca de 60% de seus habitantes incluídos no sistema educativo; no Brasil até a década de 1970, 50% da população continuava analfabeta; somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à quarta série do primeiro grau; o ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que o procuravam; e somente 1% dos estudantes alcançava o ensino superior<sup>32</sup>. E com esses dados surge uma nova pergunta: o Estado brasileiro não teria utilizado o sistema educativo para conformar seus cidadãos? E se não, como a identidade nacional foi construída e fortalecida, possibilitando a existência de um sentimento de pertencimento a uma “nacionalidade brasileira”?

Alguns historiadores e sociólogos da educação no Brasil responderam a estas perguntas propondo que a unidade nacional brasileira teria sido estabelecida de fato, pelos meios de comunicação e não por um processo estendido de educação escolar. Um amplo e forte sistema de rádio durante toda a década de 1950 e, a partir dos anos 1960, uma poderosa cadeia nacional de rádio e televisão teriam possibilitado, de modo muito mais efetivo, a construção de um sentimento de pertencimento e a consolidação desta identidade nacional. Para estes autores, os meios de comunicação não só teriam apoiado a ação estatal, como haveria ocupado o lugar da educação escolar sendo os principais veículos para a socialização político-ideológica massiva neste país (Miceli, 1972; Cunha, 1991).

---

<sup>31</sup> Andersen, 1993.

<sup>32</sup> Dados em Ghiraldelli, 1991: 133.

Apesar de concordar com os autores sobre a importância dos meios de comunicação na constituição de um sentimento “nacional”, não me parece pertinente minimizar de tal maneira a influência do sistema escolar deste processo. O modo como foi organizado o sistema público brasileiro e a falta de rigidez e homogeneidade dessa “gramática educativa”, também podem deixar marcas profundas no que se refere a produção de identidades nesta sociedade. O processo de desenvolvimento desse sistema tornou evidente algumas características que iriam se repetir em vários períodos históricos e estes padrões nos permitem pensar sobre que identidade nacional se pretendia construir. Uma sociedade fortemente hierarquizada como a brasileira manteve e justificou, principalmente por meio de seu sistema educativo excludente e elitista, uma ordem hierárquica profunda.

Como veremos neste capítulo, estar ou não incluído na escola significava pertencer ou não a uma classe social dominante. Em uma sociedade com fortes raízes escravocratas, a falta de acesso ao ensino escolar impôs lógicas de subserviência para aqueles que não fizeram parte desse sistema e dentro desse conjunto populacional estavam os povos indígenas, que desde o período colonial conheceram uma única alternativa de integração: por meio do trabalho escravo ou mal remunerado. Para verificar essa hipótese, parece-me válido investigar sobre quais foram as identidades elaboradas e consolidadas dentro do sistema educativo brasileiro e como esse sistema se relacionou com a diversidade étnica existente dentro do território nacional.

### **2.1. Primeiras Escolas: Brasil colônia e a escolarização**

O desenvolvimento do sistema de educação brasileiro está intimamente conectado com o trabalho da Companhia de Jesus do Brasil, ordem jesuíta que atuou desde a Colonização, a partir de 1540, até o fortalecimento do Império<sup>33</sup>, sendo expulsa no final do século XVIII. Mas apesar de sua expulsão, seus princípios educativos persistiram no país por mais um século: “todas as pedagogias que se organizaram na República tiveram de

enfrentar ou assimilar os preceitos de uma herança pedagógica constituída pela Pedagogia Jesuítica” (Ghiraldelli Jr., 1991: 20).

A Companhia de Jesus chegou ao país com uma clara tarefa de “ajustar culturalmente” os nativos brasileiros a uma ordem religiosa e cultural. Trabalhavam em prol da “salvação das almas” dos nativos encontrados no Novo Mundo e em nome de duas plataformas unívocas: a Monarquia Portuguesa e a Divindade Católica, inseparáveis não só em sua ideologia, como também em seu trabalho de evangelização:

*(...) iam à frente os missionários, com palavras doces, falando a linguagem do bem; em caso de recusa, punham-se os missionários na retaguarda (estandarte nas mãos), e falavam a linguagem do mal, a linguagem das armas; uma vez sujeitados os índios, voltavam novamente os missionários da retaguarda, e pregavam a doutrina<sup>34</sup>.*

Ser cristão era um direito, mas também uma obrigação, já que não era possível sua recusa. Como recorda Paiva (1982:78), “no século XVI, não havia forma correta de se pensar senão através da razão; não havia uma verdade sobre que pensar senão através da fé”. E foi por meio da afirmação dos dogmas e da força e da sujeição dos corpos que buscava-se preservar a ordem social, as práticas culturais e a hierarquia econômica entre a metrópole e sua colônia. Qualquer modo diferente de relacionar-se com o mundo poderia significar o questionamento dessa ordem e por isso, a ausência de qualquer discurso sobre a possibilidade de diversidade. Mas, apesar dos esforços, foi impossível ignorar a diferença.

Esse encontro (e confronto) de distintos modos de vida ditou novas dinâmicas nos integrantes dos dois pólos opostos: colonizadores e colonizados. Mas é preciso esclarecer que ao denominar como “pólos” não nos referimos a confrontação de duas organizações

---

<sup>33</sup> No final do século XVIII, se dá a ascensão do Enciclopedismo em Portugal e como consequência, também em sua principal colônia, fortalecendo os conflitos já existentes entre o administrador imperial, Marques de Pombal com os Jesuítas. Assim, em 1759, a Companhia de Jesus do Brasil é expulsa.

<sup>34</sup> Paiva, 1982:53.

“imutáveis”<sup>35</sup>, mas bem sobre grupos de interesses hora conflitantes, hora consonantes. Na literatura sobre o processo de colonização, foram muitos os autores que demonstraram como a “conquista” foi um processo repleto de alianças e entrelaçamento cultural no estabelecimento de estratégias de grupos indígenas e colonizadores no combate contra povos inimigos, ou alianças com jesuítas quando o confronto era com os colonos que buscavam mão-de-obra escrava entre as comunidades nativas (Carneiro da Cunha, 1992).

### **2.1.1. A Pedagogia Jesuítica: Colonização, Império e República**

*A língua deste gentio toda pela costa é uma, carece de três letras, não se acha nela F, nem L nem R, coisa digna de espanto, porque assim não tem Fé, nem Lei, nem Rei, e desta maneira vivem sem justiça e desordenamento*<sup>36</sup>.

Será com este “espanto” etnocentrista que muitas culturas nativas serão vistas e combatidas pela atuação da Companhia de Jesus desde a Colonização. Neste processo, os evangelizadores aproximaram-se para conhecer ritos indígenas, a língua e as crenças destas populações apenas como modo de melhor ajustar suas estratégias. A catequese, realizada por missões volantes desde o período colonial, foi substituída no final do século XVI, pela formação de aldeamentos cristãos que ofereciam menos inconvenientes e inseguranças para seus missionários e se mostrariam eficientes em seus propósitos. Foram organizados aldeamentos para a “domesticação” das populações indígenas e assim, estariam garantidas a sistematização da produção dos meios de subsistência, o sedentarismo e uma menor inconstância dos índios que, nele instalados, estariam sempre prontos para atender o chamado da campainha e à pregação da doutrina. Também estariam “protegidos” da ameaçadora influência dos pajés<sup>37</sup>. Assim, era possível criar um “outro índio”, que, em palavras de José de Anchieta<sup>38</sup>, “nada tinha de índio”.

---

<sup>35</sup> Estensoro, 1999:183

<sup>36</sup> Gândavo, 1965:182.

<sup>37</sup> A ação dos pajés representou um capítulo interessante para um maior conhecimento sobre as organizações indígenas durante a colonização. Fernandes (citado em Paiva, 1982) considera a atuação dos pajés, que procuravam fortalecer as tradições de seus grupos, como prova de que os “índios não assistiram passivos à

A educação catequizadora organizada em aldeamentos, ultrapassou o período colonial e foi vigente por todo o século XVIII. No Período Imperial o fundamento assimilacionista teve sua mais alta expressão no Decreto 426, de 1845, quando estabeleceram-se normas para a administração das populações indígenas brasileiras, “tendo em essência a finalidade de introduzir o indígena num modo de vida tipicamente europeu, transformando-o em trabalhador braçal e liberando, com isso, imensos territórios que originalmente eram seus” (Gagliardi, 1989: 32). E será neste período que a busca por novos territórios irá possibilitar os primeiros contatos entre não indígenas e a população Xavante, a qual estaremos abordando com maior detalhe a partir da segunda parte desse estudo. Os relatos desse encontro, ocorrido por primeira vez no norte do atual estado de Goiás, descrevem aos Xavante como “indomáveis”, “não civilizáveis” e que deveriam ser urgentemente “pacificados”. Com essa tarefa, foram mobilizados esforços pelo Imperador, que em Carta Régia do início do século XIX escreveu:

*(...) será indispensável usar da força armada; sendo este também o meio que se deve lançar mão para conter e repelir as nações Apinagé, Chavante, Cherente e Canoeiro; (...) não resta presentemente outro partido a seguir senão intimidá-las, e até destruí-las se necessário for, para evitar os danos que causam. Neste intento vos hei por muito recommendado, não só o enviar os convenientes reforços de Pedestres para o Destacamento do Porto Real, mas toda a vigilância em dar as providencias que tenderam ao desempenho destas minhas reaes ordens.<sup>39</sup>*

Sobre o processo de “pacificação” da população Xavante estaremos abordando de modo mais detalhado no capítulo quatro, mas é interessante ressaltar aqui como a violência

---

dominação da terra”. Baeta Neves (1971) aponta a forte reação dos jesuítas que tentavam “desmascarar” e desmoralizar sua atuação junto a seus grupos, “mostrando seu rosto verdadeiro: o do Demônio” e por outro lado, passam a pregar à moda dos pajés. Com essa nova forma de pregação, valorizando os recursos naturais e prometendo curas e vitórias, Paiva (1982:83) analisa como os jesuítas: “em termos religiosos, corriam o risco de estar apenas mudando o tom da mensagem; em termos estratégicos, no entanto, estavam impondo a nova ordem e assumindo as funções de direção”.

<sup>38</sup> Carta dos primeiros jesuítas do Brasil, t. II, p.82; citado em Paiva (1982)

<sup>39</sup> Carneiro da Cunha, 1992.

contra os grupos indígenas existente desde o período colonial passará a conviver, a partir do Império, com discursos humanitários que consideravam a esses mesmos povos “crianças” dentro de uma visão que organizava em uma linha evolucionista toda a história da humanidade. Foi durante o Império, em 1831, que surgiu um instrumento legal que coloca o índio como um ser “relativamente incapaz” juridicamente, por meio da Lei de 27.10.1831 que declarou o fim da escravidão indígena e instituiu a sujeição de ex-escravos a uma tutela orfanológica. E o conceito de “relativamente incapaz” será vigente ainda hoje<sup>40</sup>.

Mas, estes discursos humanitários que defendiam a “pureza” dos silvícolas e sua colaboração na formação do mito fundacional desta nação, não eram fortes o suficiente ao ponto de garantirem a estas populações territórios próprios, sua autonomia política ou econômica. A economia do período imperial, dava continuidade ao sistema colonial, fundado na grande propriedade privada e mão-de-obra escrava. Desse modo surgiu uma unidade básica entre sistema de produção, de vida social e de poder representado pela família patriarcal que permaneceu até a Segunda República. Nessa sociedade marcadamente dual, os grupos indígenas estarão fora das decisões políticas assim como grande parte da população não indígena. Com essa realidade social, a educação escolar irá cumprir uma dupla função: uma destinada à elite, que almejava aumentar sua distinção como classe, e outra, direcionada aos colonos e indígenas, que visava a evangelização dos primeiros e a alfabetização elementar mínima para o segundo grupo.

Para os objetivos desse sistema educacional a pedagogia do “*Ratio Studiorum*”, desenvolvida pelos Jesuítas, funcionava perfeitamente: possuía um forte apego a formas dogmáticas (defesa da contra-reforma) e da reafirmação de autoridade justificada por valores transcendentais religiosos. Também foi útil por buscar desenvolver nas elites as qualidades literárias e acadêmicas a partir de um modelo de “homem culto” de Portugal, totalmente distante da realidade escravocrata existente no país; enquanto que para os indígenas e filhos de colonos, eram organizadas escolas elementares e técnicas que

---

<sup>40</sup> O Estatuto do Índio, conjunto de leis que definem a relação do Estado Nacional com as populações indígenas, utiliza o termo “relativamente incapaz”, assim como faz do Estado seu tutor legal. Esse Estatuto foi criado na

visavam a formação de uma mão de obra mínima pacífica e resignada a seu lugar nesta sociedade. O “*Ratio Studiorum*” baseava-se em uma disciplina rígida que visava o cultivo da atenção e de perseverança nos estudos, o respeito por uma forte hierarquização e aos valores meritocráticos. Seu objetivo prioritário era a formação das elites, que recebiam uma educação de caráter erudito e livresco totalmente desconectada com a realidade local. O ensino que os padres ministravam brindava uma cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho que, em uma sociedade escravista, era considerado inferior.

Com a expulsão dos Jesuítas em 1759, o Estado brasileiro absorveu no final do século XIX, a responsabilidade de difundir um sistema educativo e deixou evidente seu desinteresse: houve um lapso de quase vinte anos até que uma nova estrutura fosse montada e a monarquia responsabilizou-se somente, pelo ensino superior, delegando às províncias a responsabilidade de regulamentar e promover a educação primária e média em suas próprias jurisdições. Era evidente seu desejo de considerar apenas os interesses de sua corte, pois, sem um sistema eficiente de tributação o ensino secundário ficou nas mãos da iniciativa privada e o primário, “sobrevivendo às custas do sacrifício de alguns mestres-escolas, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar” (Romanelli, 1978:40).

Essa situação não irá mudar com a Declaração da República, em 1889: o ápice do movimento de uma forte elite cafeeicultora que se organizou e uniu-se ao movimento republicano para poder retirar a monarquia portuguesa do caminho para o crescimento de seus negócios. Assim, foi declarada a República e para essa elite rural, que sobreviveu séculos do trabalho escravo, a educação continuaria não sendo vista como um fator necessário. A rede escolar na Primeira República era formada basicamente por:

*poucas escolas públicas existentes nas cidades freqüentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente*



*estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade. Em todo vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas aulas, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas.*<sup>41</sup>

É preciso ressaltar ainda que, até 1930, a instrução em si continuou sem representar qualquer importância para uma economia fundada na agricultura rudimentar. A esta organização social convinha bem a educação jesuítica “porque não perturbava a estrutura vigente, subordinava-se aos imperativos do meio social, marchava paralelamente a ele. Sua marginalidade era a essência de que vivia e se alimentava” (Werneck Sodré, citado em Romanelli, 1978:15).

Em relação a educação escolar indígena, foi possível verificar no período da Primeira República, a mobilização de setores da sociedade civil para a solução dos constantes conflitos entre populações nativas e expansionistas. Segundo Gagliardi (1989:34), destacaram-se três tendências políticas distintas nesta época: a defesa do emprego da violência ao vê-los como um entrave ao processo de desenvolvimento; a incorporação do índio à sociedade nacional, por meio da catequese levada a cabo pela Igreja Católica; e a terceira, que propunha a criação de um órgão, orientado por princípios leigos, que assegurasse a proteção do direito de posse das terras habitadas pelos índios. Esta última formada por ideólogos do Positivismo, dá origem ao órgão governamental Serviço de Proteção aos Índios, em 1910. Mas só contará com maior peso político e econômico a partir da década de 1930, a partir da Nova República, como veremos mais adiante.

---

<sup>41</sup> Descrição feita pelo professor escola-novista Paschoal Lemme, citado em Ghiraldelli Jr. (1991:26-27).

## 2.2. Nova República e Estado Novo: a oficialização da dualidade educativa

No final do século XIX, o declínio do ciclo do café leva a um enfraquecimento das oligarquias cafeeiras que não contam com a força política e econômica para continuarem com o comando político da sociedade. Este enfraquecimento gera espaço para que as demandas referentes a um país “moderno” (industrial, capitalista e urbanizado) tomassem o centro das discussões. Com essa nova demanda social Getúlio Vargas assume em 1930, em um ambiente de grande movimentação política: Liberais, Católicos, Aliancistas e Integralistas (conectados a organizações fascistas e nazistas européias) disputavam poder para que seu projeto de um “novo Brasil” fosse concretizado. A escola começa a receber uma atenção diferenciada e torna-se alvo de disputa destas diferentes correntes ideológicas, assim como de uma população até então excluída deste processo.

Também na organização da estratificação social, até então formada de um lado por senhores de terra e de outro escravos (indígenas e negros), é possível notar sua maior complexidade com o estabelecimento de novas atividades ligadas a criação de zonas urbanas e industriais. A população que passa a procurar a escola já não é apenas pertencente à classe oligárquico-rural, mas também integrante de uma pequena camada “intermédia”<sup>42</sup> que surgia desde o final do período imperial e via a escola como sinônimo de ascensão social. Neste novo contexto, a educação será citada, pela primeira vez na história do país, em uma Constituição Nacional. A Constituição de 1934<sup>43</sup> incluiu as seguintes definições:

- *A responsabilidade da União em “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país”;*

---

<sup>42</sup> Werneck Sodré (1970) denomina esse conjunto de novos atores sociais de “pequenos burgueses”, por serem comerciantes e exercerem a atividades de serviços até então inexistentes no país. Adotamos aqui o termo utilizado por Romanelli (1978) por nos parecer mais amplo.

<sup>43</sup> Antes de 1934, existiram duas: em 1824, outorgada pelo Imperador e a de 1891, a primeira Constituição Republicana.

- *A obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário;*
- *A obrigatoriedade do concurso público para o provimento de cargos no magistério;*
- *O estabelecimento de uma reserva mínima de 10% do orçamento anual da União destinada à educação, e de 20% em relação aos Estados.*

A Revolução de 1930 expandiu de fato a escola pública, mas somente nas regiões onde as relações de produção capitalista se intensificaram, nas demais a situação anterior continuava prevalecendo. Como foi dito no início deste capítulo, a escola continuaria sendo um diferencial voltado para elites até meados do século XX.

Assim como o insipiente processo de industrialização não foi desenvolvido de forma uniforme, o relativo a democratização do sistema educativo também surge com uma base de grande discrepância na qualidade e quantidade de suas escolas. As províncias com maior poder econômico, mantinham um maior crescimento de sua oferta educativa, nas demais – que representavam a grande maioria do país – a situação escolar de suas populações permanecia praticamente a mesma. Mas, apesar de sua expansão pouco significativa, a implantação de um novo golpe institucional (protagonizado pelo próprio Getúlio Vargas aliado às Forças Armadas) em 1937, retirou todos os avanços legais existentes.

A ditadura do Estado Novo durou oito anos e apresentou duas etapas distintas. A primeira, ocorrida entre 1937 e 1941, foi mais autoritária, colocando o governo brasileiro muito próximo das ideologias nazi-fascistas européias. Neste período foi elaborada a nova Constituição, de 1937, e nesta todas as referências sobre porcentagens mínimas para a manutenção do sistema público educativo foram retiradas, e a gratuidade do ensino primário deixou de ser considerada responsabilidade do Estado, para transformar-se um “dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados” (Constituição de 1937, Artigo 130). E se o ensino primário tornou-se dependente da “solidariedade” das classes mais

abastadas, que fariam doações no momento da matrícula, o Ensino Médio ficou destinado apenas para a “preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo”, segundo as palavras do então Ministro de Educação, Gustavo Capanema<sup>44</sup>. Desse modo, a dualidade educativa é explicitamente legitimada.

Essa primeira etapa, mais conservadora do governo Vargas, termina com a Segunda Guerra Mundial e as pressões econômicas provenientes dos Estados Unidos, que fizeram o Brasil participar ao lado dos países aliados contra o nazismo e o fascismo que antes pactuava. Também pressionado por movimentos populares ligados a setores esquerdistas, Getúlio Vargas passa a concretizar alianças estratégicas com partidos opositores<sup>45</sup>, e essa aproximação provocou a reação quase imediata dos mesmos grupos conservadores que o colocaram no poder em 1937: um novo golpe ocorre em 1945, e o General Eurico Gaspar Dutra assume a Presidência do país.

No campo da Educação, essa disputa entre grupos ultra conservadores e conservadores não provocaram mudanças estruturais no sistema. Com o Estado Novo o histórico caráter dual encontrado no sistema educativo brasileiro foi legitimado e permaneceu assim até a década seguinte. Dentro das poucas mudanças ocorridas no governo de Dutra, a mais significativa foi o Decreto-lei n 8.529 de janeiro de 1946, que instituiu o ensino primário gratuito e obrigatório, e de responsabilidade compartilhada entre Estado Nacional e estados federados.

Gaspar Dutra permaneceu na Presidência do país até 1951, mas sem o carisma e a experiência política de Vargas (mestre em agradar interesses políticos opostos), é substituído pelo próprio Getúlio Vargas, que volta à Presidência agora eleito

---

<sup>44</sup> Citado em Ghiraldelli, 1991:86

<sup>45</sup> Na terceira e última etapa do Estado Novo, Getúlio Vargas concretiza a legislação trabalhista com a instauração dos direitos do trabalhador; concede anistia aos presos políticos, permitiu a legalização do Partido Comunista, reconheceu a União Soviética e estabeleceu relações diplomáticas com esse país.

democraticamente. É iniciado assim o “novo getulismo”, e durante esse período o ensino elementar é difundido para uma maior porcentagem da população e os níveis educativos mais avançados passaram a ser defendidos como fundamentais para a “formação de trabalhadores”. Característica esta que será fortalecida com o princípio político-econômico de “substituição de importação”, que incentivou o surgimento de um parque industrial e energético nacional a partir da década de 1950.

Desde os anos 1930, as principais forças políticas deixavam de lado os discursos que defendiam a “vocação agrícola” do país para substituí-lo por outro, que alegava o caráter inato de “potência industrial” que o Brasil possuía. Com o suicídio de Getúlio Vargas em 1954, Café Filho ocupa seu lugar até a nova elei o, em 1955, que leva Juscelino Kubitschek a Presidência do país. Com Kubitschek, foi desenvolvido um programa de administra o pública fortemente vinculado com um exagerado otimismo quanto ao futuro do país. Inicia-se o Desenvolvimentismo e com esse espírito, foi elaborado o Programa de Metas para o Desenvolvimento, que organizava os principais objetivos do Governo de Kubitschek. Neste programa, quase todas as metas se referiam a investimentos de infraestrutura, com exce o da última, que denominava a educa o como meio “para o desenvolvimento”, ou em outras palavras, a educa o passa a ser sin nimo de o ensino técnico-profissionalizante, que passa a ter total aten o do governo.

Kubitschek era um forte defensor das escolas técnicas, chegando a pronunciar em um de seus discursos, a necessidade de que a “educa o para o trabalho” fosse iniciada desde o primário e não só no ensino médio. Com este espírito, os investimentos do Governo Federal para o ensino com caráter industrial, quadruplicaram entre 1957 e 1959<sup>46</sup>. Mas essa maior oferta educativa não contemplou mudanças estruturais no antigo sistema dual de ensino que permanece ao “velho” estilo: de um lado o ensino que priorizava um maior número de conhecimentos e erudi o, com um marcado sistema de avalia o seletivo e que excluía a maior parte da popula o; e de outro as escolas profissionalizantes que formavam

---

<sup>46</sup> Dado citado em Ghiraldelli, 1991:131.

o estudante para o desempenho de tarefas muito específicas que não acompanhavam as constantes transformações do mercado de trabalho.

Nesta dualidade educativa, as populações indígenas receberam escolas específicas, mas não de acordo as suas especificidades culturais, mas sim, de acordo ao seu grau de “aculturação”, como classificava o órgão indigenista, Serviço de Proteção aos Índios, o SPI. Aquelas comunidades indígenas existentes principalmente na região da costa brasileira, que se encontravam em contato continuado e conflituoso com as populações regionais desde o período da Colonização, foram de modo extremamente reduzido, se integrando ao sistema escolar (quando existente) nas cidades. Para as demais, com contatos mais recentes com a sociedade nacional, foi proposto um modelo escolar que visava a “pacificação” e a posterior “integração” desses grupos, como veremos a seguir.

### **2.2.1: A Educação para os índios: as escolas do SPI**

As idéias positivistas e evolucionistas do início do século XX, que fizeram das populações indígenas “a infância” da humanidade, foram decisivas para o surgimento do primeiro órgão estatal diretamente responsável por “gerir a relação entre os povos indígenas, distintos grupos sociais e demais aparelhos de poder” (Souza Lima, 1998:155). O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (de agora em diante, SPI), foi fundado em 1910 com um propósito inicial de fixar o homem do campo, ou seja, transformar povos indígenas em pequenos produtores de subsistência ou mão-de-obra para as fazendas vizinhas. Mas será a partir de 1930, no primeiro período de Getúlio Vargas, que este órgão irá responder a forte demanda nacionalista desenvolvendo as primeiras escolas laicas voltadas para a “civilização” e “integração” das populações indígenas no país.

Em um contexto político repleto de discursos inflamados que defendiam a soberania do território nacional, o SPI, ligado neste então ao Ministério da Agricultura, Indústria e

Comércio, tinha entre suas funções o dever de “salvar a nacionalidade” e a missão de “civilizar os sertões”, num processo de conquista do interior do país e de vigilância das fronteiras nacionais. Seus integrantes, uma maioria militar, eram capacitados para a demarcação de novas regiões, e na submissão e integração à civilização nacional daqueles que estivessem fora dela, neste caso, as populações indígenas. Para cumprir a tarefa, foram organizadas diferentes fases de transição do “índio” a trabalhador rural.

Em uma primeira fase, de contato inicial com as populações ainda “arredias a pacificação” eram montados os “Postos de Atração, Vigilância e Pacificação”, destinados a lidar com os “povos imbeles, desarmados e na infância social” e com a distribuição de mercadorias manufaturadas esses postos deveriam “despertar-lhes o desejo de compartilhar conosco do progresso a que atingimos” (Oliveira, citado em Souza Lima, 1998:159). Posteriormente, ao se mostrarem receptivos ao contato, eram instalados os “Postos de Assistência, Nacionalização e Educação”, que se destinavam a “uma ou mais tribos, em relações pacíficas, já sedentárias e capazes de se adaptarem à criação e à lavoura e a outras ocupações normais” (Idem, 1998:159).

A população Xavante do Território Indígena Pimentel Barbosa estabeleceu seus primeiros contatos pacíficos em 1949 por meio de um Postos de Atração, próximo ao Rio das Mortes, na mesma região que se encontram atualmente. Posteriormente, passaram a ter um Posto de Assistência e Educação instalado em seu território, que irá trazer novas dinâmicas na relação dessa população com a sociedade envolvente. Mas, como o objetivo deste segundo capítulo é somente possibilitar um melhor entendimento sobre o desenvolvimento da educação escolar no Brasil a partir de uma visão macropolítica, deixarei para entrar mais especificamente na relação dos Xavante com esse órgão posteriormente. Agora, como caráter introdutório, parece-nos mais interessante apresentar alguns dos princípios educativos gerais vigentes nestas primeiras escolas laicas e estatais voltadas para a “inclusão” dos povos indígenas no espaço nacional.

O SPI se organizava a partir da preocupação explícita pela “nacionalização dos silvícolas” e, como explica Souza Lima (1998:165), as escolas seriam um dos recursos que apoiariam esse processo.

*A ênfase da ação protecionista a ser implementada pelo SPI residia na educação enquanto via de acesso à incorporação, isto abrangendo tanto atividades físicas quanto ensino agrícola e moral e cívica (...). Ao longo do regulamento propõe-se uma verdadeira “pedagogia da nacionalidade” e do “civismo”..*

Eram estabelecidas escolas primárias noturnas ou diurnas, destinadas a adultos e crianças, que visavam a alfabetização e o conhecimento básico da matemática. Em algumas também se ministravam noções de higiene e desenvolvimento agrícola, e como complementa o mesmo autor (Idem, 1998:166-167):

*O posto de Assistência, Nacionalização e Educação deveria proceder pedagogicamente, no sentido amplo do termo, ao se estabelecer sobre as bases de um ordenamento espacial distinto do indígena, que comportasse um serviço de saúde, uma forma de organização da lavoura e da pecuária de modo a servir de exemplo (...). O texto [do regulamento] frisa, ainda, a importância do “culto à bandeira” e das noções de história do Brasil a serem ministradas.*

Traçando um paralelo entre a nova ideologia e aquela pregada pelos jesuítas do século XVI, vemos uma forte conexão. Enquanto os jesuítas possuíam como principal tarefa, o estabelecimento da ordem cristã e para isso, formavam os aldeamentos que visavam a “salvação” das populações indígenas; o SPI com suas metas de trabalho, deixava claro seus propósitos igualmente salvacionistas. Mas, agora essas populações seriam salvas não em nome do “Reino dos Céus” ou da coroa portuguesa mas sim, em nome do Estado Nacional que os incluiria em sua administração. A prática religiosa desenvolvida pelos primeiros, dá



lugar à ênfase ao trabalho agrícola e doméstico em um projeto de integração à sociedade nacional. Projeto este, que encontrou muitas dificuldades para o seu desenvolvimento.

A falta de infra-estrutura e de pessoal capacitado para a atenção específica que cada uma dessas comunidades exigia, resultaram em um processo bastante lento e descontínuo de escolarização de comunidades indígenas. Na década de 1950, o SPI tenta reverter esse quadro e cria um programa de “reestruturação” das escolas indígenas. No novo discurso, as escolas deveriam adaptarem-se às condições e necessidades de cada grupo indígena, dado que “ensinar é preparar a criança para assumir aqueles papéis que sua sociedade a chama a exercer” (SPI, 1953:10, citado em Ferreira, 2001:75).

*A adequação das escolas ‘às condições e necessidades de cada grupo indígena’ não se dava em função da diversidade cultural de cada povo. Escolas diferentes eram criadas para grupos mais ou menos aculturados. Apesar de o SPI se referir às diversidades de línguas e culturas como ‘o que melhor caracteriza os nossos grupos indígenas’ (SPI, 1953:11, citado em Cunha, 1991:91), o reduzido número de índios (‘poucas centenas’) por povo indígena não justificava, para as autoridades da época, o investimento na alfabetização bilíngüe. A elaboração de ‘uma infinidade de gramáticas para as várias línguas indígenas e alfabetos falados pelos índios e a preparação de outros tantos professores capazes de aplicá-los fugiam ‘inteiramente às nossas possibilidades’<sup>47</sup>*

Essa situação foi modificada somente no final da década seguinte, quando o Estado brasileiro, cada vez mais dependente do mercado internacional, viu-se pressionado a desenvolver uma política indigenista que melhorasse sua imagem no exterior. Com esse objetivo, em 1969, o SPI foi extinto (por denúncias de corrupção) e foi criada, em seu lugar, a Fundação Nacional do Índio (a partir de agora, FUNAI).

A política indigenista desenvolvida pela FUNAI, seguiu uma tendência cada vez mais

---

<sup>47</sup> Ferreira, 2001:75.

forte no Governo Brasileiro desde o final dos anos 1950: a definição de políticas públicas na área educativa estava freqüentemente acompanhada por acordos e convênios com agências internacionais. Seja na gestão de escolas indígenas, Seja naquelas destinadas a não indígenas, os discursos sobre reformas “modernizadoras” eram sempre uma justificativa comum para o desenvolvimento destes programas financiados por agencias estrangeiras. Essa tendência tornou-se ainda mais evidente a partir do período ditatorial, entre os anos de 1964 e 1985, como veremos a seguir.

### **2.3. Ditadura Militar: internacionalização da política educativa**

Depois de Jucelino Kubitschek, quem assumiu a Presidência do país foi o conservador Jânio Quadros, mas que se manteve no poder somente por seis meses, quando renuncia. Assume então, seu vice, João Goulart (Jango), ligado a grupos e partidos populares vinculados ao setor menos conservador do getulismo. Jango desde seu primeiro ano de governo, procura implementar reformas substanciais para o desenvolvimento da educação no país. Leva a público os números de exclusão do sistema educativo, que deixava fora cerca de 50% da população, e desenvolve então, em 1962, o Plano Nacional da Educação (PNE).

O PNE propunha uma nova relação entre Estado e o sistema público de educação: torna-o diretamente responsável pela inclusão de 100% da população no sistema escolar. O governo passaria a ter obrigação de investir no mínimo 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União para a educação, além de ser obrigado expandir a matrícula do ensino primário e superior para que pelo menos, metade dos que terminavam o curso colegial fossem incluídos. Além destas metas quantitativas, também apontava preocupações sobre a qualidade do ensino: em dez anos os professores primários deveriam estar diplomados, o ensino médio deveria estender seu programa para seis horas diárias de atividades escolares e o ensino superior deveria contar com pelo menos, 30% de

professores e alunos de tempo integral. Mas, em um país de governos autoritários e historicamente contrários ao desenvolvimento da educação, o PNE teve vida curta e não durou catorze dias após o Golpe Militar de março de 1964.

Durante a “nova ordem”, imposta por mais um período ditatorial, a educação passa a estar diretamente relacionada a uma expansão industrial, em continuidade com o Desenvolvimentismo de Kubitschek. O PNE é então, substituído por uma série de reformas pontuais que tiveram o apoio intelectual e estratégico de uma influente agência internacional, a *United States Agency for International Development* (USAID).

Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a *Agency for International Development*. Esses acordos colocavam a educação atrelada ao desenvolvimento econômico capitalista e o sistema educacional deveria, então, “não despertar aspirações que não pudessem ser satisfeitas”, conforme palavras dos próprios generais-presidentes da época (citadas em Ghiraldelli Jr. 1991:169). Em outras palavras, a escolarização da população só poderia ser realizada sob uma lógica funcionalista e de resultados imediatos na qualificação de mão de obra especializada. E, dessa vez, não só o ensino primário e secundário foram alvos dessas reformas. A “reformulação e modernização” da universidade brasileira também foi requerida “conforme os ideais do desenvolvimento pacífico”<sup>48</sup> que se pretendia para o país por meio dos discursos oficiais.

Em relação a universidade, foram criadas a departamentalização e a matrícula por disciplina; foi instituído o vestibular unificado e classificatório, o que eliminou o problema de excedentes tornando-o ainda mais seletivo; e estabeleceu por Decreto-lei (n. 477/69) a “infração disciplinar”, a repressão governamental às redes de ensino que apresentassem recursos contra as ações do governo. As escolas públicas de ensino médio foram obrigadas a organizar, em um curto espaço de tempo e sem ser previsto a capacitação técnica de seu pessoal, cursos profissionalizantes tão específicos como “Técnico em Cervejaria” ou

---

<sup>48</sup> Acton, citado em Ghiraldelli, 1991:171

“Costura Industrial”<sup>49</sup>. Os ensinos primários e ciclo ginásial foram agrupados no ensino de 1º grau para atender crianças e jovens de 7 a 14 anos, ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 a 8 anos, e seu currículo foi fixado em um núcleo comum que reunia disciplinas consideradas afins, como História e Geografia, que passavam a ser “Estudos Sociais”. Esse nome genérico que desconsidera as especificidades de cada uma dessas ciências pode exemplificar bem a perda de qualidade e o pouco aprofundamento previsto para os ensinos primário e secundário.

A partir da influência dessa agência, os princípios da divisão internacional do trabalho e da taylorização, presentes nas teorias de administração de empresas americanas dos anos 1950, ditaram as regras para o desenvolvimento do sistema público de educação durante os 21 anos de Ditadura Militar. E o que irá influenciar essa nova dinâmica educativa, no contexto de escolarização das comunidades indígenas?

A implementação de escolas em áreas indígenas, realizadas agora pela FUNAI, não estará fora desta mesma tendência de internacionalização educativa. Mas será uma outra agência estadunidense que terá um forte peso nas políticas educativas voltadas às populações indígenas no Brasil: o *Summer Institute of Linguistics* (SIL).

Durante o governo militar, a educação indígena desenvolvida pela FUNAI passará a utilizar o discurso “*intercultural e bilíngüe*”, conceito este criado na década de 1930, nos Estados Unidos e difundida a toda a América Latina por meio do SIL. Como a população Xavante do território indígena Pimentel Barbosa estará entrando em contato com a educação escolar de modo mais contínuo, somente a partir desse novo paradigma indigenista – que via a interculturalidade como um facilitador no processo de assimilação desses povos à sociedade nacional – e também, pelo fato do SIL representar uma incontestável influência no cenário brasileiro, parece-me importante esclarecer com um pouco mais de detalhes, o contexto de surgimento desse conceito de interculturalidade.

---

<sup>49</sup> Idem, 1991: 168

## **2.4: Interculturalidade e Bilinguismo: um novo modo para “civilizar”**

Desde a década de 1930, surgiram nos Estados Unidos, projetos educativos interculturais voltados às populações indígenas. Era chamado de projeto intercultural aquele o qual a “cultura nativa” era valorizada em prol de seu “desenvolvimento”. A escola, desde esta perspectiva, deveria ser o centro das comunidades indígenas, um veículo de desenvolvimento e o principal “promotor do espírito comunitário”. Para isso, cada escola construída destinada a estas populações, deveria contar com funções extraclasse, como um espaço de lavanderia, horta, oficinas com ferramentas diversas e biblioteca. Esse conceito é rediscutido e ampliado durante a década de 1960, a partir do movimento por direitos civis. Neste novo cenário a noção de interculturalidade passou a ocupar um espaço crescente nos debates sobre educação não só indígena, mas em todo o sistema educativo dos Estados Unidos.

Mas esse espírito de “inclusão” de diferentes idiomas só foi levada a cabo naquele país devido ao alto índice de reprovação dos alunos falantes do espanhol na rede pública de educação. E este reconhecimento foi parcial, incluído em uma política compensatória que tinha como objetivo central, permitir um modo mais rápido e eficiente de se propagar o idioma inglês. Como expressou Ivie (1971:963), resgatado em Collet (2001):

*Después de un siglo de experiencia en educar indígenas, el gobierno federal tiene en esencia (aunque más humanísticamente) la misma meta con la que la empezó, es decir: la asimilación de los indígenas en la sociedad norteamericana. La política actual de asimilación, sin embargo, no es de una asimilación forzada; sino que los indígenas son llevados a prepararse según su propio ritmo, a ‘participar en la corriente principal de la vida norteamericana’.*

Esse apelo intercultural bilíngüe tinha na verdade, um objetivo muito claro: a assimilação destes grupos na sociedade nacional. E vai ser esta idéia de interculturalidade e

bilinguismo, que irá influenciar fortemente as políticas educativas voltadas às comunidades nativas em todo o continente americano durante os anos 1970. Essa continentalização da interculturalidade ocorre principalmente, por mãos de dois institutos em particular: o já citado, *Summer Institute of Linguistics*, e o Instituto Indigenista Interamericano.

## **2.5: Interculturalidade e diversidade étnica na América- latina**

O Instituto Indigenista Interamericano, surgido na década de 1940, reuniu, por meio de congressos anuais, estudiosos e representantes de setores governamentais indigenistas de diferentes países do continente. Entre os temas discutidos estava a educação voltada para as populações indígenas, mas sempre desde uma nova perspectiva integracionista. Essa “integração” não era referida com o mesmo sentido de “assimilação” das populações indígenas, mas desde um discurso que defendia a “valorização da cultura indígena”, que deveria ser incluída na sociedade nacional, reservando aos indígenas os mesmos direitos e deveres dos demais cidadãos.

Esses congressos, como comenta Souza Lima (citado em Collet, 2001:17), eram na verdade, um espaço de divulgação do programa educativo proposto pelo *Summer Institute of Linguistics*, que, como vimos anteriormente, encaixava-se no modelo requerido pelos Estados Nacionais latino-americanos. E, a partir desta visibilidade, foi uma consequência natural a expansão da influência do SIL, com seu modelo de interculturalidade, para todo o continente, e como analisa Collet (2001:18):

*Foi com a tentativa deste Instituto, como também do SIL, em propor uma nova política que postulasse o desenvolvimento, sem entretanto ter que enfrentar os custos e os traumas do modelo assimilacionista, que a educação indígena intercultural ganhou força nos projetos por eles desenvolvidos. A interculturalidade serviria como suporte à retórica do respeito à diversidade cultural, na qual se*

*baseariam as políticas educacionais, bem como seria utilizada para expressar a ponte que se pretendia entre as culturas. Esta ponte “inter” culturas no sentido de ajudar a alcançar o desenvolvimento pretendido, entretanto, não foi construída de “mão dupla”, ao contrário, na prática, fazia a ligação entre os projetos do governo e os índios, sem que esses últimos tivessem participação ativa.*

### **2.5.1. SIL e a educação bilíngüe no Brasil**

Com a criação da FUNAI, o Governo Militar demonstra sua preocupação em melhorar a imagem do país no exterior: em sintonia com o Convênio de Genebra (que em 1957 estabeleceu o direito de populações indígenas serem alfabetizadas em língua materna), firma em 1969, o primeiro convênio com uma instituição internacional que passaria a ser responsável pelo estudo de idiomas nativos e apoio para a produção de material didático específico para as escolas indígenas. Inicia-se assim, a influência do instituto protestante *Summer Institute of Linguistics* (SIL) na definição das políticas públicas educativas para as populações indígenas no país.

O SIL foi fundado na década de 1930, a partir da experiência de um missionário americano, William Cameron Townsend, na formulação de um programa de alfabetização de populações indígenas na Guatemala e posteriormente, levado com caráter laico ao México. Esse programa apresentou um modelo de alfabetização bilíngüe, com o uso dos idiomas nativos como base para um melhor processo de alfabetização e evangelização dos grupos indígenas<sup>50</sup>. Transformou-se em laico para adaptar-se ao contexto governamental, e a partir da experiência mexicana, o SIL apoiou o desenvolvimento de um modelo educacional escolar para comunidades indígenas de Colômbia, Peru, Bolívia, Chile, Equador entre outros países latino-americanos, principalmente durante a década de 1970.

Essa expansão do ensino bilíngüe por quase todo o continente americano irá responder ao interesse estadunidense de reforçar sua influência, política e econômica, em

---

<sup>50</sup> Foi a face acadêmica da organização protestante *Wycliffe Bible Translators*.

toda a região. O contexto internacional era de Guerra Fria e na divisão do mundo entre dois blocos, foram criadas diversas agências, lideradas pelos Estados Unidos, que defendiam o “desenvolvimento” dos países do terceiro mundo. Estas agências ofereciam programas, que contavam com abundantes recursos, além da influência intelectual e técnica, para que fossem implantados em toda a região.

A FUNAI, responsável pela questão indígena, será criada neste contexto e contará com esse apoio externo para implementar um programa de Desenvolvimento Comunitário (os DCs) que, respaldados pela Organização das Nações Unidas (ONU), vinham atender às preocupações do Governo Brasileiro de “integrar” as comunidades indígenas à sociedade nacional. Preocupação esta rapidamente compartilhada por teóricos do SIL, em nome de um “moderno” programa educacional ideal para este fim:

*Talvez o papel mais importante da educação bilíngüe seja o alcance de uma integração adequada. Através de explicações dadas na língua materna, a criança consegue entender muito melhor e transmitir para os pais conceitos e valores da cultura nacional<sup>51</sup>.*

Como destaca Ferreira (2001:77), o Estado brasileiro, através de sucessivos acordos com o SIL, evitou o investimento na educação indígena e assim, repassou a responsabilidade governamental para esta instituição religiosa norte-americana. Por outro lado, a instituição, que prontamente assumiu a tarefa, também utilizou este espaço para assegurar-se de outros interesses além o de alfabetizar populações indígenas. Segundo Gerald Colby e Charlotte Dennett (1998:231, citado em Collet, 2001:19), o SIL mantinha fortes ligações com a família Rockefeller (ligados ao negócio do petróleo nos Estados Unidos) e com outros grupos protestantes e empresários americanos:

*Missionários americanos sempre acompanharam os negócios americanos no*

---

<sup>51</sup> Kindall e Jones, citado em Ferreira, 2001:77



*exterior, mas o clima político na América Latina do pós-guerra dava a Townsend e à nova safra de educadores e tradutores missionários um apelo especial para embaixadores dos EUA, encarregados de assegurar mercados e recursos para a economia americana. Se a tendência de nacionalização de recursos da América Latina precisava ser detida, era vital que houvesse um desenvolvimento econômico através da injeção maciça de capital americano, acompanhado do aumento da ajuda americana e de influências culturais como as representadas pelo SIL.*

A partir desses princípios, a educação escolar indígena deveria preparar seus alunos para consolidar um modelo econômico capitalista. Essa foi a tônica da educação bilíngüe desenvolvida pela FUNAI até o final da década de 1980, quando tanto o contexto internacional, quanto o nacional sofriam modificações profundas. No cenário internacional, o bloco de países socialistas perde força econômica e política, e com isso, a tensão existente durante a Guerra Fria desaparece. Nesta nova conjectura, os generosos financiamentos e programas de desenvolvimento patrocinados por agências internacionais tornam-se escassos e os países latino-americanos sentem o ônus dos endividamentos ocorridos nas décadas anteriores: hiperinflação e recessão assolam grande parte desses territórios. Nesta nova situação internacional, e sem contarem com uma estabilidade interna, os governos ditatoriais da maioria dos países da América-latina são enfraquecidos, e retoma em quase toda a região, o regime democrático.

A partir da década de 1980, com o espaço criado pelo fim dos governos ditatoriais, um forte movimento civil pelos direitos humanos e redemocratização da sociedade irá surgir. Entre eles, movimentos indígenas apoiados pelas Organizações Não-Governamentais (ONGs), que passariam a ser mais numerosas e influentes desde então. A educação se verá uma vez mais, alvo de disputas e de novas demandas. Inicia-se assim, uma nova etapa para a educação escolar no país, conforme veremos a seguir.



*A população ameríndia no imaginário europeu: gravura do século XIX mostrando um canibalismo “selvagem” que nunca existiu em terras brasileiras.*



*Um aldeamento ilustrado pelo artista Johann Rugendas, “Aldeia de Tapoios”. A prática de reunir diferentes etnias em um mesmo território para facilitar a ação evangelizadora dos missionários jesuítas no período colonial é mantida até o século XIX. Abaixo, alunas da etnia Bororo – também de Mato Grosso – em uma escola da missão Salesiana de 1907, Colônia Sagrado Coração.*





*A dura empreitada do órgão indigenista SPI: mercadorias manufaturadas e alimentos levados a regiões próximas as aldeias indígenas para presentes na política de “atração” e “pacificação” dos povos indígenas resistentes ao contato pacífico com a sociedade nacional.*



*O registro das conquistas: nos arquivos do SPI, centenas de fotografias que apresentam populações indígenas vestidas e organizadas como exemplos de povos civilizados pelo órgão governamental.*



*A influência de hábitos e mercadorias trazidas a partir do contato com a sociedade nacional. Índios Guajajara fotografados em Maranhão, em 1942.*

## Capítulo 3:

### Globalização e identidades: a diversidade chega à escola

Como vimos no capítulo anterior, o desenvolvimento do sistema educativo brasileiro foi marcado desde sua origem, por uma forte dualidade, que diferenciou a formação de suas elites e destinou uma qualificação mínima a uma massa de trabalhadores. Estar ou não integrado a esse sistema significava pertencer ou não a uma elite que “governaria” o país. A partir da década de 1940, a educação passou a ser um pouco mais abarcadora, incluindo uma maior massa populacional das cidades (responsabilidade dos governos federal, estaduais e municipais), e integrantes de comunidades indígenas (administrada diretamente pelo SPI e posteriormente, FUNAI). Ambos sistemas escolares faziam parte da rede pública nacional, mas corriam de modo separado, sem interconexão e os dois possuíam como essência, o objetivo de “educar para o trabalho” ou seja, formar mão-de-obra barata para um sistema social altamente hierarquizado. Essa dualidade, intensificada durante os períodos ditatoriais, foi de encontro com uma nova tendência a partir da década de 1960: a influência crescente de organismos internacionais na decisão de políticas públicas.

Embora limitado, o sistema de educação brasileiro também foi pensado como um meio de criar uma identidade nacional em base a homogeneização. O modelo de sociedade escravocrata, unida a uma pedagogia jesuítica, exerceu forte influência na organização do sistema educativo brasileiro ao longo de quase todo o século XX. A diversidade cultural era vista, muitas vezes, como uma ameaça a soberania do país, mas não a marcada segmentação social existente nesta “nação soberana”. A escola, composta por uma “pedagogia pastoral organizada”<sup>52</sup> e desenvolvida como parte de um “aparato burocrático de governo”<sup>53</sup>, era o local onde as crianças deveriam ser não somente controladas, como também “protegidas e civilizadas”<sup>54</sup>. Fossem crianças das cidades, fossem crianças e

---

<sup>52</sup> Hunter, 1998:30

<sup>53</sup> Hunter, 1998:31

<sup>54</sup> Dussel e Caruso, 1999:27

adultos indígenas, a escola seria um meio de assimilar o indivíduo ao tecido social, mas em um lugar predeterminado nesta sociedade.

Neste capítulo veremos como essa pretensão de homogeneidade foi alterada a partir da década de 1980, quando novas matizes foram incluídas neste processo. O Estado Nacional-populista que administrou o país em grande parte do século XX, começou a dar espaço a outro modelo de gestão pública a partir do século XXI. A intensidade da globalização demandou novas formas de governabilidade e de legitimidade nacional com participação da sociedade e suas diversas organizações, ao mesmo tempo que precisou considerar, na definição de políticas públicas, uma influência internacional crescente.

### **3.1: Da integração ao pluralismo cultural**

Desde o final da década de 1970, o governo ditatorial começou a perder sua força. A transição para um governo democrático foi feita de modo negociado, sem rupturas e justamente por isso, é difícil definir uma data precisa. Entre os diversos fatores que ocasionaram um retorno “lento e gradual”<sup>55</sup> ao regime democrático, Cunha (1991: 22) aponta aqueles que também consideramos como marcos objetivos desta reconstrução da democracia brasileira: a eleição de Tancredo Neves para Presidente da República, em janeiro de 1985; a instalação da Assembléia Nacional Constituinte, em março de 1987; e as eleições diretas para Presidente realizadas em novembro de 1989.

Tancredo Neves, escolhido por uma eleição não direta, um dia antes de sua posse, é internado com grave enfermidade e vem a falecer em 21 de abril de 1985, levando cerca de duas milhões de pessoas às ruas, em um ato bastante dramático para uma população que ansiava mudanças. E elas demoraram a chegar: quem assume a Presidência é José Sarney que, embora tivesse se filiado ao PMDB (partido inicialmente formado com opositores ao Governo Militar) para efeito da eleição de janeiro, um ano antes presidia o PDS, partido de sustentação política do regime militar. O governo de José Sarney foi repleto de sobressaltos

---

<sup>55</sup> Expressão que tornou-se histórica ao ser dita por João Figueiredo, último Presidente do regime militar.

em um quadro de inconstância política e econômica, mas de qualquer modo foi instalada, em 1º de fevereiro de 1987, a Assembléia Nacional Constituinte.

Nesse espaço político, focalizado por rádio e TV em programas diários para todo o país, os embates entre as forças políticas progressistas e as forças conservadoras, tiveram ressonância nacional. E neste forte contexto de luta por direitos humanos, foram as forças progressistas, animadas por uma forte pressão social, que obtiveram maior espaço. A Constituição de 1988 é reconhecida como a mais progressista da história do país, com direitos sociais e políticos adquiridos por uma população que recém-saía de um longo período ditatorial.

Em relação a questão indígena em particular, a atuação de lideranças comunitárias foi fundamental. Aproveitaram a visibilidade desse espaço para exporem as demandas de suas populações, e essa movimentação interna somada a modificações no cenário internacional causaram uma nova normatividade: a sociedade brasileira passou a reconhecer-se como multicultural e plurilíngüe e a Constituição de 1988 traçou um quadro jurídico novo para a regulamentação das relações do Estado com estas sociedades nativas. O Estado brasileiro deixava assim, seu caráter integracionista para reconhecer o direito à prática de suas formas culturais próprias, competindo à União não só proteger, como também fortalecer essa diversidade antes negada.

A partir desta modificação constitucional, uma série de outros decretos reforçaram esse novo caráter constitucional. No campo educativo, em 1991, a educação indígena foi integrada aos sistema de ensino regular, deixando de ser de responsabilidade da FUNAI (com uma estrutura cada vez mais reduzida), mas sim do Ministério de Educação (MEC). O mesmo Decreto Presidencial atribuiu a execução dessas ações às secretarias estaduais e municipais de educação, em consonância com as diretrizes traçadas pelo MEC.

Em 1994, foi criada a Coordenação de Educação Indígena, responsável por implementar e acompanhar o programa *Educação Escolar Indígena Diferenciada Específica*

*Bilingüe Intercultural*. Este programa define as Escolas Indígenas como aquelas que têm “como elemento básico de sua definição a sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, a exclusividade de seu atendimento à população indígena, o ensino ministrado nas línguas maternas e nas segundas línguas das comunidades atendidas e uma organização curricular própria” (MEC, 02:15). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deste mesmo ano, acentuou a diferenciação da escola indígena em relação às demais escolas dos sistemas pelo bilinguismo e a interculturalidade. Também abriu possibilidade para que essas escolas estabelecessem, na definição de seu projeto pedagógico, não só sua forma de funcionamento, mas os objetivos e os meios para atingi-los<sup>56</sup>.

A Nação, pelo menos oficialmente, deixou de ser entendida como homogênea para ser plural<sup>57</sup>, e para entender este processo de mudança é preciso conhecer um pouco mais o contexto internacional neste momento. Ao longo dos anos 1980 e 1990, onze países latino-americanos reconheceram em suas Constituições o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngüe de suas sociedades. Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai, Peru e Venezuela têm, a partir de seus Governos, políticas educativas diferenciadas voltadas à educação de populações nativas existentes em seus territórios. Mas, o que provocou essa mudança em tantos países em um prazo tão curto?

Gros (2000) explica este fenômeno a partir de três fatores principais: (i) o retorno dos regimes democráticos, depois de um longo período ditatorial, que criou um ambiente de forte discussão sobre os direitos humanos em toda a região; (ii) devido a maior intensidade da globalização, que possibilitou o surgimento de organizações mundiais e “atores globais”, unificando bandeiras de lutas que superavam as fronteiras e os territórios geográficos

---

<sup>56</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pela primeira vez incluiu a povos indígenas no contexto de respeito a diversidade cultural e considera que os processos escolares devem estimular essa diversidade. O Plano Nacional de Educação de 2001, confirma essa tendência e possui um capítulo específico para a educação escolar indígena, com 21 metas e objetivos, sobre o desenvolvimento da educação diferenciada. Também reconhece a escola indígena como uma instituição autônoma, com normas e organização próprios e especificidade na formação de seus professores e sobre a participação da comunidade.

<sup>57</sup> Pelo menos no discurso oficial, já que no contexto de defesa de territórios indígenas, existe sempre uma tendência de grupos contrários em acusar ONGs e grupos étnicos de ameaçarem a soberania nacional. Ver em anexo X, matéria: “Facada no Coração do Brasil”.

específicos; e (iii) a descentralização Estatal (e seu enfraquecimento), por meio das reformas neoliberais iniciadas no final dos anos 1970, e como consequência deste modelo, a transferência de responsabilidades Estatais para as comunidades locais ou a ONGs. Estes dois últimos pontos, tomaremos mais especificamente, a seguir.

### **3.2: Globalização e movimentos indígenas na América Latina**

Nas últimas duas décadas foi notável a mobilização de organizações indígenas em todo o continente americano, e neste mesmo período não foi difícil verificar como suas demandas saíram do espaço nacional, para alcançar a esfera internacional. Agências e Organizações Não-Governamentais foram fundamentais para o estabelecimento de uma nova dinâmica na relação dessas populações e os Estados Nacionais.

Uma série de acordos e convênios criaram uma nova normatividade, e é o início do processo de superação das tendências integracionistas existentes até 1980. O Convênio 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Convênio do Fundo para o Desenvolvimento de Povos Indígenas da América Latina e o Caribe, assim como as Declarações de Direitos Indígenas reconhecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e na Organização dos Estados Americanos (OEA), além do Fórum Permanente Sobre a Questão Indígena, existente na ONU desde 2000, obrigaram aos Estados repensarem suas políticas sobre a diversidade étnica em seus territórios. Neste contexto, lutas antes isoladas protagonizadas por cada etnia em particular, passam a ser unidas baixo a um selo comum “indígena” e ter reconhecimento internacional. A questão indígena passa a fazer parte de uma agenda internacional, e tal característica irá influenciar a criação de novas formas de organizações indígenas para imporem suas bandeiras de luta. Associações locais, regionais ou organizações indígenas começam a existir em toda a região latino-americana e no conjunto de demandas defendido por esses grupos estava a necessidade de uma educação que respeitasse e valorizasse a diversidade cultural e étnica nos



territórios nacionais<sup>58</sup>.

López (2004) lembra que, tanto em países com população majoritariamente indígena, como é o caso da Bolívia (60%), como naqueles com população minoritária, como é o caso do Brasil (0,3%), tem surgido, cada vez mais forte, uma mesma exigência por projetos educativos alternativos. Mas essa exigência comum não significa soluções comuns. Os projetos indígenas sobre a educação que demandam estas populações podem variar entre uma educação própria ou etnoeducação circunscrita a territórios indígenas específicos, como ocorre na Colômbia ou no Brasil, a projetos de educação intercultural bilíngüe em âmbito nacional, como é o caso da Bolívia<sup>59</sup>. Mas esse apelo pela interculturalidade e o bilinguismo vai possuir características diferentes daquelas que ditavam o ensino intercultural surgidas nos anos 1930, nos Estados Unidos, mencionadas no capítulo anterior.

Dentro do novo contexto mundial, o conceito de interculturalidade passa a ser referido não mais como um meio de facilitar a assimilação das populações étnicas minoritárias (através do ensino bilíngüe e da evangelização). Agora seria o ensino público quem deveria adequar-se às características socioculturais de seus educandos e de suas comunidades. A interculturalidade indicava, pelo menos no discurso oficial desses países que modificaram suas constituições, um caminho de mão dupla para a manutenção da diferença: inter-relação entre povos indígenas e sua cultura, e as sociedades nacionais e seu modelo social.

Desde essa perspectiva, a alfabetização do idioma nativo foi a legitimação dessa diferença e o conhecimento e o domínio do idioma oficial foi visto como um “veículo de comunicação”<sup>60</sup> com a sociedade envolvente, necessário para a própria defesa dos povos indígenas. A escola seria então, o instrumento que permitiria esse domínio, o espaço onde

---

<sup>58</sup> No Brasil, Ramos (1997) aponta a existência, durante a década de 1990, de nada menos que 109 organizações indígenas, variando entre o infralocal, o regional, o “interesse comum” até o nacional.

<sup>59</sup> A Confederação Única de Trabalhadores Campesinos da Bolívia, máxima organização sindical que reúne quechuas e aymaras, apresentou em 1989 uma proposta educativa intercultural como modo de “liberação” dos povos indígenas deste país (López, 2004:131).

<sup>60</sup> López, 2004: 135

seria possível relacionar diferentes culturas de modo eqüitativo e pertinente para esta relação política. A escola serviria a causa indígena como um veículo fundamental em sua nova atuação. E, respondendo a críticos sobre o desenvolvimento do processo escolar em comunidades indígenas, Landaburu (1998, citada em Weber, 2004), expressa uma opinião a qual me parece bastante relevante para entender a situação destas populações:

*No tiene mucho sentido estar a favor o en contra de la escritura. Representa un cambio extraordinario en las condiciones de conocimiento y de memoria de la humanidad, y es percibida como tal. Su introducción trae modificaciones drásticas en el sentir, el pensar y el vivir, que son recibidas unas veces bien, otras mal. No estamos frente a las nuevas técnicas de comunicación como frente a un producto del mercado que se puede comprar o no, y que, si se va a comprar, se prefiere con tales características y sin tales otras. La escritura no es un producto, es una tecnología del intelecto, un poder que se ofrece a cada uno y que todo el mundo a adquiriendo. No hay la opción de no aceptarla, salvo en condiciones muy excepcionales y poco duraderas. La verdad es que la supuesta capacidad de elección que han podido tener las comunidades indígenas estaba en relación directa con su marginalidad: la escritura no había llegado hasta allá.*

A escola passou a ser então, um importante espaço de fronteira, onde o contato interétnico estaria presente. Lugar de constante tensão entre os valores considerados tradicionais, por comunidades indígenas e agências de apoio, e os valores provenientes do contato com a sociedade hegemônica. Esse conflito estaria permeando qualquer processo educacional, e ainda mais presente quando essas escolas deixassem de ser pensadas por agentes externos somente, para que fossem elaboradas também por líderes indígenas. O reflexo de toda essa movimentação chegou ao Brasil a partir do final da Ditadura Militar, a partir da década de 1970, como veremos a seguir.

### **3.3: Educação escolar “para” índios e Educação “indígena” no Brasil**

Desde o final dos anos 1970, ainda durante o período militar, começaram a surgir no Brasil, Organizações Não-Governamentais destinadas à defesa da causa indígena. Entre elas destacaram-se a Comissão Pró-Índio de São Paulo – CPI; o Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI; o Centro de Trabalho Indigenista – CTI; e o Conselho Indigenista Missionário – CIMI. A maioria delas ligada a alas mais progressistas da Igreja Católica e foram estas instituições que possibilitaram uma série de encontros entre lideranças indígenas de diferentes regiões do país. Destes encontros surgiu uma articulação nacional para a representação das causas indígenas, a União das Nações Indígenas, em 1980, fundamental para as conquistas alcançadas na Constituição de 1988, citadas anteriormente. A UNI foi criada durante as comemorações do Dia do Índio (19 de abril) de 1980. Ferreira (2001:95) recupera o depoimento de Álvaro Tukano, um dos seus fundadores:

*(...) a UNI nasceu justamente como consequência da opressão dos povos indígenas, que vinham sofrendo não só deste tempo, mas durante quatro séculos.*

Um fato que merece destaque é que não só a existência de uma organização indigenista vão criar um forte conflito com o governo brasileiro deste momento, como também o termo que usaram para representarem-se, no caso “nações” indígenas. Ramos (1997), lembra que a escolha do termo “nações” teve relação ao desejo de indígenas e Organizações Não-Governamentais, em chamar a atenção do país sobre a existência de sociedades plenamente constituídas dentro do Estado Nação. Tal atitude provocou a ira de muitos estadistas, tanto no governo militar, quanto no governo civil que o sucedeu. O discurso oficial, fortemente repetido e imposto durante o período militar, defendia o sacrifício de todos para a construção do “Brasil Grande”, uma só nação. Essa identidade nacional não

tolerava diferenças e visava criar (por qualquer meio e força) uma “comunhão harmônica” com a maioria nacional:

*Dessa perspectiva, a diversidade social não é considerada como um inimigo a ser fisicamente erradicado – como foi o caso da Argentina, por exemplo – mas como uma imaturidade a ser superada. Por isso não é de se surpreender que as “nações indígenas” não sejam bem-vindas pelo Estado brasileiro. E não apenas o termo “nações” tem o caráter de tabu nos círculos oficiais. (...) Para os representantes do Estado, conceitos como povo, nação, Estado e soberania são todos parte de um pacote inviolável<sup>61</sup>.*

Apesar das represálias recebidas pelos líderes representantes da UNI<sup>62</sup>, existiu neste momento, uma possibilidade de se criar, pela primeira vez no país, uma ação articulada nacionalmente. Esta articulação entre populações indígenas de diferentes regiões do país, facilitou o desenvolvimento de experiências educativas alternativas àquelas de cunho assimilacionista realizadas pela FUNAI. Pesquisadores, antropólogos e educadores de diferentes centros e universidades integraram-se a ação das ONGs e procuraram desenvolver propostas curriculares e materiais diferenciados e específicos às necessidades dessas populações.

Em 1979, foi realizado o *I Encontro Nacional de Educação Indígena*, organizado pelo CTI de São Paulo, e em 1987, um ano antes da Assembléia Constituinte, foi realizado o *Encontro Nacional de Educação Indígena*, dessa vez promovido pela Fundação Nacional Pró-Memória do Ministério da Cultura e pelo Museu do Índio do Rio de Janeiro, que reuniram representantes de 27 entidades, organizações e instituições nacionais, além do MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, entre outras (Ferreira, 2001:87-91; Lopes da Silva, 2001:29-32).

---

<sup>61</sup> Ramos, 1997:10-11.

O movimento indígena no Brasil integrou o panorama de lutas por direitos humanos e sociais existente no final da Ditadura Militar, e neste contexto foi que essa nova “escola indígena” procurou ocupar o lugar da antiga “escola para índios”, pensada pelo SPI ou FUNAI. Com o final da UNI, no início dos anos 1990 (por não conseguir manter sustentação com uma base tão diversa), estruturaram-se outras associações e organizações de lideranças indígenas e professores que, por meio dos fóruns realizados ao longo dos últimos vinte anos, deram base para a atual legislação educativa. Mas a atual legislação enfrenta agora outros problemas, uma série de obstáculos que podemos agrupar baixo os termos de “logísticos” e “conceituais”, para o seu bom desenvolvimento.

A grande diversidade étnica forma um quadro complexo no momento de definições de políticas públicas. Cronogramas e currículos, línguas e definições organizativas devem ser pensadas para cada caso em particular e isso exige um amplo apoio técnico e estrutural, além de acompanhamento para que todas essas comunidades possam desenvolver, com autonomia, essa educação requerida por eles. T tamanha especificidade exige uma capacitação contínua tanto do corpo docente das escolas indígenas, quanto dos funcionários de secretarias de educação municipais e estaduais, que muitas vezes não conhecem ou não têm interesse em mudar suas estruturas burocráticas para adaptar-se a realidades tão particulares.

A meio deste espinhoso cenário, o programa de educação diferenciada intercultural e bilíngüe tem sido desenvolvido no Brasil, alcançando a maior parte das populações indígenas. Neste programa, essas comunidades passaram a ter sua especificidade cultural reconhecida e são, a partir das reformas liberalizantes ocorridas nos anos 1990, responsáveis pela famosa “autonomia escolar”. Este termo surge para responder a lógica de diminuição do aparato estatal, mas foi ressignificado por cada uma dessas comunidades indígenas, tema do próximo tópico.

---

<sup>62</sup> A mesma Ramos (1997) explica que a repressão contra as lideranças indígenas durante a formação do UNI tomou várias formas, entre elas a suspensão de bolsas de estudo para indígenas que estudavam faculdades em

### **3.4: Descentralização estatal: reformas educativas dos anos 1990**

No Brasil a descentralização estatal ocorreu a partir de 1989, com a presidência de Fernando Collor de Melo, resultado das primeiras eleições diretas depois da Ditadura Militar. Em seu governo foi desencadeado um processo de reforma do Estado com amplas mudanças das regras econômicas. A ordem do dia era pôr fim ao modelo de substituição de importações, com a desmontagem dos mecanismos de proteção de empresas e fábricas nacionais, instituídos desde os anos 1940, com Getúlio Vargas, para alcançar uma maior integração econômica com os países capitalistas centrais, especialmente os Estados Unidos. São iniciadas as chamadas reformas neoliberais, que impõem uma nova lógica de gestão pública: quanto menor o Estado, maior a sua eficiência.

Esse processo foi interrompido temporariamente, quando Collor de Melo sofre o *impeachment* em 1992, e assume em seu lugar seu vice, pouco expressivo politicamente, Itamar Franco. Durante a gestão de Itamar e de seu sucessor, Fernando Henrique Cardoso (que governou o país por oito anos), o Estado brasileiro entrou em um profundo processo de reformas. Essas reformas foram elaboradas pelo Banco Mundial<sup>63</sup> durante a década de 1980, e destinadas aos países em desenvolvimento, que enfrentavam desde o final da década de 1970, fortes crises econômicas. Sua “receita” era a descentralização do Estado, que deveria privatizar empresas públicas e compartilhar suas responsabilidades com outros setores da sociedade (tanto empresas privadas, quanto associações ou Organizações Não-Governamentais).

Essas reformas foram replicadas não só no Brasil, como em mais 180 países, no ano de 1994, atingindo quase a totalidade dos 192 países contabilizados no mundo. A reforma no setor educativo fez parte dessa nova política pública, elaborada fora do território nacional, e reproduzida em escala local. Como destaca Rivero (1999:193), dois elementos

---

Brasília e a ordem expressa para que eles regressassem a suas áreas de origem.

<sup>63</sup> O Grupo Banco Mundial compreende o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco, o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente).

chamavam poderosamente a atenção da nova retórica educativa: a eliminação da idéia de mobilidade social como um dos objetivos da educação escolar e a proposta de subordinar os processos educativos às necessidades econômicas. Cálculos sobre custo/benefício e a taxa de retorno influíam diretamente na decisão de prioridades do governo. E essa nova lógica só foi possível de ser replicada porque, como nos recorda Kruppa (2000), houve a participação de instâncias locais para o seu desenvolvimento:

*Seria “simples”, pouco reveladora a atribuição ao BM (Banco Mundial) das reformas educacionais em curso nos países de terceiro mundo, se não percebermos as articulações feitas para que isso ocorresse, no interior dos próprios países. As reformas brasileiras, nos anos 90, aperfeiçoaram e com certeza têm surpreendido a própria equipe do BM. Os brasileiros que dela participaram são mais BM, que o próprio Banco. E isto é uma ação, de certa forma prevista, pelo BM, na sua forma/arquitetura organizacional que veicula um determinado “clima institucional”, mas que é ainda pouco discutida nos trabalhos apresentados<sup>64</sup>.*

O sistema público de educação brasileiro passou então, pelas reformas “modernizadoras”, desenvolvidas a partir de princípios liberais, para solucionar índices de elevadas porcentagens de repetência e deserção escolar, persistência do analfabetismo absoluto e funcional, uma das mais baixas porcentagens latino-americanas de matrícula no ensino médio (cerca de 25% da população com idades entre 15 e 17 anos), baixa remuneração e más condições de trabalho docente. Uma série de medidas é tomada no marco das reformas, entre elas, a exigência de um currículo mínimo com vigência nacional; descentralizar a compra e a distribuição do livro didático; a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que obriga aos estados e municípios destinarem 15% do valor total arrecadado para a educação

---

<sup>64</sup> No caso brasileiro, a autora ressalta a participação do Ministro de Educação do Governo Fernando Cardoso, Paulo Renato Souza, escolhido como um dos dois presidentes do *External Advisory Panel*, que serviu de

fundamental; passar diretamente às escolas o dinheiro deste Fundo; e a descentralização da rede educativa.

Neste último ponto, faz-se necessário esclarecer que o Brasil sempre teve como característica um sistema público de educação o qual o poder central estava no Ministério de Educação – quem centraliza e reparte os recursos para os estados e municípios –, mas descentralizado em favor de municípios e governos estaduais – responsáveis diretos pela educação ministrada em escolas primárias e secundárias. No marco da reforma dos anos 1990, essa descentralização é ainda mais aprofundada, repassando responsabilidades para as próprias instituições e “comunidade escolar”, em nome de uma “maior autonomia” e assim mais eficiência, a responsabilidade por sua qualidade.

Durante as reformas, o conceito de “autonomia” foi um dos termos mais repetidos. Essa “autonomia”, existente no contexto das reformas, tinha conexão direta com qualidade – quanto menor intervenção estatal, maior a qualidade educativa. Mas, em relação às populações indígenas este mesmo conceito de “autonomia” representaria a *conquista de uma demanda histórica*: a possibilidade de ter um Estado menos autoritário e paternalista, para assim, desenvolverem seus próprios projetos educativos, que correspondessem às suas necessidades específicas.

As mudanças constitucionais de 1988 ocorreram em um contexto onde todo o aparato Estatal brasileiro começou a sofrer uma significativa reforma, em um intenso processo de descentralização político-administrativa. Deste modo, a demanda por uma maior autonomia indígena, que supõe o reconhecimento de que são capazes e possuem o direito de definir suas próprias necessidades, sejam estas políticas, econômicas, culturais ou educativas, parecia ajustar-se perfeitamente à estrutura descentralizada de esse “novo” modelo Estatal. Em outras palavras, o discurso oficial que deixava de ver a diversidade como ponto de partida para integrá-la na própria definição de sua identidade nacional,



também passa a defender a “autonomia” dessas comunidades na definição de suas necessidades educativas, mas, como o Estado tem apoiado a estes grupos nesta definição?

A relação com a educação escolar não é algo natural, mas sim, um saber aprendido e ensinado e, para estas populações em particular, um saber que demanda o domínio de um conjunto de símbolos e estruturas totalmente distantes da lógica cultural compartilhada e conhecida por elas. Dessa forma, como vem sendo desenvolvida a educação intercultural bilíngüe no país? Como se dá a relação entre estas populações e essas novas “escolas indígenas”, que impõem também, novas dinâmicas e segmentos sociais dentro destas mesmas comunidades.

Para refletir sobre essas questões, passaremos a segunda parte desse estudo, onde conheceremos a rotina de uma comunidade indígena em particular, a população de etnia Xavante, do Território Indígena Pimentel Barbosa. Essa comunidade é monolíngüe em idioma nativo e tem menos de 60 anos de contatos pacíficos com a sociedade nacional e, naturalmente, suas percepções e representações sobre a dinâmica da educação escolar são culturalmente específicas e particulares. Acredito que essa literal “entrada em campo” nos possibilitará uma maior aproximação sobre a complexidade existente no sistema educativo quando este, criado e consolidado a partir da homogeneidade, procura incluir e considerar a diversidade.

### **3.4: Considerações finais da Parte I**

Como definido na introdução, a proposta desse estudo foi realizar uma análise que procurasse contextualizar o desenvolvimento da educação indígena no país a partir de duas perspectivas simultâneas, uma global e outra local. Esta primeira parte, de ênfase no global, apresentou dados históricos sobre a formação e a consolidação do sistema educativo brasileiro e neste contexto, o lugar ocupado pelas escolas pensadas para as populações indígenas.

A partir desses primeiros dados, podemos concluir que a relação do Estado brasileiro com as populações indígenas foi sempre marcada por duas grandes tendências: uma de dominação e assimilação – justificada por um discurso tutelar e autoritário na defesa de uma nação homogênea; e a partir do final da década de 1980, discursos vinculados a defesa da diversidade cultural, originaram a tendência de reconhecimento das diferenças étnicas como parte deste novo conceito de identidade nacional. Ambas tendências muito marcadas por uma influência cada vez mais significativa, proveniente de organismos internacionais.

Outra conclusão que esse recorrido histórico pode nos oferecer é a confirmação de que, apesar da educação indígena pertencer, até a década de 1990, a um subsistema, ligado aos órgãos indigenistas e não ao Ministério de Educação, esta era também regida sobre a lógica excludente e dual existente em todo o sistema educativo brasileiro. O princípio “civilizatório” que visava transformar indígenas em trabalhadores rurais, era parte de um conceito educativo que oferecesse uma educação mínima para a formação de uma massa de trabalhadores que integrariam os segmentos sociais mais baixos. No caso dos indígenas, trabalhadores rurais, pouco qualificados, que serviriam de mão-de-obra para os grandes latifundiários, o que de fato ocorreu com grande parte de homens e mulheres indígenas que, sem a possibilidade de continuarem em seus territórios, passaram a trabalhar para fazendeiros, ou extrativistas existentes no norte do país.



*Representantes indígenas ocupam a Assembléia Constituinte em 1988, para exigir que suas demandas estejam incluídas na nova Carta Constitucional, definida neste mesmo ano.*



*Projetos de Lei, Emenda Constitucional e Constituição: termos aprendidos por populações indígenas durante a década de 1980, ao fazerem parte das freqüentes manifestações realizadas em Brasília no contexto de luta por direitos humanos após 21 anos de um governo ditatorial.*



Com o apoio de ONGs religiosas e progressistas, diferentes etnias da região amazônica brasileira organizam em 1994, a carta aberta sobre os princípios para uma educação indígena no país. Parte destas demandas foram consideradas na implementação da nova legislação educativa. Os Xavante de Etêneritipa, desarticulados neste então, não participaram dessa demanda por uma educação diferenciada.

## **Parte II:**

### ***A Escola e as Identidades: os Xavante e a educação escolar***

---



*Novas cores, formas e tradições culturais passam a fazer parte do debate educativo no país: a inclusão da população Xavante no Programa de Educação Diferenciada Intercultural Bilingüe.*

*\* Desenho feito pelo Xavante da aldeia de Etêñeritipa para representar a “Dança dos Padrinhos”.*

## **Capítulo 4:**

### **A *úwê*: “o povo verdadeiro”, o povo Xavante**

Depois de conhecer o contexto global, que traçou caminhos para o desenvolvimento da educação indígena no Brasil, passamos agora a analisar como esse processo vem influenciando a rotina e a dinâmica de uma comunidade indígena em particular. Nesta segunda parte da dissertação contarei com dados recolhidos durante o trabalho etnográfico realizado durante os meses de fevereiro, julho e agosto de 2004, junto ao povo Xavante, habitante do Território Indígena Pimentel Barbosa, Mato Grosso, região central do Brasil.

O trabalho de campo foi feito na aldeia *Etêñeritipa*, a mais antiga deste território, com 520 habitantes. Foram entrevistados 38,7% do total de pessoas com mais de 13 anos. Além das entrevistas estruturadas e semi-estruturadas realizadas junto a professores indígenas e não indígenas, alunos e seus familiares, também foram realizadas observações cotidianas da rotina comunitária e escolar. O material de campo também inclui questionários sociolinguísticos que visavam identificar os contextos de usos da língua indígena e do português tanto na escola, como na aldeia. Essa população, de contatos pacíficos com a sociedade nacional relativamente recentes (menos de 60 anos), é praticamente monolíngüe em idioma nativo. Existem somente oito homens que dominam a língua portuguesa, todos com idades entre 17 e 35 anos, e pertencentes ao grupo de maior poder político dentro do grupo (incluindo o atual líder e seu “secretário” ou “vice- cacique”). Mas, mesmo entre os indivíduos que dominam este idioma, o português tem uso restrito à comunicação com não falantes de língua Xavante e nenhuma mulher fala português (ver capítulo 6).

Neste capítulo serão apresentadas informações gerais sobre a etnia Xavante, sua estrutura social, seu cotidiano comunitário, além de dados fundamentais sobre o modo pelo qual esse grupo organiza o ciclo de vida e os processos endógenos de educação.

#### 4.1: Quem são os Xavante?

Os Xavante, ou como definem-se *A'uwê* ou *A'uwê Uptabi*, “O Povo Verdadeiro”, são conhecidos por seu *ethos* guerreiro e por sua resistência ao contato pacífico com a sociedade nacional. Conviveram com não indígenas pela primeira vez no século XVIII, mas, como resultado das freqüentes epidemias e guerras, negaram-se a esse contato em fins do XIX, migrando para o interior do país. Essa decisão não foi unânime, provocando divisões internas e variados destinos para subgrupos Xavante.

A população total Xavante é estimada em 13 mil pessoas, e está dividida em seis Territórios Indígenas: Sangradouro; São Marcos, Marechal Rondon, Parabubure, Areões e Pimentel Barbosa. Todos estes territórios foram reconhecidos e homologados como reservas indígenas desde a década de 1970<sup>65</sup>. E, fora a população Xavante existente em territórios indígenas, também é preciso considerar homens e, com menos freqüência, mulheres Xavante estudando ou trabalhando em cidades, principalmente naquelas próximas aos territórios, dentro do estado de Mato Grosso. Sobre esses grupos contamos somente com informações gerais recolhidas durante o trabalho de campo<sup>66</sup>, mas é possível perceber a existência de uma relativa rotatividade de grupos de jovens que completam seus estudos em cidades e retornam ou não, a suas comunidades.

Os Xavante constituem o ramo Akuen dos povos do tronco lingüístico *Jê*, parte do grupo *Macro-Jê*. Esse conjunto de povos indígenas possui uma série de características linguísticas, sociais e culturais comuns e uma delas é a forma dualista de ver o universo, a vida social e a pessoa humana e, no caso Xavante, essa forma dualista se combina com um intenso facciosismo político, ou seja, contínuas alianças e disputas entre grupamentos políticos temporários. Nesta sociedade, a oposição conceitual e social básica entre *waniwinhã* “nós” e *siré'wa* “os que estão separados de nós” é um princípio que permeia

---

<sup>65</sup> Um sétimo território está juridicamente reconhecido pelo Governo Brasileiro como território Xavante, mas ainda é alvo de fortes conflitos fundiários, é a região conhecida pelos Xavante como *Marãiwatsede*. Todavia não existe população indígena o habitando.

<sup>66</sup> A partir da década de 90 surgem diversas associações indígenas ou grupos conectados diretamente a ONGs ambientalistas ou indigenistas, o que cria condições para que pequenos grupos de jovens possam estudar por curtos períodos, em cidades, retornando ou não para sua aldeia de origem.

todas as relações sociais. São muitas as divisões e subdivisões existentes: a aldeia é fracionada em duas metades exogâmicas, *danhimire* “indivíduo da direita” e *danhimi’e* “indivíduo da esquerda”; em clãs patrilineares, *Poreza’õno* “girino”, *Öwawê* “rio grande” e *Topdató* que não possui uma tradução exata, mas seria algo como “olho com marca circular”. Entre os clãs só é possível haver aliança matrimonial entre o primeiro e os outros dois<sup>67</sup>. Também estão presentes os sistemas de categorias e de classes de idade, que dizem respeito respectivamente às fases do ciclo de vida (que difere entre homens e mulheres), e a posição que um indivíduo ocupa na sociedade em referência ao rito de iniciação dos homens (Maybury-Lewis, 1984 [1967]: 2 e 1990; Lopes da Silva, 1986: 23-24).

Além dessas divisões mais facilmente observáveis no cotidiano da aldeia e muito presentes nos discursos dos próprios Xavante (acostumados com a visita de pesquisadores “curiosos sobre a cultura”), existem subdivisões mais sutis, pelo menos não ditas explicitamente. São elas as linhagens, que traspassam todas as segmentações citadas anteriormente. Segundo Lopes da Silva (1986: 63), as linhagens seriam a matriz básica e o núcleo para a formação dos grupos faccionais, que são inconstantes, agrupam-se ou dividem-se de acordo a cada contexto de disputa e da composição de alianças familiares existentes. Essas disputas são comuns, e como consequência, a freqüente busca por consensos para a solução de conflitos. Entre os Xavante, a tensão dos interesses opostos e a tentativa de conciliação de interesses são características permanentes. Neste jogo de forças, a sociedade Xavante encontra o equilíbrio para a sua sobrevivência ou, quando não é logrado o consenso, as cisões internas geram novas aldeias neste ou em outros territórios Xavante, com aqueles grupos descontentes ou de menor poder político.

Desde os primeiros contatos pacíficos, os Xavante se dividiram e subdividiram em comunidades independentes entre si, atravessadas por conflitos faccionais e relações sociais bastante reduzidas. Sobre os variados grupos Xavante, parece-me interessante o

---

<sup>67</sup> Sobre a divisão de clãs, as informações recolhidas em campo diferem das recolhidas anteriormente por outros investigadores. Segundo Maybury-Lewis (1984 [1967]: 221), sempre houve três clãs, mas nossos informantes foram firmes e veementes que sua sociedade se divide em somente dois clãs, *Poreza’õno* e *Öwawê*, e que o



aporte de Lopes da Silva (1986), que classifica esta etnia em três grandes grupos, de acordo às diferentes relações de contato com a sociedade nacional. O primeiro seria formado por comunidades que, depois de décadas resistindo e lutando com a população regional, viram-se cercados e pediram ajuda às missões católicas Salesianas (Sangradouro e São Marcos), que desde então, possuem forte influência na organização social e cultural desses territórios. Algo muito similar aconteceu com o segundo grupo, que também sofreu fortes embates com colonos, mas aliaram-se a religiosos da instituição protestante *South American Indian Mission* (Marechal Rondon e Parabubure), além de missionários de igrejas protestantes brasileiras (no Culuene), que já atuavam nesta região.

O terceiro grupo seria constituído por aquelas comunidades que tiveram contato pacífico intermediado quase que exclusivamente, pelo órgão oficial indigenista SPI, que como vimos no segundo capítulo desta dissertação, tinha como filosofia a “pacificação” e posterior “assimilação” de povos indígenas. Para este órgão, a situação cultural desses povos era transitória, considerados “na infância da humanidade”, que deveriam passar por um processo “civilizatório” e serem assimilados pela sociedade nacional. Esse foi o caso das populações pertencentes aos territórios de Areões e de Pimentel Barbosa, este último, território privilegiado neste estudo. Ambas nunca tiveram e nem possuem atualmente, qualquer grupo religioso em seus territórios e também por isso, puderam contar com uma relativa autonomia na organização política de seus grupos.

---

grupo *Topdató* seria uma subdivisão desse segundo clã, que surgiria para a realização de atividades rituais e cerimônias específicas.



*Mapa 1:  
Localização da região dos Territórios  
Indígenas Xavante.*

*Mapa 2:  
Localização dos seis territórios  
Xavante já reconhecidos e  
legalizados pelo Governo Federal.  
Todos no estado de Mato Grosso,  
onde estão os principais  
exportadores de soja do país.*



#### 4.2: Território Pimentel Barbosa e a aldeia *Etêñeritipa*: a rotina comunitária

O território Pimentel Barbosa possui 329.000 hectares e conta com uma população de aproximadamente dois mil habitantes, divididos em cinco aldeias: *Tanguro*, *Caçula*, *Água Branca*, *Wedé'rá*, e *Etêñeritipa*. A aldeia *Etêñeritipa* é a segunda maior deste território, com 519 pessoas<sup>65</sup>, distribuídas em 30 casas<sup>66</sup>.

Atualmente, as casas circulares tradicionais Xavante, foram substituídas por outras, retangulares, mas que continuam sendo construídas com uma estrutura de troncos, coberta com folhas de Buriti, uma espécie de palmeira chamada de *uiwede* pelos Xavante. De modo separado, estão as “cozinhas”. Cada casa tem, ao lado, uma construção menor feita com os mesmos materiais, troncos e folhas, mas com uma cobertura reta e simples, e sem uma das “paredes”, possibilitando maior circulação de ar. É neste espaço onde no chão, ao centro, as mulheres preparam a fogueira (onde cozinha os alimentos) e, ainda hoje fazem o “forno de terra” conforme descrito por Maybury-Lewis sobre a realidade do grupo na década de 1950 (1984:85): o alimento é colocado em uma superfície plana coberta com cinza quente ou diretamente brasas, e coberto com terra e mais brasas, onde será novamente acendido o fogo. Foram cozinhados assim, frangos e *mo'oni* um tubérculo nativo muito apreciado pelo grupo.

O preparo e a distribuição dos alimentos é de responsabilidade da mulher Xavante e a casa um lugar eminentemente feminino (Lopes da Silva, 1983). Apesar disso é comum hoje o hábito de alguns homens, principalmente os mais velhos, de passar muitas horas da tarde sentados em bancos ou esteiras nessas cozinhas, para observar o movimento da aldeia, conversar e aproveitando a sombra, fazerem seus artefatos: cordas trançadas feitas com seda de palmeira de buriti, que ornamentam tornozelos e pulsos durante cerimônias

---

<sup>65</sup> O número total de habitantes foi conseguido com o apoio dos Xavante enfermeiros, que me auxiliaram no processo de atualização de um censo realizado, em 2002, pelo Distrito Sanitário Especial Indígena administrado pelo Pólo-Base de Água Boa.

<sup>66</sup> Durante o trabalho de campo estavam sendo construídas mais três casas, separando núcleos familiares mais populosos.

realizadas pelo grupo e, quando postas ao redor do pescoço, “ajudam a sonhar”<sup>67</sup>. Também costumam ser feitas neste espaço da casa as “*dañoreb`zu`a*”, as “gravatas” Xavante, feitas de algodão trançado, com suas pontas amarradas no pescoço, o que faz lembrar uma gravata borboleta.

Dentro das casas, nas paredes e nos tetos estão as esteiras, os cestos de palha e as roupas. Além destes, as casas se vêem acrescidas de outros bens tomados dos costumes dos brancos, como redes, filtros de barro para água, panelas, facas e machados, espingardas (utilizadas nas caçadas) e ferramentas utilizadas nas roças. Uma das casas, conta com fogão a gás, camas e em todas foi possível verificar a existência de um jirau bastante alto (para estar fora do alcance das crianças menores), sobre o qual há documentos, fotos, material para a confecção de ornamentos (cera de abelha, penas variadas ou algodão). No chão, mais ao fundo, geralmente estão estocados os grandes sacos de arroz, trazidos das roças, que são pilados e limpos pelas mulheres e meninas da aldeia. Também é possível ver a separação dos “quartos”, feita com divisórias de troncos mais finos ou pedaços de madeira, que separam cada casal e filhos. O modelo familiar Xavante é um modelo estendido, vivendo na mesma casa todas as filhas de um casal, com seus genros e netos. Os filhos casados, moram na casa de sua primeira esposa, com seus filhos. Desse modo, em uma mesma casa Xavante podem chegar a viver uma média de vinte pessoas.

Historicamente, os Xavante são caçadores e coletores, seminômades, com um desenvolvimento agrícola mínimo. A caça, apesar de reduzida, continua sendo de grande interesse na comunidade, mais particularmente entre os homens, responsáveis por esta atividade. Maybury-Lewis (1984:80) diz que entre os Xavante, “caçar é o meio mais comum de expressão de virilidade. (...) Prezam a resistência física, rapidez, virilidade, vivacidade, astúcia. Uma caçada bem sucedida demonstra que são dotados, em certa medida, de todas essas qualidades”. As longas viagens coletivas de expedições de caça e coleta “*zomorĩ*” são

---

<sup>67</sup> O sonho é um dos aspectos centrais da cultura Xavante, o meio que se comunicam com seus antepassados para continuarem com a tradição. Para saber mais sobre a relação do sonho com a manutenção da cultura

raras atualmente (apenas uma família a realizou durante o período de trabalho de campo), ocorrendo mais cotidianamente apenas as caçadas de pequenos grupos familiares ou, as “caçadas de fogo”, essas sempre com representantes de muitas famílias.

A região central do Brasil possui duas estações bem marcadas: chuvosa (outubro a abril) e seca (maio a setembro). Nos últimos meses da estação seca, são realizadas as “caçadas de fogo”, que envolvem um grande grupo de homens em áreas mais afastadas da aldeia, onde ateam fogo no cerrado em forma de um grande semicírculo, e na abertura deste, posicionam-se com suas armas a espera dos animais que tentam fugir das labaredas e da fumaça do incêndio provocado. Quando conseguem reunir grande quantidade de carne, aproveitam esse período para a organização das festas de casamento, quando o noivo presenteia a família de sua esposa com toda a carne conseguida nesta caçada. Os animais de grande porte são os mais festejados, como o veado “*po'zé*”, o porco queixada “*ñõ*” e a anta “*uhõdo*”<sup>68</sup>. Nas caçadas menores, que ocorrem por pequenos grupos ao redor da aldeia, são mais comuns serem encontrados os animais pequenos, como o catitu “*ñõre*” ou o tatu bandeira “*padl'*”. Em ambas as caçadas, os homens saem da aldeia com suas armas, pequenas cestas de palha levando coquinhos, farinha de mandioca e fósforos. Apesar de saberem que irão passar muitas horas caminhando no cerrado, dificilmente levam cabaças ou garrafas com água.

Atualmente há uma significativa diminuição no volume de caça e o grupo se vê obrigado a dedicar um maior tempo para a ampliação de suas roças. Os alimentos mais cultivados são: mandioca “*upa*”, mamão “*u'zynewede*”, feijão “*zu'õ'di'*” e principalmente, arroz “*asaró*”, resultado de intervenções estatais que visavam transformar as pequenas roças familiares em grandes cultivos comerciais (ver capítulo 5). As plantações familiares

---

Xavante, consultar: Graham, 1998.

<sup>68</sup> Em 1990, os Xavante dessa aldeia entraram em contato com a ONG ambientalista, World Wild Fundation (WWF), preocupados com a diminuição de animais de grande porte na reserva. Foi iniciado nesse mesmo ano o projeto “Manejo de Fauna na Reserva Rio das Mortes”, aonde uma equipe de biólogos trabalhou junto aos Xavante para organizarem um reconhecimento da situação da fauna local. Após um ano de estudos, foram feitas várias recomendações sobre o manejo da fauna, visando reduzir a pressão de caça das espécies que estavam em perigo de extinção, como os veados e antas, e para que passassem a programar caçadas respeitando o período de procriação dessas espécies. De acordo com os habitantes que participaram mais diretamente desse

“buru’u”, devido ao aumento populacional, estão em áreas cada vez mais distantes da aldeia, e por isso, muitas famílias montam durante a época de limpeza, plantio e colheita, cabanas em áreas próximas as suas roças e costumam se hospedar de um a dois meses por ano nesse local. Aqueles que têm roças mais próximas fazem esse trajeto usando bicicletas (homens) ou caminhando (mulheres). Desse modo, o grupo têm menos tempo para o desenvolvimento de cerimônias coletivas e no caso das mulheres, uma significativa redução das atividades de coleta, o que vai afetar diretamente a saúde comunitária. A dieta Xavante tornou-se insuficiente, tendo como base o arroz, com a existência de um importante déficit nutricional, que provoca casos freqüentes de anemia, principalmente entre as crianças<sup>69</sup>.

Outra atividade desenvolvida pelo grupo é a pesca, que apesar de nunca haver sido uma atividade preferida para um Xavante, tem crescido muito nos últimos anos. Apesar de viverem sempre próximos de rios, essa etnia nunca desenvolveu construção de canoas (que utilizam sem nenhuma familiaridade) e costumavam pescar desde as margens dos rios, batendo com o *timbó* (uma espécie de trepadeira) na água, para deixar os peixes “tontos”, como explicam, e assim facilmente os acertavam com suas flechas. Com a aquisição de anzol e linha, passou a ser uma atividade de grande interesse, já que com poucas horas, pescam no Rio das Mortes, a quantidade suficiente para alimentar toda uma família.

Além da carne advinda da pesca ou caça, também é comum a criação de animais domésticos, como frango “*si’a*”, e gado “*po’zé wasté*”. Os gados são de propriedade coletiva, e não representam uma preocupação econômica. Sua quantidade não é uma preocupação dos Xavante: recebem uma cabeça de gado por ano, como aluguel de fazendeiros que usam parte do território para o pasto de seus rebanhos, mas não sabem dizer quantas possuem, já que são abatidas exclusivamente para consumo interno, bastando apenas que o grupo “tenha vontade de comer carne”, conforme explicado por

---

projeto, a partir dos conhecimentos levantados junto a WWF, os Xavante dessa aldeia passaram a diminuir suas atividades de caça, mas não foi possível comprovar essa informação durante o trabalho de campo.

nossos interlocutores. Durante os três meses que vivi junto a essa comunidade, dois gados foram abatidos e essa carne distribuída a representantes de cada grupo familiar (essa distribuição foi realizada sem uma ordem facilmente identificável, e por haver começado antes mesmo do caminhão chegar na aldeia, não é difícil imaginar que algumas famílias receberam partes bem mais reduzidas que outras ou sequer, receberam sua porção nesta confusa distribuição).

A aldeia tem formato circular, com casas construídas ao redor de um grande pátio central, cenário das cerimônias e festas, além dos concorridos jogos de futebol, uma grande paixão para todo o grupo, incluindo mulheres, que também representam suas equipes<sup>70</sup>. Nos campeonatos, organizados em conjunto com demais aldeias Xavante, cada equipe entra em campo em fila indiana, seguido pelas mulheres (jogadoras ou não, mas da mesma classe de idade o qual o time vai representar), e já “em campo” formam um semicírculo, e cantam e dançam de modo tradicional, músicas Xavante (homens marcando o ritmo com a batida de seu pé direito no chão, enquanto as mulheres acompanham com a cabeça baixa, flexionando e estirando os joelhos, com as pernas unidas). Segundo seus participantes, esse seria o “hino” Xavante: assim como as equipes de futebol profissionais iniciam uma partida cantando o hino nacional, eles fazem o mesmo, mas com músicas Xavante, com intuito de dar “força” aos jogadores (Jamiro Xavante<sup>71</sup>, 2004: comunicação pessoal).

É no pátio central onde ocorre o principal conselho político, o “*warã*”. Tradicionalmente no nascer e por do sol, o *warã* é o conselho onde todas as decisões são tomadas. A programação de cerimônias, organização de caçadas coletivas, decisões no âmbito religioso ou para a solução de conflitos, são todos temas discutidos no *warã*. Participam desse encontro comunitário somente os homens considerados “maduros”, ou

---

<sup>69</sup> Além de problemas de desnutrição, as principais enfermidades sofridas pelo grupo são: doenças respiratórias, como pneumonia e tuberculose; diarreias e verminoses. Dados fornecidos pela agência de saúde Polo de Água Boa, 2004.

<sup>70</sup> Para saber mais sobre o futebol entre os Xavante, consultar: Vianna, 2001. *A bola, os “brancos” e as toras: futebol para índios xavantes* (dissertação de mestrado, USP).

<sup>71</sup> Jamiro Xavante tem cerca de 30 anos e é o agente de saúde, capacitado pelo Polo de Água Boa. Nunca estudou fora de sua comunidade (atualmente completa a sexta série do primeiro grau na escola da aldeia), mas domina o português devido aos cursos de capacitação e a convivência com as enfermeiras que atuam no

seja, que tenham participado do rito de iniciação Xavante, esteja casado, tenha filhos e já viva na casa de sua esposa. No final deste capítulo estaremos tratando mais especificamente sobre cada uma das etapas relacionadas ao ciclo de vida Xavante (tópico 4.2.1: Ciclo de vida e a educação Xavante).

Mas, a tradição do *warã* parece estar enfraquecida, segundo a reclamação dos mais idosos, pela falta de assiduidade dos homens das novas gerações, exceto quando são decididos temas considerados fundamentais na vida da aldeia, como a escolha de um novo líder. Nas aldeias Xavante ser chefe ou “cacique” não é um direito herdado, é uma posição que está ao alcance de qualquer homem do clã *Poreza’õno*<sup>72</sup>, que se mostre prestigiado politicamente e que apresente o apoio de parte majoritária de sua comunidade. É importante ainda acrescentar que esse chefe não será o responsável sozinho por todas as decisões, é uma responsabilidade compartilhada com os *ĩpredu* (homens maduros) e *ĩhire* (velhos). Dessa forma, a busca de consenso existente entre as diversas segmentações do grupo, será ainda mais evidenciado no contexto de decisões que envolvam um número maior de envolvidos ou naquelas relacionadas a relação com a sociedade nacional (ver capítulo cinco).

As construções consideradas “não tradicionais”, como o posto de saúde e a escola<sup>73</sup>, estão fora da aldeia, há cerca de um quilômetro, e são a primeira visão dos visitantes vindos da cidade. Essa distância da aldeia foi resultado da própria exigência do grupo que, desde os primeiros anos de contatos pacíficos, puderam impor esta nítida separação entre as “casas warazu” e o modo de vida Xavante. Por terem sido contactados por agentes governamentais que buscavam a “pacificação” do grupo, lograram certa autonomia nesta

---

território. Pertence ao clã *Õwawê*, que segundo a alguns dos entrevistados, é o clã mais preparado para as atividades de cura.

<sup>72</sup> Segundo dois de nossos interlocutores, um ancião de cada clã entrevistados individualmente, o clã *Poreza’õno* é considerado o mais preparado para a chefia por tenderem mais ao consenso e a negociação, enquanto que o *Õwawê* está mais apto a defesa do grupo, tendendo a decisões mais impulsivas. Nenhum dos dois insinuou a superioridade de um em relação a outro, mas sim a complementaridade entre os dois. Aliás, essa relação complementar pode ser vista claramente em alguns dos mitos Xavante, especialmente a dos “Adolescentes Criadores”, aonde dois adolescentes, um de cada clã, se relacionam respeitando a formalidade entre os clãs, o *Poreza’õno* começa a conversa mas sua decisão é sempre conversada com seu companheiro de outro clã, *ĩamo*. Ver: Sereburã, Hipru, Rupawê, Serezabdí e Sereñimirãmi, 1998. Mito e História do Povo Xavante (SENAC:SP).



negociação de sua “entrada à sociedade nacional”, como pregava o SPI. Além dessas, existem duas casas construídas próximas a escola, onde vivem os professores não indígenas e seus familiares, além de se hospedarem periodicamente, duas enfermeiras e um dentista que visitam a aldeia para o atendimento do grupo.

Também está fora da aldeia a caixa d’água, de 20 mil litros, abastecida pelo “motor”, um gerador de energia que funciona de duas a três horas por dia. Dessa caixa d’água sai a água utilizada para beber e cozinhar (por meio de três pequenas torneiras e dois chuveiros instalados próximas as árvores no centro da aldeia). Os banhos ainda acontecem nos córregos próximos a aldeia, e no caso das mulheres e meninas, é no “horário” do banho que aproveitam para lavar as roupas da família.

A rotina comunitária começa bem cedo, antes do sol nascer, quando os homens “maduros” fazem o *warã*, e mulheres e crianças começam seus afazeres domésticos cotidianos. Também termina cedo, no sol poente, o *warã* é novamente realizado e é o momento o qual jovens e mulheres retornam às suas casas e preparam-se para a noite, geralmente bastante fresca. No horário de noite alta, por volta das nove horas, já estão todos juntos em suas esteiras, quando um grande silêncio envolve toda a comunidade. Este silêncio só é quebrado com a “cantoria” dos *wapté*, os adolescentes que vivem no *Hö*, que precisam mostrar-se alertos e vigilantes durante sua temporada de preparação para a vida adulta.

---

<sup>73</sup> Alguns meses após o trabalho de campo, a Prefeitura Municipal de Canarana iniciou uma reforma e ampliação da escola, que atualmente conta com quatro salas de aula e um pátio interno.

*Prática comum entre as mulheres e meninas Xavante: pilar o arroz cultivado pelas famílias da aldeia.*



*Banho e trabalho doméstico: também é tarefa feminina lavar roupas e buscar água nos córregos mais próximos a aldeia.*





*As esteiras realizadas com folha de palmeira de Buriti e o algodão fiado pelas mulheres, são artefatos bastante produzidos na rotina comunitária.*

*Abaixo, a estrutura de uma casa Xavante, feita com troncos para ser coberta por folhas de palmeira de buriti.*



#### **4. 3: Ciclo de vida e a educação Xavante**

A educação e a sociabilidade das crianças Xavante ocorrem de modo gradual e contínuo em diversos espaços comunitários. As crianças acompanham aos mais velhos nos mesmos afazeres domésticos, sem a existência de uma clara diferenciação entre o que seria uma atividade “infantil” e outra “de adulto”. Na rotina da aldeia, é bastante comum ver meninos desde muito jovens, manejarem machados e facas para ajudarem com a lenha ou preparados para participarem junto com os mais velhos, das atividades cerimoniais. As meninas, desde muito jovens, apoiam as mulheres no preparo dos alimentos, ou separando lenha e brasas para o fogo, ou quando já estão um pouco maiores, se equilibrando sobre bancos improvisados, para baterem com toda a sua força, nos pilões de arroz. Também são elas as que geralmente voltam do rio com suas cestas carregadas de garrafas de plástico ou cabaças com água destinadas ao uso de toda família, ou com seus irmãos menores, sempre presentes em todos os espaços que compartilham. A ludicidade, a descontração e a brincadeira vão estar presentes no desenvolvimento de todas estas atividades domésticas e através destas, da relação com seus familiares e “brincando de fazer coisas de verdade”<sup>74</sup> que as crianças Xavante aprendem a identificar os limites que regem sua sociedade.

Como observa Angela Nunes (2002), a rotina de uma criança indígena costuma ser bem diferente da vivida por aquelas integrantes de sociedades urbanas, que têm seus espaços e tempos sempre definidos pelos adultos, aqueles quem determinam quais serão os mais adequados para suas várias idades. A escola, os cursos de idiomas, de práticas desportivas e ou religiosos, a casa de determinados companheiros e nos horários preestabelecidos... Ser criança em uma comunidade indígena brasileira é viver uma realidade bem diferente:

*Uma enorme liberdade na vivência do tempo e do espaço, e das relações societárias que por meio destes se estabelecem, antecedendo ao período de*

---

<sup>74</sup> Expressão utilizada por Nunes, 2002: 73.

*transmissão para a idade adulta que, então, inaugura limites e constrangimentos muito precisos.*<sup>75</sup>

Para as meninas, o casamento é o marco de entrada para a vida adulta, e no caso dos meninos, o ingresso no *Hõ* define um novo status dentro de seu grupo. Torna-se *wapté*, e esse é o momento de preparação para a entrada na vida adulta. Na sociedade Xavante cada fase do ciclo de vida está relacionada a uma categoria de idade específica. A passagem de uma categoria a outra ocorre de acordo com um marcado sistema de classes de idades, em outras palavras, crescer em uma sociedade Xavante significa alcançar e ultrapassar diferentes categorias e classes de idade vividas sempre coletivamente.

#### ***Nascimento e infância: A´utepre, Watébrêmi e Ba´õno***

Os filhos são sempre esperados e desejados por um homem Xavante porque quanto maior o número de filhos maior seu esteio político. As patrilineagens formam o cerne das facções Xavante e a expansão de seu núcleo familiar significa maiores chances de ampliar sua influência política na comunidade. Desde o período da gestação, existe uma forte ligação entre o pai e o bebê que irá nascer: é ele quem deve evitar determinados tipos de atividades ou alimentos quando está próxima a época do nascimento, e esses cuidados permanecem ainda por algumas semanas depois do nascimento. A mulher segue com seus afazeres domésticos normalmente durante toda a gestação e depois do parto, costuma voltar a sua rotina cotidiana no mesmo dia (Maybury-Lewis, 1984: 108-112; Giaccaria, 1990: 17-35).

---

<sup>75</sup> Nunes, 2002:65.

**Quadro 1: Categorias de Idades**

Homem	Faixa etária relativa	Mulher
A´utepre	Recém nascido (a)	A´utepre
A´uté	Bebê	A´uté
Watébrêmi	Criança (entre 2 e 3 anos)	Ba´õtore
Watébrêmi	Criança (até 9 anos, aproximadamente)	Ba´õno
A´repudo	Pré-adolescente (entre 9 e 11 anos)	Azarudo
Wapté (morador do Hö)	Adolescente (de 12 a 18 anos, aproximadamente)	Adabá / Soimbá (recém-casada s/ filhos)
Ritéi´wa (iniciado)	Juventude (entre 18 e 23 anos, aproximadamente)	A´raté
Danhohuí´wa (resp. iniciação)	Padrinho (a) (de 23 a 28 anos, aproximadamente)	Danhohuí´wa (madrinha)
Íprédu (homem maduro)	Adulto (a) (a partir de 29 anos, aproximadamente)	Íprédu (mulher madura)
Íhire (velho)	Ancião (ã) (a partir de 40 anos, aproximadamente)	Íhire (velha)

Para um Xavante, uma criança não deve receber um nome logo ao nascer, por ser considerada “macia”, “mole” e o nome algo pesado demais para um ser tão frágil. Nessa primeira fase do ciclo da vida, os recém nascidos e bebês são designados como *Babati* ou *Saré*, “caçula” em Xavante. Costumam receber seus primeiros nomes a partir dos oito meses de idade, quando são considerados mais “duros” e “fortes”, e esses nomes são geralmente sonhados por seus parentes mais próximos. Mas ao longo da vida, um Xavante terá muitos nomes porque estão relacionados com a mudança de *status* e o prestígio que este indivíduo terá em sua comunidade (Lopes da Silva, 1986).

Atualmente, quando todos os Xavante também recebem nomes em português, estes parecem não ter a mesma importância ou significado que os nomes Xavante, pois são dados alguns dias depois do nascimento. Em *Etêñeritipa*, os nomes não Xavante surgem como sugestão de famílias não-índias que habitam neste território há várias gerações, ou são designados pelos próprios familiares da criança que costumam homenagear os “warazu amigos”, dando a seus filhos os nomes de visitantes da aldeia. Esse nome não Xavante não irá mudar, sendo o mesmo durante toda a vida da criança<sup>76</sup>, mas dentro da aldeia é sempre designada pelo nome Xavante.

<sup>76</sup> Alguns meses depois do nascimento de cerca de dez novas crianças, um funcionário de um cartório de Água Boa, visita a aldeia para fazer as certidões de nascimento, e ao crescer, quase todos começam a ter os demais documentos exigidos pela sociedade nacional para que seja considerada cidadã brasileira, incluindo título eleitoral. De acordo a uma pesquisa feita na aldeia com o auxílio dos professores, existem 118 votantes: 58 homens e 60 mulheres.

Entre os Xavante, as crianças raramente sofrem punições, o pai nunca o faz e as mães somente em casos extremos, já que consideram e se relacionam com a criança de modo bastante particular: ela não será, e sim ela já é alguém consciente e responsável por seus atos. E para convencê-las de algo, é necessário “muita conversa”, como explicou um dos pais entrevistados, e não de coação. A criança, principalmente os meninos, costumam receber uma educação muito mais permissiva, não existindo imposição de limites e elas são onipresentes na aldeia, entrando e saindo de qualquer parte a qualquer hora. São, por isso mesmo, excelentes informantes. Em várias ocasiões me surpreendi com a rapidez com que as notícias eram levadas da escola para a comunidade: minutos depois de haver distribuído fotos a algumas crianças, indivíduos de outros núcleos domésticos começavam a chegar pedindo “suas” fotos; ou se era compartilhado o almoço com um dos alunos em um dia, era comum ouvir, nos dias posteriores, comentários na aldeia sobre o gostoso “*isê uptabi*” que havia sido a comida e pedidos diretos ou indiretos, para que eu compartisse meus alimentos com eles.

***Pré-adolescência e Adolescência: quando A´repudo e Azarudo ingressam no sistema de classes de idade.***

Os familiares de uma criança Xavante não contam a idade de seus filhos, e perguntas desse tipo costumam receber respostas confusas e inexatas. Nesses casos a referência sempre será sobre a categoria de idade ou a classe de idade ao qual o filho pertence, ainda mais se ele é *wapté* ou *Hö`wa* “habitantes do *Hö*”, quando o menino é incluído no sistema de classes de idade. Ele passa a ser *wapté*, o adolescente Xavante, personagem predominante nos mitos Xavante, assim como centro de várias cerimônias e ritos.

Durante a primeira infância, os meninos parecem ter maior liberdade que as meninas, sem deveres ou responsabilidades muito definidos até completarem

aproximadamente onze anos, quando entram na “casinha” ou “casa de solteiros”, o *Hö*, onde vivem até completarem aproximadamente catorze anos. Eles são separados de suas famílias e vivem neste período, em uma casa afastada das demais, no final do semicírculo. É construída pelos próprios *wapté* (com ajuda das mulheres de seus núcleos domésticos) e de modo tradicional, com troncos mais flexíveis, que são amarrados ao centro, cobertos com folhas de Buriti e de formato circular. De fora, parece ser pequena, mas é bastante espaçosa e cômoda para uma média de 12 adolescentes que aí vivem<sup>77</sup>.

Dormem em esteiras que acompanham a “parede” circular, e cada um dos *wapté* terá ao seu lado, seus dois *ĩamo*: um companheiro do seu próprio clã e outro do clã oposto, que estarão juntos em todas as cerimônias ou atividades realizadas pelo grupo. Enquanto vivem no *Hö*, os meninos interagem de maneira bastante reduzida com os demais moradores da aldeia, principalmente em relação as mulheres (mesmo sendo de seu núcleo doméstico). Todas as atividades devem ser feitas somente entre seus iguais, necessitando atuar sempre em conjunto. Desse modo será criada uma profunda solidariedade entre seus habitantes, que será incorporada e encorajada por seus padrinhos, *Danhohuí’wa*. Estão isolados não somente para desenvolverem um *espírito corpus*, como também para estarem a disposição dos mais velhos da comunidade e assim irem aprendendo os códigos hierárquicos e as organizações de clãs e linhagens existentes. Dados fundamentais para participarem da vida política nessa complexa sociedade (Maybury-Lewis (1984: 160).

Nas “paredes” do *Hö*, roupas, facas, papéis, ou até mesmo livros didáticos, pendurados em variadas cestas. E quando desejam mais luz, são abertas algumas “janelas” improvisadas entre a palha da cobertura, para permitir um maior ingresso de luz solar. Cada um dos adolescentes terá seu padrinho, mas todo um grupo de adultos pertencentes a categoria de idade “*danhohuí’wa*” é a responsável pela educação de todo o grupo *wapté*. Serão os padrinhos, e não os pais, os responsáveis pela formação e iniciação desses meninos.

---

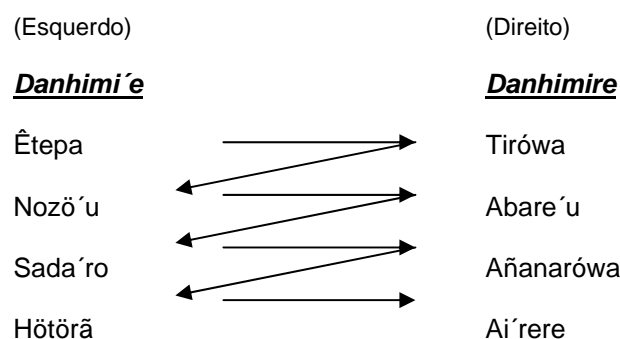
<sup>77</sup> Vivem no *Hö* atualmente, catorze meninos, mas esse número não é fixo, variando segundo a realidade de cada grupo ou de cada nova geração.



O Xavante Jurandir Siridiwê<sup>78</sup> (2004: comunicação pessoal), conta que durante o período em que viveu na “casinha” aprendeu “a fazer coisas de Xavante”: caçar, pescar, a construção das casas e conheceu as especificidades das pinturas corporais e dos cantos para cada cerimônia existente, além de aprender a fazer os artefatos mais utilizados, como esteiras e bolsas de palha de buriti. Mas, parece que esses conhecimentos não são os mais marcantes para os atuais *wapté* que, quando questionados sobre o que aprendem, citam apenas: falar sempre baixo, respeitar aos velhos e não falar com as mulheres da aldeia. Também fazem referência aos “segredos de homem”, ou “coisas de homem”, porque será neste espaço que irão saber sobre suas futuras esposas e informações relativas a sexualidade.

Existe então, na sociedade Xavante, as categorias de idade, que fazem referência ao crescimento do indivíduo e as classes de idade, referentes às divisões clônicas e de metades existentes na aldeia. Ao entrar no *Hö* o adolescente estará ingressando ao sistema de classes de idade. Como veremos no gráfico abaixo, no total são oito classes de idade que fazem referência as metades da aldeia, ou seja, a cada novo grupo a casa é construída do lado esquerdo ou direito, conforme a metade correspondente.

**Quadro 2: Classes de Idade**



<sup>78</sup> Jurandir Siridiwê tem cerca de 35 anos e vive atualmente, em São Paulo. Estudou em cidades e depois de retornar a aldeia e não se adaptar a rotina de seu grupo, fugiu para São Paulo. Hoje é presidente de uma organização indígena responsável pela divulgação da cultura Xavante.

Atualmente o *Hö* está no lado direito, ou seja, em *danhimire*, e seus integrantes são *Tirówa*. O próximo grupo entrará durante entre os meses de junho e julho de 2008, e será *Nozo'u*. Os grupos se intercalam em um ciclo total que dura aproximadamente quarenta anos, quando se reinicia, retornando ao primeiro grupo. Desse modo, na aldeia coexistem por um breve período de tempo, dois grupos, um grupo *Tirowa* “velho” e outro de *Tirowa* “novo”, formado pelos últimos habitantes da “casinha”.

Interessante marcar que na tradição cultural dos Xavante, o tempo costuma ser medido e pensado de acordo com a passagem dos grupos no sistema de classes, por isso as referências temporais entre os Xavante mais velhos não costumam ser exatas, e qualquer acontecimento anterior a sua entrada no sistema de classes de idade é definido com o vago “*dureihã*”, “antigamente” ou no “tempo dos antigos”. Também não existe tradicionalmente, uma preocupação sobre o futuro: assim como o presente, o tempo passaria com a seqüência dos grupos em rotinas sempre muito conhecidas e previsíveis. Mas, com o contato cada vez mais freqüente com a sociedade nacional e a necessidade de estabelecimento de datas de nascimento e horários fixos (como demanda a rotina escolar, por exemplo), essa dinâmica está mudando. Também, a partir deste contato mais sistemático com a sociedade envolvente, a preocupação constante sobre o futuro do grupo entre os líderes, sobre a necessidade de se preparar filhos e netos para “manterem a tradição”, com o resgate de valores e hábitos não mais utilizados no cotidiano familiar. Esse pensamento que pretende resgatar a “cultura Xavante”, desenvolvido principalmente pela liderança do grupo, como veremos no próximo capítulo.

A relação entre padrinhos e *wapté* parece ser marcada por uma grande informalidade, mas também por respeito. No *Hö*, costumam conversar do modo tradicional Xavante, ou seja, deitados em suas esteiras lado a lado, e as brincadeiras entre ambos são comuns, assim como a forte ligação que estará presente em todas as cerimônias vividas por

esses adolescentes, principalmente o ritual de iniciação, o *wate´wa*, ou “furação de orelha”. A educação no *Hö* é desenvolvida de modo espontâneo assim como a vida na comunidade e como sugere Nunes (2002:72):

*(...) essa falta de ordem, ou melhor, uma ordem vivida de outro modo, imersa num espírito lúdico, espontânea e sem compromisso, que pode estar no cerne de todo um processo educacional. Afinal, o que pode parecer caótico e sem regras obedece a esquemas rigorosos de construção e transmissão de saberes, e é deste modo que as crianças os incorporam e deles vão tomando consciência.*

Em relação as mulheres, estas também fazem parte de uma classe de idade, mas não vivem em um espaço similar ao *Hö*. Sua inclusão neste sistema é definida em referência a classe de idade dos homens com idades relativas. A incorporação dos valores e seu processo de aprendizagem ocorre na convivência com seus familiares, no núcleo doméstico, de onde nunca saem: quando se casam, são seus maridos que passam a viver nesta mesma casa. Elas participam de todos os rituais de passagem de classes de idade, mas são os homens os atores centrais.<sup>79</sup> Também possuem seus “segredos de mulher” (relativos a sexualidade e controle de natalidade, por exemplo), que deverão ser compartilhados somente para as mulheres de seu núcleo doméstico<sup>80</sup>.

### ***Iniciados***

A iniciação é o ciclo de cerimônias mais elaborado e com maior significado simbólico entre os Xavante. Seu começo se dá com a preparação dos meninos que terão os lóbulos de suas orelhas furadas para a inserção dos batoques auriculares. Essa preparação acontece durante aproximadamente um mês, quando os adolescentes realizam uma dura

---

<sup>79</sup> Por não participarem dos processos políticos mais evidentes não significa que essas mulheres não participem das articulações políticas desta sociedade. Lopes da Silva (1983) pesquisa sobre o tema e conclui que, desde sua posição central na casa e na manutenção da família, as mulheres sabem de todos os eventos políticos de sua comunidade e junto a seu núcleo doméstico, costuma ter grande influência.

rotina: são levados ainda antes do sol nascer ao rio mais próximo onde deverão “bater água” ou seja, com as mãos em forma de cuia batem na água e levantam seus braços até atrás de suas cabeças. Esse exercícios duravam algumas horas e eram repetidos de duas a três vezes ao dia. Ao final desse período os meninos têm suas orelhas furadas com uma agulha de osso de onça e os brincos de madeira “*daporewa´u*” símbolo de maturidade, de tamanho mínimo<sup>81</sup>, é introduzido. A partir deste momento ele é considerado *ritéi´wa*.

A segunda fase da cerimônia de iniciação será a corrida de resistência dos já iniciados, o “*Noni*”, com uma disputa entre os clãs *Poreza´õno* e *Öwawê* e após a realização da corrida, ocorre o *Wamnhorõ*, a apresentação das máscaras, que são feitas de seda de buriti, e serão utilizadas pelos meninos e meninas no final da dança dos padrinhos, quando padrinhos e afilhados dançam juntos no pátio da aldeia. Essa iniciação também inclui cerimônias de apresentação dos *Pahõri´wa*, os líderes do grupo de rapazes *Poreza´õno*, e *Tebe*, a apresentação dos líderes do clã *Öwawê*. Ambos representam a força de seus clãs e terão uma posição de liderança sobre os demais rapazes de seu grupo (Maybury-Lewis, 1984: 164-186; Sereburã e outros anciãos do grupo, 2004: comunicação pessoal).

Ao final da cerimônia de iniciação, os rapazes são apresentados a suas futuras esposas, geralmente ainda bebês, a quem deverão esperar para realizar o “*dabasa*” casamento. Assim os *ritéi´wa*, entram em uma nova fase de suas vidas: são homens iniciados, mas não maduros o suficiente para participarem do Conselho dos Homens e tampouco para formarem suas próprias famílias. Vivem em uma condição de maior liberdade que os demais adultos da comunidade, mas não conta com privilégios vividos pelas demais categorias de idade. Dessa forma ser *ritéi´wa* significa a felicidade e o orgulho de ser um iniciado, mas também indignação e oposição aos demais homens maduros, principalmente em relação aos *ĩhire*, os anciãos, que são constantemente acusados por terem privilégios demais.

---

<sup>80</sup> Apesar dos homens negarem sistematicamente o uso de qualquer método contraceptivo, uma das senhoras dessa comunidade, contou-me sobre o uso de uma raiz, muito amarga, que deve ser tomada todos os dias como infusão, para “evitar filhos”. Acrescentou que era segredo, que não deveria ser revelado.

<sup>81</sup> O tamanho dos brincos auriculares é referente ao prestígio e as conquistas do homem Xavante.

As meninas irão mudar de categoria de idade ao apresentam as primeiras transformações biológicas, como o despontar dos seios ou com o alargamento do quadril. Nessa época seus pretendentes começam a visitar suas casas, mas ainda em “segredo”, quer dizer, o noivo deve chegar e sair da casa durante a noite, sem se cruzar com seu sogro. Mas esse “segredo” é só parte de uma relação de respeito que o genro deverá ter sempre com seus sogros, porque estes não só sabem do visitante noturno, assim como constróem uma divisória separando o quarto de sua filha. Em relação ao sistema de classes de idade, ela vai acompanhar o grupo de meninos de idade relativas, e seus laços de amizade são sempre dentro de seu próprio grupo doméstico, que tem muito mais força que as classes de idade. Sua maturidade também estará relacionada a outros aspectos, como estar ou não mantendo relações sexuais com seu esposo e depois, se já houve a celebração do casamento e enfim, ter ou não filhos.

Essa situação permanece até o casamento, “*dabasa*”, que possui duas partes, uma com o protagonismo do noivo e outra vivida protagonicamente pela esposa. Na primeira, como já foi citado anteriormente, o rapaz, auxiliado por sua família, viaja para uma longa caçada e ao retornar irá levar toda a carne conseguida em uma grande cesta de *si’ono*, feita de palha de buriti, presa em sua testa e sustentada em seus ombros, para a casa da noiva. Essa é sua prova de que já é capaz de manter sua própria família.

Em outra ocasião é feita a cerimônia das mulheres, que são pintadas por seus padrinhos com as cores sempre utilizadas por essa cultura, que são vermelho (urucum) e negro (carvão), e em seu pescoço são colocados os colares de algodão. Estando pronta, sua mãe leva uma pequena esteira côncava, feita de palha de buriti, a frente de sua casa, aonde a menina se ajoelha e se coloca de cabeça baixa. Do outro lado da aldeia uma outra menina, também devidamente pintada, virá correndo com uma oferenda para a família da noiva (no caso presenciado foi um frango) que é depositado na mesma esteira e depois de retirar os colares, volta correndo até sua casa. A noiva se levanta e vai caminhando, de

cabeça sempre abaixada, para sua casa e sua mãe retira a esteira e o presente, levando-os a casa. A partir dessa ocasião a menina deixa de pertencer a categoria de idade *Azarudo* para ser *Adabá* e quando tem seus primeiros filhos, *A´raté*.

### **Idade Adulta**

Os *ritéi´wa* passam para a próxima categoria de idade “*dañohui´wa*” padrinho, quando o grupo posterior ao seu no *Hö* termina. Este passa a categoria de *ritéi´wa*, iniciado, e os anteriores que já estarão casados, com filhos e formando um novo núcleo doméstico na casa de suas esposas, passam a ser os responsáveis pela educação do novo grupo de *wapté*.

Existe uma grande expectativa do grupo de *ritéi´wa* em ser padrinho e capaz de educar aos moradores do *Hö* e quando perguntados o que irão ensinar aos futuros afilhados, é interessante que em nenhum caso citam outros conhecimentos ademais os quais os próprios receberam, como o de respeitar aos velhos e mulheres e sempre falar com voz baixa, indicando uma continuidade com sua própria formação.

As classes de idade mais ativas em toda comunidade Xavante são os *wapté*, os *ritéi´wa* e os *danhohui´wa*. Os membros de cada classe se refere a todos os integrantes de classes superiores como *wahi´rada*; os diretamente superiores como *wanimiñohù* e a anterior imediata como *ĩhi´wa*. Maybury-Lewis (1984:213) indica que dentro de uma aldeia Xavante existem dois tipos de relações implícitas entre os integrantes das diferentes classes de idade: a primeira seria entre as classes alternadas, aonde existe uma cooperação institucionalizada; a segunda entre as classes seguidas, que vivem em um clima de freqüente disputa e competição. Todas as cerimônias realizadas pelo grupo, aonde existem disputas, serão realizados entre as classes seguidas, como ocorre na *Uiwede*, a Corrida de Tora (disputa de força e resistência aonde os grupos de homens, ou de mulheres, correm e se alternam carregando toras de buriti que têm cerca de noventa centímetros de diâmetro e

pesam oitenta quilos, no caso dos homens, e sessenta quilos para as mulheres).

### ***Velhice***

Ao redor dos 40 anos, aproximadamente, o homem Xavante – e por extensão as mulheres – são considerados *ĩhera*, ou seja, anciãos, por já terem passado por todas as categorias de idade, assumindo agora, junto aos mais velhos do grupo, a responsabilidade de “manter a tradição”, as “raízes Xavante”, acompanhando a preparação e iniciação de seus netos e assumindo maiores privilégios, como o direito de um maior número de esposas e contar com o trabalho de seus genros para alimentar sua família.

Existe na sociedade Xavante uma forte hierarquia a partir das categorias de idade, as quais os mais velhos devem ser respeitados e ter prioridade em relação aos mais novos. Talvez por terem agora um maior contato com a sociedade nacional, foi possível encontrar importantes conflitos entre gerações, ou talvez esses choques tenham existido anteriormente, mas tomam outras proporções com a entrada de bens e hábitos como por exemplo recursos financeiros ou informações científicas que confrontam as histórias contadas nos mitos Xavante, como veremos no sexto capítulo.



*As crianças são sempre esperadas e desejadas pelos homens Xavante: maior quantidade de filhos, maior esteio político dentro da comunidade.*

*Não existe tarefa de adulto e tarefa de criança na sociedade Xavante, todos são responsáveis pela realização de tarefas domésticas.*







*Wapté se preparam para o Wai`a, a cerimônia que “afasta os maus espíritos” da aldeia e “fortalece a tradição” Xavante.*



*Hö e grupo de wapté de 2004: a educação formal Xavante.*

## **Capítulo 5:**

### **Os Xavante de Pimentel Barbosa e a Sociedade Nacional**

No capítulo anterior, conhecemos algumas das principais características da organização Xavante. Vimos que esta sociedade é entrecortada por uma tensão constante, que divide a aldeia em duas metades, “nós” e “os que estão fora de nós”, além das divisões clânicas, de categorias de idade e de um sistema de classes que criam uma dinâmica muito particular, com a freqüente busca por consenso entre as variadas posições. Também conhecemos como os Xavante de *Etêñeritipa* organizam e classificam o ciclo de vida, e atuam em um processo educativo endógeno que tem na observação e na prática cotidiana suas bases fundamentais.

Neste quinto capítulo, apresento algumas informações históricas e análises sobre as transformações sofridas pelo grupo a partir dos contatos pacíficos com a sociedade nacional, ocorridos na década de 1940. O estabelecimento de novas relações produziram uma tensão constante entre um estilo de vida considerado “tradicional” e um outro visto como “moderno”, por uma liderança indígena jovem, que procura controlar a entrada de novos elementos no cotidiano dessa aldeia. Para entender a dinâmica produzida pelo ingresso da escola neste contexto, precisamos conhecer a nova configuração da organização social Xavante, a história de como esta etnia vem se relacionando com a sociedade nacional e como novos hábitos e práticas culturais estão sendo incluídos na vida comunitária, transformando tradições e recriando identidades.

#### **5.1. As fronteiras identitárias: o contexto social Xavante**

Como vimos no primeiro capítulo deste estudo, a identidade não é uma essência que está sobre os indivíduos, mas uma construção contínua elaborada em um processo sempre

dinâmico, relacional que inclui o grupo estudado e demais comunidades em contato. A identidade é, segundo esta visão, um fenômeno social, que vai ser atribuída, sustentada e transformada socialmente, e por meio de uma cuidadosa observação sobre as “fronteiras”<sup>82</sup> que separam essas identidades, poderemos conhecer a base desse processo.

Com esse objetivo, utilizamos aqui a perspectiva analítica proporcionada pelo conceito da “fricção interétnica”<sup>83</sup>, para investigar esta população indígena sempre inserida em uma situação de contato assimétrica com a sociedade nacional. Fricção esta realizada não por dois blocos homogêneos e unificados – sociedade nacional X população Xavante – mas sim, por grupos e subgrupos, que variam grandemente de um contexto a outro, inclusive transpondo ou fortalecendo ainda mais as barreiras étnicas.

Os municípios vizinhos ao Território Indígena Pimentel Barbosa são compostos basicamente, por colonos que chegaram a esta região a partir da década de 1960, para o desenvolvimento de atividades extrativistas ou agropecuárias. Historicamente, essas comunidades buscam a utilização do máximo de território para a extração de madeira, a criação de animais e o desenvolvimento agrícola para a comercialização. Principais atividades econômicas desta região até os dias de hoje, que tem como maior destaque e poder econômico, o plantio de soja<sup>84</sup>.

Em poucas horas de observação ou de entrevistas com alguns moradores das cidades vizinhas ao Território Indígena Pimentel Barbosa<sup>85</sup>, é possível reunir uma grande variedade de adjetivos pejorativos sobre os Xavante: sujos, indolentes, incapazes, fedidos, folgados, preguiçosos ou ladrões. Esses termos são utilizados de modo indiferenciado, para os Xavante de todos os territórios existentes em Mato Grosso, assim como todos são

---

<sup>82</sup> Barth, 1976 [1969].

<sup>83</sup> Cardoso de Oliveira, 1996 [1964]

<sup>84</sup> A exportação da soja é atualmente, um importante recurso no câmbio internacional o que vem provocando constantes conflitos entre setores da agricultura, outros relacionados a organizações ambientalistas e comunidades camponesas e indígenas desta região. No ano de 2003 por exemplo, foi aprovado pelo IFC (International Finance Cooperation) um grande financiamento para a maior empresa independente, produtora e exportadora de soja no Brasil, o Grupo André Maggi. Nada menos do que a empresa da família do atual governador do estado de Mato Grosso, Blairo Maggi, conhecido como “Rei da Soja”. Dados: ONG Amazonia e Feltrin, Ariverson 2002.

<sup>85</sup> Foram entrevistados informalmente, doze moradores da cidade de Canarana, cinco de Água Boa e dois de Xavantina. Suas idades variavam entre 18 e 40 anos.

igualmente considerados como uma espécie de latifundiários improdutivos, por ocuparem vastas extensões de terra, “limitando o desenvolvimento” da região e até mesmo, “ameaçando” a soberania do país.

O uso de discursos nacionalistas que defendem o país de *complôs* orquestrados por ONGs ou missões religiosas estrangeiras (que visariam a internacionalização da Amazônia por meio dos povos indígenas), costumam ser reativados sempre no contexto de reconhecimento ou ampliação de mais territórios indígenas nesta região. Ramos (1997), ao analisar a relação entre povos indígenas e Estado Brasileiro, aponta essa tendência como histórica e durante o trabalho do campo, essa tendência mostrou-se vigente até os dias de hoje. No ano de 2003 por exemplo, foi publicado em uma revista de grande circulação no estado de Mato Grosso, um suplemento de 10 páginas intitulado “Facada no coração do Brasil”, que denunciaria a idealização de um “maquiavélico plano supranacional”, orquestrados por ONGs internacionais. Nessa matéria, organizações indigenistas eram acusadas de estarem utilizando “artifícios jurídicos e apelos internacionais”, que impediam a expansão comercial da região, para defender a criação de uma “imensa nação Xavante” em um “ambicioso projeto de internacionalização da Amazônia”<sup>86</sup>. Dessa forma, vemos o uso do termo “nação” novamente como um indício ameaçador a soberania nacional, assim como povos indígenas são incluídos nesta dinâmica conflituosa como sinônimos não só de atraso, mas também de algo nocivo e perigoso para todo o país.

Por outro lado, nos grandes centros urbanos, principalmente nas capitais distantes da maioria das reservas indígenas, esses atritos entre interesses de expansão econômica e diferenças culturais são menos explícitos e a diversidade étnica é geralmente considerada como um valor a ser preservado. Mas apesar dessa posição mais aberta a aceitação da diferença, pouco se sabe sobre essa mesma diversidade. Na maior parte das vezes, os povos indígenas têm todas as suas especificidades socioculturais ignoradas, sendo

---

<sup>86</sup> Revista “Virou Manchete”, suplemento agosto de 2003. Editora Jornal do Estado, Cuiabá, Mato Grosso (em anexo).

reduzidos a figura de um bidimensional “índio genérico”<sup>87</sup>: últimos representantes de um passado nacional essencialista e folclorizado (Grupioni, 2001b).

Os povos indígenas, deste modo, têm sua imagem refletida nesta “sociedade nacional” em duas grandes tendências: um incômodo obstáculo que precisa ser superado, para que o país alcance a “Ordem” e o “Progresso” prometidos desde seu nascimento e eternizados na Bandeira Nacional; ou ao contrário, como parte integrante de uma identidade nacional construída a base de um discurso de respeito a diversidade, e por isso, um bem a ser preservado. Essa instrumentalização da imagem das populações indígenas é ainda mais evidente quando analisamos a forma como diferentes etnias são apresentadas nos livros didáticos utilizados em escolas brasileiras. Rocha (2003 [1976]) analisa textos existentes em livros de história destinados as quintas e sextas séries do ensino básico, de escolas públicas e privadas, e identifica o “índio didático”, ou seja, como a diversidade étnica é reduzida a imagem de seres *infantis* e com *alma virgem* diante da catequese; *forte* e *corajoso* ao tratar da formação da identidade nacional brasileira; ou *primitivo*, *selvagem* e *antropófago* diante do civilizado colonizador europeu.

Será nesta situação de imagens contrastantes, que os Xavante de Pimentel Barbosa irão desenvolver diferentes estratégias de interação com essa plural “sociedade nacional”. Com objetivo de análise, classifico essas diferentes formas de relação em três etapas, de acordo a cada momento histórico vivido por essa comunidade indígena. A primeira, compreenderia as décadas anteriores ao contato pacífico de 1949, e as duas décadas seguintes, quando o grupo mostra-se resistente a uma maior interação com a sociedade nacional e evidencia seu desejo de isolamento. A segunda, a partir da década de 1970, quando os conflitos com colonos e madeireiros tornam-se muito intensos, os Xavante de Pimentel Barbosa procuram manter uma interação gradativa, numa tentativa de conhecer e dominar códigos culturais da sociedade envolvente para sua defesa. A terceira, que é também a tendência mais atual, é caracterizada pela ação de uma liderança jovem, que

---

<sup>87</sup> Cardoso de Oliveira, 1996 [1964].

estudou nas cidades e retornou à aldeia na década de 1980 e vem desenvolvendo uma série de projetos no sentido de fortalecer e divulgar uma identidade étnica diferenciada como meio de conquistar novos aliados (opinião pública brasileira e recursos de ONGs nacionais ou internacionais), na busca por um maior poder nesta assimétrica.

Essas três etapas, não formam um processo linear e homogêneo, e ao contrário, em cada uma delas, houve e há, conflitos internos a própria comunidade Xavante bastante intensos, onde diferentes facções e linhagens aliam-se ou opõem-se fortemente para influenciar as decisões do grupo. Essa diversidade local é reconhecida e vivenciada<sup>88</sup> durante todo o momento de desenvolvimento do trabalho de campo, mas aqui ressalto as tendências mais fortes, aquelas que determinaram em seus respectivos momentos, as formas de contato deste grupo com a sociedade nacional.

## **5.2. Que os *warazu* não saibam o caminho: guerra e isolamento**

A população de Pimentel Barbosa teve grande notoriedade na imprensa nacional a mediados da década de 1940, ao receber com flechas os primeiros aviões que sobrevoavam seu território. Nesta época, Getúlio Vargas implementava o discurso oficial de “civilizar” o país e o SPI, era o organismo indigenista responsável pelos primeiros contatos com as populações indígenas consideradas “arredias”. Em um destes vôos de reconhecimento de território, um jornalista, de um influente semanário da época, estava presente e descreveu assim os “temidos” Xavante:

*A aldeia definitiva apareceu num descampado. Dezenove malocas enormes dispostas em semicírculo. O terreno limpo, capinado, e uma porção de pequenas trilhas ligando as malocas ao centro. (...) As palhas das malocas tremeram, sacudidas pela ventania. Uma cara de índio apareceu diante de nós, numa*

---

<sup>88</sup> Nos meses de junho e julho de 2004, período de realização do trabalho de campo, a comunidade de *Etêñeritipa* vivia uma forte disputa entre grupos que queriam a mudança do atual cacique e outros que o apoiavam. Em diferentes situações me vi no meio dessa segmentação interna. Eram recorrentes as visitas de membros de diferentes facções que vinham “conversar”, ora tentando buscar meu apoio, ora procurando retirar informações que pudessem servir a seus objetivos.

*espécie de riso satânico. Não tinha uma borduna<sup>89</sup>, um arco, uma lança, aquele selvagem, e estava agitando as mãos fechadas, á altura do rosto crispado. Abandonamos ele por outro. Segurava uma borduna enorme e agitou-a no ar. “Não vai longe. É pesada demais”, mas a borduna ganhou o espaço e o avião estremeceu<sup>90</sup>.*

A fama de “selvageria” e “ferocidade” dos Xavante, antes conhecida apenas regionalmente – eram temidos desde a década de 1930, com a difusão local de histórias de colonos que desapareceram ao tentarem explorar terras habitadas pelos Xavante do Rio das Mortes – firmou-se também nacionalmente. Cresceu ainda mais quando, em 1941, quase toda a equipe de “pacificadores” do SPI, liderada pelo coronel Pimentel Barbosa, foi assassinada pelos mesmos Xavante, ao tentarem estabelecer contatos pacíficos<sup>91</sup>. Desse modo os Xavante deixavam absolutamente claro, o desejo de permanecerem isolados.

No final desta mesma década, essa situação começa a ser modificada. Aumenta a pressão de fazendeiros bem armados e decididos a conquistar novas terras e, por outro lado, missionários religiosos, que começavam a trabalhar com outras populações indígenas de Mato Grosso. Cercados, os Xavante de *Etêñeritipa* decidiram estabelecer relações pacíficas com os funcionários do SPI, que tentavam novamente, contactar esta comunidade Xavante. Finalmente em 1949, o cacique Xavante Ahöpöwê, convidou o funcionário Francisco Meirelles a visitar sua aldeia<sup>92</sup> e assim, travava uma nova etapa de relação com a sociedade nacional.

Estabelecer relações pacíficas com povos indígenas hostis era uma das prerrogativas do SPI, que, como vimos no segundo capítulo, montava “postos de atração”

---

<sup>89</sup> Designação genérica das armas indígenas feitas de madeira dura usadas para dar bordoadas.

<sup>90</sup> Publicado na revista *O Cruzeiro* de 14 de setembro de 1946, “Chavantes na guerra”.

<sup>91</sup> Junto aos funcionários do SPI, estavam um índio Xerente, que serviria de tradutor, e um não-índio morador da região, que servia de guia para a expedição. Somente os dois últimos conseguiram escapar do ataque realizado pelos Xavante. Importante destacar que o não-indígena, de nome João Barros, posteriormente, passou a trabalhar para os mesmos Xavante, assim como seus filhos e netos. O atual coordenador da escola de Pimentel Barbosa, assim como a professora e a faxineira são netos de João Barros.

<sup>92</sup> De acordo com as lembranças de alguns dos anciãos de *Etêñeritipa*, essa não foi uma decisão unânime. Houve mesmo conflitos internos e famílias que fugiram para os territórios de Sangradouro e São Marcos, que ainda não tinham feito o contato pacífico.

em áreas próximas as comunidades indígenas e nesses postos, distribuíam produtos manufaturados, como roupas, panelas ou facões, como modo de agradar e assim, atrair a estes grupos. Os anciãos Xavante de Pimentel Barbosa, ao contarem suas memórias sobre o contato, referem-se a este posto como “o lugar do machado”, e sorriem ao lembrar que as primeiras roupas distribuídas pelo SPI foram rasgadas e seus pedaços amarrados nos cabelos ou na cabeça, porque “ninguém conhecia e nem sabia para que servia a roupa”, como conta Sereburã<sup>93</sup> (2004: comunicação pessoal).

Alguns anos depois dos contatos pacíficos de 1949, o SPI instalou dentro do território, um Posto de Assistência e Educação. Neste posto, vivia apenas um funcionário responsável por fomentar junto ao grupo, atividades agrícolas e de estabelecer hábitos “civilizados”, como o uso de roupas e sapatos, assim como o abandono de práticas culturais tradicionais. Mas, sem os mesmos recursos e estrutura disponíveis em missões religiosas, que atuavam com demais grupos Xavante, os agentes do SPI não conseguiram, nesses primeiros anos, influírem de modo sistemático na organização do grupo.

Sobre os primeiros períodos de contato com os Xavante, o antropólogo norte-americano Maybury-Lewis (1984 [1967]), um dos primeiros a ingressar neste território indígena, classificou a população Xavante de Pimentel Barbosa, como o grupo mais poderoso, mais numeroso e com menor influência do mundo exterior. Surpreendeu-se com a relação superficial que o posto do SPI instalado neste território, mantinha com esses Xavante até o final dos anos 1950:

*A presença do Posto tinha exercido pouca influência sobre os Xavante. O encarregado não tinha nenhuma autoridade sobre a aldeia: podia aconselhar mas os Xavante só ouviam quando seus conselhos lhes convinham; era-lhe impossível impedir ou punir atos que, pela lei brasileira, seriam considerados como assassinatos; suas tentativas de convencer os Xavante a abandonarem o*

---

<sup>93</sup> Sereburã tem cerca de 70 anos e é atualmente, o mais velho da aldeia *Etêñeritipa*.



*nomadismo ou a dedicarem-se sistematicamente à agricultura tinham sido em vão.*

*(...) Os Xavante viam o Posto como uma fonte de provisões e de bens manufaturados<sup>94</sup>.*

Essa situação de relativa autonomia é modificada no final da década de 1960, época de forte intensificação da chegada de colonos, que visavam “ocupar” e tornar produtivas as terras dessa região. Foram construídas as primeiras estradas federais e as invasões aos territórios indígenas passaram a ser sistemáticas, dificultando uma reação do grupo. A partir desse momento, os Xavante vêem-se obrigados a dominar e conhecer mais “seus inimigos”: o isolamento não era mais eficiente para a garantia de seu território e de suas práticas cotidianas. Inicia assim o que denomino como segunda fase de contato, quando o domínio do idioma oficial do país – português – e das formas de representação política existentes nesta sociedade *warazu* passam a ser estratégicos para a sobrevivência do grupo.

---

<sup>94</sup> Maybury-Lewis, 1984:70.



*A tradicional política de aproximação do SPI também é realizada com os Xavante de Etêñeritipa: presentes e estabelecimento de um posto de serviço do órgão dentro do território indígena.*

*Abaixo, primeira imagem aérea de uma aldeia Xavante: fotografia realizada na década de 1940, quando aviões do SPI foram atacados por flechas e bordunas ao sobrevuarem este território indígena.*



### **5.3. Conhecendo o inimigo: a formação dos futuros líderes**

Durante a década de 1970, o aumento populacional na região central do Brasil é bastante significativo: passa de 300 mil habitantes em 1960, para um milhão, a partir de 1980. Essa população formada basicamente por migrantes, descendentes de europeus, estavam em busca de oportunidades de enriquecimento nessas largas extensões de terra “desocupadas”, como prometia o discurso oficial. A pressão e o conflito territorial tornaram-se intensos e nesta nova situação, passa a ser imprescindível a comunicação entre os Xavante e os representantes do Governo Brasileiro para a defesa de seus territórios. A escola passou a ser vista com maior interesse pelos líderes desta comunidade.

A primeira escola existente no território Pimentel Barbosa foi construída em 1974, sob responsabilidade da FUNAI. Essa escola, assim como o órgão indigenista governamental, tinha pretensões civilizatórias. Um meio de alfabetizar e transformar populações indígenas em trabalhadores rurais, futuros empregados de grandes latifúndios existentes nesta região do país. Mas com as poucas estruturas –materiais e físicas – com que este órgão federal contava, esse objetivo tornava-se bastante difícil. A dificuldade começava na contratação de pessoal para trabalhar ali: as precárias condições da escola e as características ambientais hostis resultavam em uma baixa permanência de professores. Além disso, a falta de conhecimento do idioma Xavante dificultava a comunicação, assim como tornava muito mais lenta e penosa o processo de alfabetização. Tamanha falta de estrutura era bastante diferente da realidade daquelas escolas organizadas e administradas por missões Salesianas existentes nos demais territórios Xavante.

Os Salesianos organizavam escolas que funcionavam em horário integral, estruturadas de modo rígido e hierárquico, e atuavam diretamente sobre as novas gerações, sendo recorrente a proibição de determinadas cerimônias<sup>95</sup>, e o incentivo ao desenvolvimento da agricultura. Como resultado, ao isolar os jovens de suas famílias e incentivar entre os adultos a prática agrícola, houve o crescente abandono da prática

seminômade (largos períodos nos quais famílias inteiras viajavam para realizar caçadas coletivas) e uma forte desestruturação cultural do grupo.

Também foram estes territórios organizados por missões religiosas, os primeiros a contarem com pesquisas lingüísticas e de formação de monitores bilíngües Xavante. Pesquisadores integrantes das próprias missões Salesianas, com o apoio do *Summer Institute of Linguistics*, foram responsáveis pela produção dos primeiros materiais didáticos em língua Xavante, já na década de 1960<sup>96</sup>. E claro, o processo de alfabetização e de iniciação aritmética desenvolvido nestas escolas tinha íntima conexão com o trabalho de catequese e de evangelização, onde uma forte ideologia civilizatória se fazia presente nos textos, nos exercícios e na relação entre professores e alunos<sup>97</sup>.

Os missionários, por seu domínio da língua Xavante, pela longa permanência nesses territórios e pela abundância de recursos materiais que administravam, terminaram em uma situação de poder e controle sobre essas populações muito maior que o exercido pelo órgão oficial brasileiro, de poucos recursos e quase sem condições estruturais. Baiocchi (2004: comunicação pessoal), uma das primeiras professoras da escola construída pela FUNAI destinada a comunidade Xavante do Território Pimentel Barbosa, descreveu assim sua experiência com o cotidiano escolar na aldeia:

*A escola não tinha nenhuma cadeira, quadro negro ou qualquer material! Aproveitávamos madeiras, deixadas por uma madeireira, para fazer bancos, que usávamos como mesas, e as crianças sentavam-se no chão. Por todo esse um ano que trabalhei na aldeia, a FUNAI, que tinha sede em Goiânia, nunca foi até a aldeia! (...) Pela manhã era a aula dos menores, pela tarde, os maiores (sempre poucos) e a noite a aula dos homens. Foi nesse ano que fizeram pela primeira*

---

<sup>95</sup> Lopes da Silva (1986) fala sobre a proibição do *Wai'a*, principal cerimônia espiritual Xavante. Esse ritual é descrito e analisado de modo detalhado por Maybury-Lewis (1984:321-335) e foi presenciado em três diferentes momentos durante o trabalho de campo.

<sup>96</sup> Giaccaria (1990:7) conta que, desde as primeiras turmas de alfabetização organizadas no território de Sangradouro, em 1957, já existia a preocupação sobre a realização de cartilhas bilíngüe em Xavante. Posteriormente, com o apoio do SIL, foi realizada a Cartilha Xavante I em 1979, e a Cartilha Xavante II, em 1980. Também foram elaborados outros materiais didáticos, como livro de texto "O meu mundo" e livros de exercícios, realizados em 1983.

*vez, plantio de arroz para a venda e eles estavam muito preocupados porque não sabiam usar o dinheiro e fazer contas. Nessa época poucos homens saíam para trabalhar nas fazendas, e eram os únicos que falavam português ou sabiam fazer cálculos, então trabalhamos muito matemática para poderem vender e pareciam animados em aprender. (...) Eu não tinha nenhuma formação, tinha 20 anos! Trabalhava a alfabetização usando a cartilha da missão e aos poucos fomos tendo acesso a alguns materiais, mas a escola era muito pobre! Era comum receber a visita do cacique Ahöpöwê na sala-de-aula, para falar porque as crianças precisavam aprender, que tinham que estudar, que tinham que obedecer a professora... No momento dos homens ele também vinha falar (...) era ele quem cobrava e exigia da FUNAI, e dizia que seu sonho era que os jovens estudassem fora para voltar e trabalharem para melhorar a aldeia...*

Os mais velhos de *Etêñeritipa* parecem recordar com carinho de sua vivência escolar. Dizem lembrar dessa época, quando sentavam em suas esteiras e repetiam com a professora a “contagem” (geralmente nessa parte da narrativa, com um sorriso infantil, imitavam o ritmo lento de um grupo de crianças repetindo com a professora: “*um, doisi, treisi, cuatro, cinco, seis, seti, oitu, novi i deizi!*”). Depois ressaltavam a necessidade de aprender a “contagem”, porque “os padres enganavam os outros *A’uwê* tudo! *A’uwê* tem que aprender dinheiro”<sup>98</sup>. E no depoimento da professora, é possível confirmar como a escola tinha – neste período – uma função bastante pragmática: os Xavante mostravam interesse em aprender o português e a matemática para comercializarem o arroz cultivado neste território, parte do Plano de Desenvolvimento da Nação Xavante realizado pelo Governo Federal.

Este plano ocorreu como resposta do Governo Brasileiro às varias manifestações realizadas por diferentes grupos Xavante, em Brasília, no início da década de 1970. Cobravam a legalização das áreas indígenas e essa atitude frontal protagonizada pelo

---

<sup>97</sup> Para saber mais sobre as escolas missionárias existentes em territórios Xavante, ver: Menezes, 1985.

<sup>98</sup> Sereburã e Antônio, dois dos anciãos do grupo. 2004: comunicação pessoal.

grupo, chamou a atenção do país e gerou fortes pressões estrangeiras. O governo militar, cada vez mais dependente do comércio internacional, e procurando melhorar a imagem do país externamente, reconheceu a maior parte dos territórios Xavante ainda em 1973, graças a pressão exercida pelos líderes Xavante, com a aprovação da Lei 6001, conhecida como Estatuto do Índio, vigente até os dias de hoje<sup>99</sup>. Também, neste mesmo ano, estabeleceu um plano de desenvolvimento para a população Xavante, que passou a ser símbolo do modo equivocado e autoritário que o governo mantém com as comunidades indígenas.

O Plano de Desenvolvimento da Nação Xavante contou com imensos recursos e visava tornar os territórios indígenas em áreas “produtivas e auto-sustentáveis”, ou seja, transformar as escassas roças familiares em uma agricultura mecanizada, para o plantio de arroz e sua comercialização. Para isso, o governo federal forneceu, em um curto prazo de tempo, caminhões, tratores, dinheiro e equipamentos para essas comunidades. Tal projeto impactou profundamente a organização do grupo, com o aumento das cisões internas e uma maior dependência aos recursos externos. Depois dele, as lideranças Xavante foram desarticuladas e perderam seu peso político na questão nacional (Lopes da Silva, 1986:35-37; Ramos, 1997:10-15; Giaccaria, 1990:34).

Voltando ao cotidiano escolar apresentado pela professora da aldeia de *Etêñeritipa*, ela ressalta a atuação do cacique Ahöpöwê, como um grande entusiasta do funcionamento da escola. Este chefe indígena foi o responsável pelos primeiros contatos pacíficos estabelecidos pelo grupo, e permaneceu como líder no período de maior confronto dos Xavante com a sociedade nacional. Sobre ele, foram ouvidas na comunidade de *Etêñeritipa*, diferentes versões e opiniões, sendo possível perceber de modo bastante explícito, as diversas facções políticas presentes no grupo. De um lado, descendentes ou familiares mais próximos, referem-se a esse líder como um grande visionário, de outro, familiares mais longínquos, costumavam repetir que ele era uma pessoa perigosa, que sabia fazer *romhuri*

---

<sup>99</sup> Este Estatuto é alvo freqüente de duras críticas por seu caráter tutelar e paternalista, reflexo de um Estado autoritário característico do período militar no Brasil. Há mais de 10 anos tramita no Congresso Nacional, um projeto que busca a reformulação do Estatuto, mas sua votação é sempre postergada por incluir matérias polêmicas, como a regulamentação de mineração e a exploração de recursos naturais em terras indígenas.

“feitiço” e que havia matado todos aqueles que “pensavam diferente”. Mas o ponto comum de todos eles é que, foi durante a liderança de Ahöpöwê, que foi incentivada a saída de meninos (de idades entre nove e 15 anos) para que estudassem em cidades, aprendessem o máximo possível sobre os “segredos dos brancos” e que depois de alguns anos, voltassem preparados para apoiar a comunidade.

#### **5.4. *Cultural Brokers*<sup>100</sup> e a construção de uma identidade étnica**

A maior tensão entre regionais e Xavante e a pouca estrutura da escola existente na aldeia, impulsionaram a saída de nove meninos de Pimentel Barbosa para estudarem e viverem em cidades: sete adotados por famílias não indígenas “amigas”, que viviam nas cidades de Ribeirão Preto e Goiânia, um contou com o apoio logístico e financeiro da FUNAI para viver na “Casa do Índio” existente no Rio de Janeiro, e outro foi sem qualquer apoio, em busca de trabalho, viver em cidades vizinhas ao território. A história e as experiências adquiridas por cada um desses jovens Xavante, que anos depois, retornaram a sua aldeia, vão influenciar enormemente a forma de relação dessa população com a sociedade envolvente.

Do total de nove meninos que saíram nesse período, pelo menos sete exerceram ou exercem cargos de liderança nas aldeias existentes nesse território (além de caciques, também ocupam cargos remunerados da FUNAI) e serão eles os principais responsáveis pela inclusão de novas formas de organização e representação do grupo. Será a partir do retorno desses jovens, “mediadores” entre as duas culturas, que se inicia o que chamo de terceira etapa de contato do grupo com a sociedade nacional: a valorização de uma cultura Xavante, a construção e o fortalecimento de uma identidade étnica diferenciada em um contato crescente do grupo com organizações nacionais e internacionais. Será a partir da divulgação de sua cultura, sempre autodenominada como a “mais tradicional” ou a “mais

---

<sup>100</sup> Termo utilizado na literatura antropológica para definir aos indivíduos de uma determinada sociedade, neste caso Xavante, que passam a viver e conhecer os códigos culturais de outros grupos sociais e assumem o papel de mediadores entre as duas culturas. Traduzem para sua comunidade, interesses relativos a sociedade nacional, e para esta, representava as demandas de seu grupo.

autêntica” Xavante, que os Xavante de *Etêñeritipa* irão buscar aliados para a sua causa nesta relação assimétrica de poder entre eles e o Governo Brasileiro.

Os jovens que saíram da aldeia foram matriculados em escolas das cidades, e cada um viveu essa experiência de educação escolar de modo muito particular. Alguns tiveram infinitos conflitos com companheiros de sala-de-aula ou problemas com as famílias adotivas, outros guardaram boas lembranças da rotina escolar e familiar, mas todos frisaram a imensa dificuldade de adaptação com o dia a dia da cidade, os “choques culturais” e principalmente, como viam sua “missão” como um grande desafio e honra. Viam como “missão” ou “grande responsabilidade” a obrigação de dominar a língua portuguesa para ajudarem seu povo na negociação com os warazu.

Todos eram monolíngues de língua Xavante e tinham idades que variavam entre oito e quinze anos, e a maioria, nunca havia saído da aldeia. Foram viver em casas de “famílias amigas dos *A`uwé*”, ou seja, não indígenas que se contactaram com os Xavante em diferentes momentos e os apoiaram em suas reivindicações. Estas famílias, de acordo com o relato desses jovens e dos anciãos entrevistados, comprometiam-se em levá-los durante os períodos de férias à aldeia. Nestes retornos temporários, eram integrados em atividades coletivas e cerimoniais com os demais meninos de sua classe de idade. Todos os jovens que estudaram nas cidades, passaram pelo menos uma semana no *Hö* e participaram da cerimônia de iniciação *Wate´wa* “Furação de Orelha” (sobre os ritos de passagem Xavante, ver capítulo 4).

Depois dessa experiência fora de sua comunidade, esses jovens retornaram, na década de 1980, e passaram a ser “secretários” ou “vice-cacique”, apoiando aos líderes do grupo e traçando novas estratégias para sua relação com a sociedade nacional. Segundo seus depoimentos, começaram a levar para a aldeia fotografias, jornais antigos, vídeos e livros que falassem sobre os Xavante para mostrar, a sua comunidade, como seu grupo era visto pelos não-indígenas. Também ocorre uma maior fragmentação do grupo: é nesta



época, meados da década de 1980, que acontece a divisão da grande e única aldeia de Pimentel Barbosa, para as atuais cinco aldeias Xavante espalhadas neste território. Com a morte do segundo filho de Ahöpöwê, último cacique dessa linhagem, há uma intensa segmentação no grupo e dessa cisão, aliada ao desejo de manter uma melhor vigilância do território, são formadas as diferentes aldeias.

Lopes da Silva (1986:47) percebe como a entrada de bens materiais, assim como dinheiro e a rotina de distribuição de cargos remunerados pelo Governo Federal (postos de vigilância do território, agentes de saúde, professores, entre outros), irão originar uma maior fragmentação do grupo e como observa a autora, segmentação bastante útil ou até mesmo, incentivada pelo Estado brasileiro para lograr, com a fragilidade da organização do grupo, uma maior facilidade de negociação sobre seus territórios.

Sobre como a população Xavante se relaciona com esses novos bens materiais, a autora observa que entre os Xavante existe uma noção muito clara e consciente de propriedade individual de certos bens, mas apesar disso, existem mecanismos de redistribuição criados a partir de laços de parentesco, de relações rituais e políticas que evitam a acumulação de bens, possibilitando um maior equilíbrio na distribuição destes em toda a comunidade. De fato, não existe em *Etêñeritipa* grande diferença na quantidade e variedade de bens acumulados entre os núcleos familiares, como também resulta ser bastante difícil o desenvolvimento de propostas coletivistas<sup>101</sup>.

Na aldeia *Etêñeritipa*, o atual cacique, dois professores, além de um motorista e um vigilante (esses últimos, contratados da FUNAI), fizeram parte desse grupo de jovens que estudou em cidades e na década de 1980, retornaram a aldeia. Foram e são *cultural brokers*, mediadores culturais que aprenderam não só a traduzir idiomas, mas também a procurar estabelecer pontes de aliança entre as duas diferentes lógicas culturais. Neste

---

<sup>101</sup> Um exemplo da dificuldade para o desenvolvimento de soluções coletivas: os Xavante de Etêñeritipa estão com duas ações na justiça contra o principal meio de comunicação do país, a Rede Globo de Televisão, por haver utilizado, sem a autorização do grupo, imagens de uma cerimônia realizada pelo grupo, durante um dos programas exibidos em rede nacional. Se essa causa for ganha, será um feito inédito – em relação a povos indígenas – e milionário, mas existe uma grande tensão no grupo sobre o destino desse dinheiro. Alguns defendem a administração desse valor de forma coletiva, para melhorias de toda a comunidade, outros, maioria, preferem que esse valor seja repartido e seja responsabilidade de cada núcleo familiar.

caminho, fundaram a Associação Xavante Pimentel Barbosa, em 1992. Esta com representatividade local, possibilitou ao grupo, a busca de recursos para o financiamento de projetos, sem ou com um intermédio bastante reduzido da FUNAI<sup>102</sup>. Posteriormente, aliados a três outros grupos étnicos (Guarani, Kaxinauá e Bororo) e com o apoio de indigenistas, criaram a organização não governamental Instituto de Desenvolvimento das Tradições Indígenas (IDETI) na cidade de São Paulo.

O IDETI é presidido por Siridiwê Xavante, que diz ser um “embaixador Xavante” (2004: comunicação pessoal), responsável pela representação e defesa do grupo, pela defesa e por um “resgate da raiz Xavante”, para a divulgação desta identidade étnica fora de sua comunidade. Com este objetivo, esta organização indígena utilizou variadas tecnologias e durante as décadas de 1980 e 1990, ficou evidente a forte preocupação do grupo em difundir nacional e internacionalmente, a chamada “tradição Xavante”: gravação de um CD “*Etêñeritipa – Cantos da Tradição Xavante*”; produção de um videoclip para a comercialização desse CD que foi premiado e exibido também internacionalmente; inauguração de um Centro Cultural Xavante na sede da Associação, na cidade de Xavantina (que não existe mais); realização do filme “A’uwê Uptabi: O Povo Verdadeiro” exibido e premiado em diversos festivais de cinema nacionais ou internacionais; publicação de um livro de contos narrados pelos anciãos do grupo; mostra de fotografias sobre o grupo ou apresentações de rituais ou cerimônias que são coreografadas para exibições públicas em grandes capitais.

Quando questionado sobre quem seria o público para esta “divulgação da cultura”, Siridiwê (2004: comunicação pessoal) explica que este é um trabalho pensado para:

*o pessoal da cidade, o povo urbano, que vai entender a diversidade do povo indígena, comparando as cerimônias dos Xavante com as de outros povos e vai*

---

<sup>102</sup> No Brasil, a FUNAI sempre atuou como a tutora oficial dos povos indígenas, considerados “relativamente incapazes” (Código Civil de 1916, ainda vigência), e com base a isso, sempre buscou controlar a circulação de índios fora de seus territórios, assim como o contato de agentes externos dentro deles. Mas, com a tendência de formação de organizações indígenas e a desestruturação da própria FUNAI, essa situação de amplo controle se

*compreender a diversidade dos povos indígenas (...) E também é para o povo Xavante, porque o povo Xavante é muito, então esse material é para os demais Xavante também, para eles se lembrar da tradição.*

Existe, neste depoimento, dois objetivos bem explícitos: por meio destas produções sobre a cultura Xavante impor-se contra a idéia de um “índio genérico”, que transforma mais de uma centena de diferentes etnias em uma amorfa coletividade “povos indígenas brasileiros”; e o segundo, que coloco em evidência nesse momento, é fazer com que os demais Xavante “se lembrem” da “tradição”. O movimento que resgata e coloca em evidência uma determinada “raiz Xavante” não deixa de estar incluído no pensamento dual que atravessa toda a organização social Xavante.

Interessante ressaltar como esse movimento de defesa de uma identidade étnica particular, não é abarcadora, não inclui toda a população Xavante: essas produções fazem referência a “raiz Xavante” que só é mantida e autêntica entre as comunidades existentes no território Pimentel Barbosa. O pensamento dual, que divide o mundo entre “nós” e “os que não fazem parte de nós”, também estará presente na relação entre essa comunidade e as de demais territórios, principalmente aqueles em largo contato com missões religiosas. Os Xavante de *Etêñeritipa* acusam a estes de terem “perdido” ou “esquecido” sua “raiz Xavante”, de terem “deixado os padres dominarem tudo”. Costumam utilizar o termo *warazu* para falar dos Xavante de outros territórios, a mesma denominação utilizada para os “brancos”, ou seja, não índios.

Nessa preocupação de defender uma “tradição Xavante”, que buscava se contrapor a visão negativa proveniente principalmente, das comunidades vizinhas a seu território, a identidade Xavante excluía tudo aquilo que estava conectado com a vida atual do grupo: o acesso a bens materiais manufaturados não apareciam nessas produções ou eram adaptados para parecerem o mais “autêntico” possível (Russo, 2004). Esse movimento de

---

vê desaparecendo. É comum a realização de parcerias entre associações indígenas e ONGs nacionais ou internacionais, sem o intermédio desse órgão federal.

identificação e de defesa de uma identidade étnica específica que precisa ser fortalecida – em contraste com outros grupos indígenas “aculturados”, inclusive demais Xavante –origina-se, principalmente a partir da ação dos jovens que estudaram nas cidades. Para cumprir a “missão” delegada pelos anciãos do grupo, de conhecerem os “segredos dos warazu”, esses jovens ao retornarem a sua comunidade, ocuparam o papel de “tradutores” entre as duas culturas, representando os interesses de seu grupo e traduzindo para estes, os interesses de organizações nacionais e internacionais.

Graham (2002:188), faz uma valiosa análise sobre esse processo de elaboração de discursos indígenas por parte da nova geração de líderes Xavante. Esses mediadores culturais aprenderam a estabelecer discursos específicos para cada tipo de audiência e a utilizar recursos “híbridos”, mesclando características culturais próprias com aquelas aprendidas e adquiridas a partir do contato continuado com indivíduos de outros grupos sociais. Também precisamos acrescentar nesta dinâmica, a influência de antropólogos, etnólogos, fotógrafos, jornalistas, enfim, uma variada gama de profissionais que corriam muitas vezes, milhares de quilômetros para conhecer e registrar a “cultura Xavante”, um fator a mais que certamente colaborou neste processo de instrumentalização de práticas culturais em serviço da busca por novos aliados.

Atualmente, foi possível perceber como esses jovens líderes indígenas de *Etêñeritipa*, negociam cotidianamente, a entrada ou não de novos elementos, considerados “modernos” e a tensão constante para a manutenção de tudo aquilo que consideram “tradicional”. Durante o trabalho de campo, foram presenciadas discussões e decisões deste grupo sobre a chegada ou não de computadores; a viabilidade do desenvolvimento de projetos turísticos dentro da reserva, como forma de aumentar a renda comunitária; formas e regras para manterem vícios considerados “perigosos” (como bebidas alcólicas e cigarros) sob controle e longe de seu cotidiano; e ainda, estabeleciam uma negociação, junto a uma Prefeitura da região, sobre custos e valores de cachê artístico que deveriam

receber para que um grupo de homens apresentassem uma das cerimônias Xavante durante um evento organizado por esta. Enfim, é possível perceber nesta comunidade, uma constante preocupação sobre a manutenção da “raiz Xavante” em tensão com os bens “modernos”, que poderiam “ameaçar” esta continuidade cultural.

### **5.5. O que “interfere” e o que “não interfere” na cultura: a liderança Xavante**

Em uma das entrevistas realizadas com o cacique da aldeia *Etêñeritipa* ficou evidente a preocupação sobre a manutenção da “cultura Xavante”, incluída até mesmo na definição do próprio cargo de líder dessa comunidade:

***Pesquisadora: Quais são as funções de um cacique?***

*Cacique: Pelo jeito que as coisas estão indo, minha responsabilidade seria também resgatar a cultura, porque naquele tempo o branco foi entrando e dominando. O material que vinha da cidade estava dominando, né? Então, depois de um certo tempo o pessoal não estava se interessando mais a ter festa, a participar... Então, minha função seria assim, resgatar essa cultura para essa geração nova...*

***E por que é tão importante resgatar essa “cultura”?***

*Acho que a gente nasce índio Xavante, isso está no sangue da gente, e não tem como a gente mudar esse estilo de vida, não tem como a gente mudar a característica de cada um, e isso está em qualquer etnia, por exemplo, eu nasci Xavante, nasci índio e não tem como, por exemplo, eu enfeitando o meu cabelo eu vou mudar, não sou mais índio e porque tem uns também que têm vergonha de ser índio, e isso é uma outra cultura e tem que permanecer. Por exemplo, você é outro povo, uma outra cultura, isso é seu, então o nosso, não tem como virar branco, warazu, que é na língua Xavante. Então eu acho que o jeito é orientar o pessoal que tem essa diferença e levar para esse caminho, isso pra mim é importante. (...)*

***E todas essas mercadorias “brancas” que hoje vocês têm aqui?***

*Tem sim, porque os que estão mais envolvidos nessa política de ter comunicação, por exemplo, se a gente tem algum trabalho que depende de comunicação são mais as pessoas que estudaram fora. A informação que a gente recebe, a gente passa tudo na aldeia, agora isso não impede que hoje em dia tem escola pros meninos se alfabetizarem na nossa língua e isso eles estão aprendendo. Agora se os jovens tem alguma coisa pra resolver que depende de comunicação, isso não impede de eles usarem, e isso também é um meio de economizar por exemplo, ao invés de ele ir pra cidade pra resolver essa coisa, pode usar o telefone. Isso não interfere na nossa cultura não, isso não vai atingir, se tem a dança ali, o pessoal não vai se envolver muito com aquilo não.*

***E o que interferiria?***

*O que pode interferir em primeiro lugar é a bebida alcoólica, né? Essas coisas que vem, as coisas que é muito fácil dessa geração nova aprender, são essas coisas que os brancos também proíbem seus filhos pra não aprender, que no futuro vai prejudicar ele, e isso eu acho que está entrando muito nas aldeias.*

***Também aqui?***

*É, às vezes aqui também. Nessa vila por exemplo, o branco oferece pros novos então ele não vai resistir, ele não vai resistir se alguém insistir muito, então isso pode interferir.*

O contato deste grupo com as cidades tem crescido muitos nos últimos dez anos. As primeiras semanas do mês são bastante movimentadas, com a saída de grandes grupos (cerca de 50 pessoas), incluindo mulheres e idosos, que vão até as cidades de Canarana ou Água Boa, para receberem seus vencimentos e fazerem suas compras mensais. Nestas saídas coletivas, são adquiridos variados bens manufaturados comprados nos mercados da região.

A circulação de dinheiro possibilita essa maior interação: por parte da FUNAI, são

pagos os cargos de motoristas, auxiliares de enfermagem, vigilantes de território, agente sanitário e chefe de posto, garantindo salários que variam entre 350 e 1.500 Reais a sete homens Xavante (sempre indicados pelo líder do grupo, a ocupar essas funções). Também, por meio da Secretaria de Educação da Prefeitura da cidade de Canarana, são contratados anualmente, sete professores Xavante, igualmente indicados pelo cacique da aldeia. Além desses cargos remunerados, existem pelo menos, um idoso em cada uma das casas incluído no programa de Aposentadoria Rural, administrado pelo Governo Federal, com uma pensão vitalícia de aproximadamente, 260 Reais.

Essa maior interação também ocasiona uma maior dependência desses produtos, assim como a entrada de novos hábitos culturais. O atual cacique, por exemplo, expôs em vários momentos do trabalho de campo, sua preocupação sobre os jovens *ritéi'wa* (iniciados). Esse é o grupo que possui uma maior liberdade (ainda não são casados e já passaram pelo *Hö*) e com frequência, seus integrantes, com idades entre 15 e 18 anos, viajam para outras aldeias assim como cidades próximas ao território. A liderança da aldeia reclama que o grupo está muito mais conectado com os valores da sociedade nacional (bens de consumo, estilos musicais e vêem a cidade como lugar de conforto e riqueza) do que com os “valores Xavante”, chamados por ele como *A'uwê zari*, ou seja, raiz Xavante. Também seria esse grupo mais exposto àquelas mercadorias que “interferem na cultura”, conforme citado pelo cacique.

A relação dos *ritéi'wa* com demais categorias de idade da comunidade foi onde tornou-se mais evidente essa tensão entre gerações. O recurso utilizado pela nova liderança é de constantemente, conversar com os mais jovens sobre as dificuldades de se viver fora da aldeia. Falam da violência urbana ou da pobreza existente nas periferias das grandes cidades, e para complementar esse discurso, querem articular visitas guiadas em cidades, para “conhecerem os problemas que não são mostrados nos filmes”. O roteiro incluiria, segundo o cacique, presídios, favelas, áreas pobres e hospitais públicos. Também citou o

desejo de que a aldeia possa oferecer uma maior escolaridade, “tenha até a universidade indígena” para assim, evitar a saída dos estudantes de sua comunidade.

Essa liderança mostrou-se em constante negociação sobre a manutenção e o fortalecimento dessa “raiz Xavante”, ao mesmo tempo que reconhece a necessidade de se apropriar de conhecimentos não considerados tradicionais, mas que são importantes e úteis na relação com a sociedade envolvente, como a escola ou o telefone, por exemplo. O atual cacique foi um dos adolescentes que viveram e estudaram na cidade nos anos 1970. Assim como ele, outros homens com grande influência nas decisões do grupo. Mas todos se mostraram igualmente apreensivos com a nova geração, que segundo eles, não “têm a mesma força”, “não conhecem a tradição”. É em meio a esta tensão, entre uma idéia de elementos que “interferem” ou não “interferem” na tradição, que a escola da aldeia está inserida, e a partir do próximo capítulo, veremos como se dá neste espaço a manutenção de uma identidade Xavante, assim como a criação e eliminação de novas identidades.





*Antena parabólica, câmera de vídeo, e moto: vários recursos tecnológicos fazem parte do cotidiano da aldeia de Etêñeritipa. Elementos considerados como “não interferem na cultura”.*





*Brincadeira de warazu, brincadeira de A'uwê: o maior contato com a sociedade nacional também traz novos jogos no universo infantil.*

*Abaixo, trecho do livro "Saúde Bucal": mudança na dieta alimentar provocou a realização de campanhas educativas para estimular o hábito de escovar os dentes.*



## Capítulo 6:

### A Rotina Escolar: etnografia de uma escola Xavante

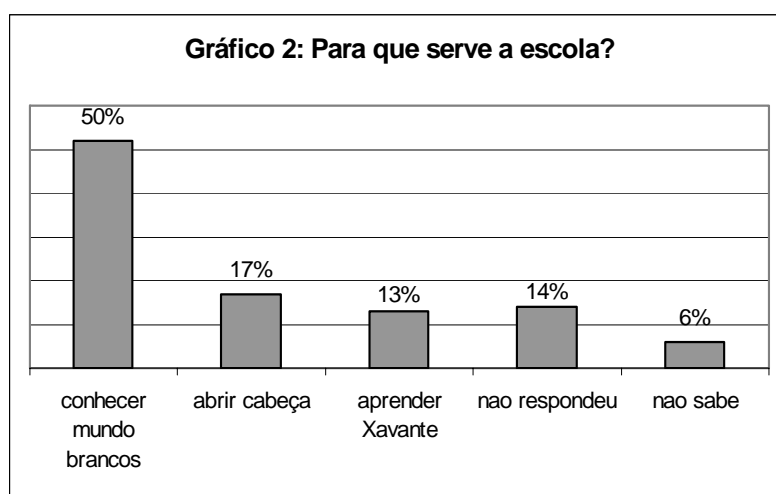
Depois de conhecer informações gerais sobre o povo Xavante e o cotidiano da população da aldeia *Etêñeritipa*, passo neste capítulo, a apresentar alguns dados e pequenas etnografias sobre a rotina escolar existente nesta comunidade. Antes gostaria de recordar que nesta terceira etapa da história de contato deste grupo indígena com a sociedade nacional – a fase atual – existe uma constante preocupação por parte de uma liderança jovem (com idades entre 27 e 40 anos), sobre a entrada ou não de novos elementos na aldeia.

Como foi visto no capítulo anterior, existe uma tensão constante para que novas aquisições sejam avaliadas, se irão ou não “interferir” na “tradição” cultural do grupo. Neste processo, está o esforço de construir e manter uma identidade étnica capaz de diferenciar o grupo perante os demais, e também capaz de atrair novos aliados em sua defesa. A partir dos dados existentes na primeira parte deste estudo – referentes a origem e a consolidação do sistema educativo brasileiro –, neste sexto capítulo analiso como essa instituição de educação representativa da modernidade, está sendo inserida em uma comunidade indígena brasileira. Adoto aqui a expressão “sendo inserida” e não “se insere” para ressaltar que, neste processo, existe uma participação ativa de ambas partes: tanto líderes e comunidade indígena, que procuram impor suas necessidades, quanto agentes da sociedade nacional que, por meio de aparatos burocráticos e de projetos e financiamentos, participam e estimulam a recriação de um modelo escolar.

Começamos tomando novamente, o depoimento do Protodi (2004: comunicação pessoal), integrante da comunidade Xavante de *Etêñeritipa*, citado na abertura dessa dissertação:

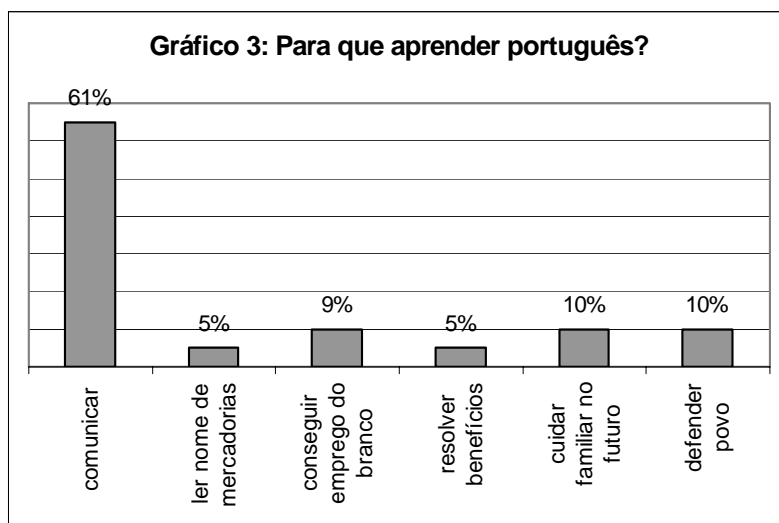
*Acho que a única saída é preparar as crianças pela escola, então todos têm que aproveitar para melhorar a escola (...). A escola tem que ser forte para as crianças não pensarem na cidade, porque lá tem coisa ruim e aqui na aldeia é seguro porque pode praticar a cultura tradicional e vai para a escola para conhecer a cultura dos brancos também. (...) A escola é a única saída para preservar a cultura, para não perder e aprender a lidar com os dois mundos. (...) Agora a briga é pela papelada, por isso a escola é importante para alfabetizar e a luta Xavante ser através da escrita, para ter esta informação e poder se defender. A escola é que está preparando os novos guerreiros<sup>103</sup>.*

Nesta cita vemos vários elementos que indicam a significativa importância que esta instituição tem atualmente. A “única saída para preservar a cultura” e em seguida nosso interlocutor especifica como ela faria isso: *alfabetizando* a luta Xavante, porque “agora a briga é pela papelada”, ou seja, através do uso da escrita. Retorno a este depoimento porque, de acordo com as entrevistas e observações realizadas em campo, esta é uma visão compartilhada por grande parte da população de *Etêñeritipa*:



<sup>103</sup> Grifos meus.

Como podemos verificar no Gráfico 2, metade dos entrevistados (alunos e familiares pertencentes a diferentes segmentos comunitários) respondeu que a escola serve para ensinar sobre o “mundo dos brancos”, ou seja, brindar a seus alunos informações sobre a sociedade envolvente. Em segundo lugar está o genérico “abrir cabeça”, ou “fazer pensar” ambas expressões utilizadas pelos Xavante para referirem-se a possibilidade desses alunos receberem mais informações, sobre a sociedade nacional e sobre a própria cultura. Em terceiro lugar, o desejo específico de que estas crianças sejam alfabetizadas em idioma nativo.

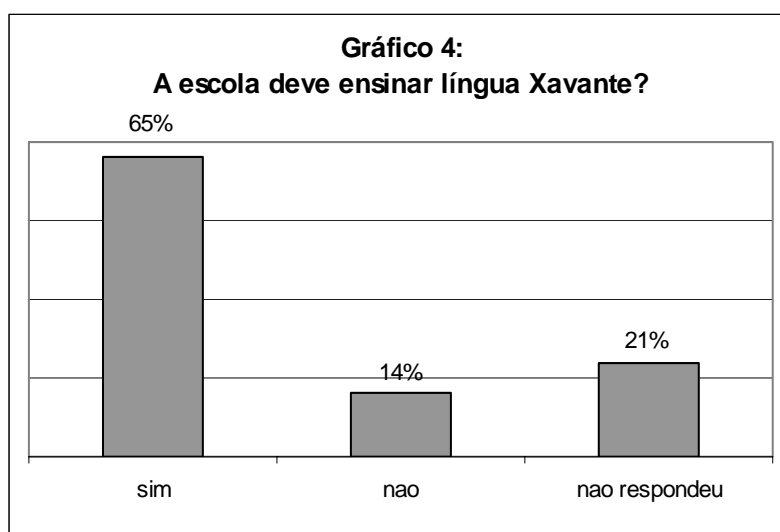


No Gráfico 3, que apresenta as razões para aprender português, essa população mostra-se bastante pragmática: o primeiro motivo apontado é a necessidade de se comunicar melhor com aqueles que não falam Xavante. Em segundo lugar a necessidade de “defender” os direitos de sua população, assim como preparar os jovens para cuidarem, protegerem suas famílias no futuro, por meio dessa “briga pela papelada”, como dito por nosso interlocutor Xavante. Também usam a expressão “cuidar de benefícios” para referirem-se a solução de trâmites burocráticos em instâncias governamentais, como recebimento de pensões ou para ser incluído no programa de Aposentadoria Rural.

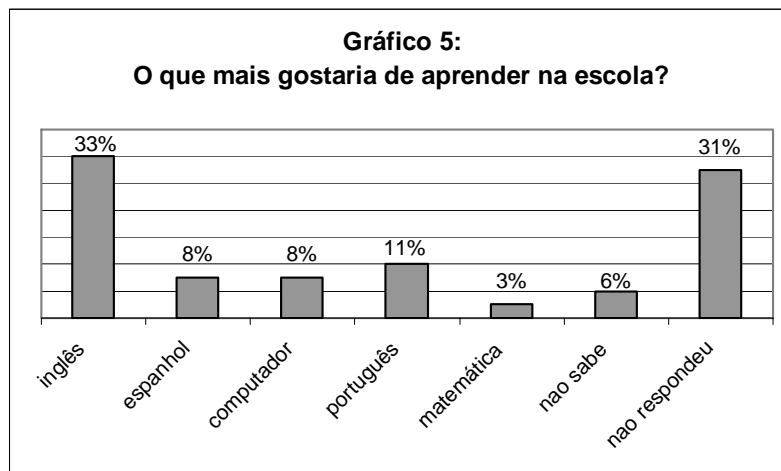
Atualmente, a comunidade escolar da escola Pimentel Barbosa soma quase 200

alunos, e esse não é um dado menor quando consideramos a população conta com 519 pessoas, e que deste total, metade é composta por jovens com menos de 14 anos (260 pessoas). Desse modo, em poucos anos, praticamente todo o grupo terá passado por esta instituição e segundo os entrevistados para esta pesquisa, a escola deveria fazer com que essa nova geração tenha domínio da lecto-escritura, seja do português, seja da língua nativa: quando a pergunta é direta, sobre se a escola deve ou não ensinar a língua Xavante, o número de pessoas que aprovam esta iniciativa cresce para 61% dos entrevistados.

Essa tendência se repete quando fazemos a mesma pergunta somente para os jovens (com faixas de idades entre 14 e 17 anos). Entre eles, 65% confirmaram que a escola deveria ensinar língua Xavante quando a pergunta é direta, ver Gráfico 4:



Ao serem questionados sobre outras disciplinas que gostariam de ter nesta escola, esse grupo mostra-se com uma nítida preocupação em ampliar conhecimentos para uma comunicação mais efetiva com “os brancos”, como demonstra o Gráfico 5:



Apesar do número total de pessoas que não soube ou preferiu não responder somar uma maioria (uma pergunta difícil para um grupo que começa a descobrir a rotina escolar), é interessante destacar que 41% pedem para aprender outros dois idiomas, como o inglês e o espanhol, 8% informática, e ainda, 15% reafirmaram seu interesse por dominar duas disciplinas tradicionais do “mundo dos brancos”, o português e a matemática.

Em outras investigações realizadas sobre o papel da escola em comunidades indígenas brasileiras, pode-se verificar que esta instituição passa a ser significada como o lugar que vai possibilitar o acesso a informações sobre a sociedade nacional, assim como ocupará um importante espaço de resgate da cultura indígena (Cohn, 2000; Lopes da Silva, 2001). Ao analisar as respostas da população Xavante de *Etêñeritipa*, verificamos que existe uma tendência similar: a maior parte deste grupo confirmou que a escola deve ser o lugar para se “conhecer o mundo dos brancos”, os “segredos de *warazu*”, mas também faz as crianças “abrirem a cabeça” com informações de sua própria cultura. Esse mesmo espaço educativo deve ser capaz de responder essa expectativa que em uma primeira vista, pode parecer contraditória, mas o que de fato não é, e Lopes da Silva (2002), pode nos ajudar a refletir sobre essa questão.

Lopes da Silva (2002:45-47) trabalhou basicamente com a população Xavante dos territórios de Sangradouro e São Marcos e percebeu que na cosmologia *A’uwê*, os

conhecimentos são adquiridos em diferentes “mundos”: no “mundo dos antepassados” estão depositados conhecimentos, nomes pessoais, rituais danças e cantos, que devem ser continuamente resgatados através dos sonhos (um aspecto central na cultura Xavante<sup>104</sup>); no “mundo da natureza”, será por meio da observação atenta de seus hábitos que os Xavante irão adquirir conhecimentos mais pragmáticos, relacionados ao êxito da caça e a elaboração de remédios; do “mundo da mata”, povoado por espíritos-humanos e espíritos-animais, aldeões aprendem terapias xamânicas e adquirem conhecimentos esotéricos sobre o cosmos e suas muitas humanidades; e incluída nesta lógica de como relacionar-se com o mundo e com os novos conhecimento, os Xavante irão vivenciar os processos de ensino-aprendizagem também com aquele que seria o “mundo dos brancos”:

*A escola, como instituição originária desse “mundo dos brancos”, ocupa então, simbolicamente, lugar de destaque como meio de obtenção de conhecimentos “externos” a serem incorporados e socializados internamente. A escola, assim como o sonho, possibilita uma viagem cujo resultado pode ser a apreensão de itens de um acervo externo que, seletiva e autonomamente, deve ser objeto de treinamento, aprendizagem, memorização, apropriação<sup>105</sup>.*

A escola é vista como uma área a mais de conhecimentos que devem ser retirados e apropriados. Na aldeia de *Etêñeritipa*, esses conhecimentos fariam parte de necessidades cotidianas, pragmáticos (tecnologia<sup>106</sup>, medicina, desenvolvimento econômico), ou pertencentes ao plano político ou simbólico (como a possibilidade de oratória em língua portuguesa, por exemplo). Talvez por isso, exista um interesse crescente por esta instituição, conforme é possível verificar pelo quadro abaixo:

---

<sup>104</sup> Sobre a importância dos sonhos para a organização social Xavante, ver: Graham, 1998.

<sup>105</sup> Lopes da Silva, 2001:47.

<sup>106</sup> Existem importantes iniciativas de diversos grupos indígenas na apropriação de recursos tecnológicos, como o meio audiovisual ou informáticos. Ver: Gallois e Carelli, 1995; Turner, 2002 e Graham, 2002.



Quadro 3: números de alunos por ano letivo. Escola Municipal de Ensino Básico Pimentel Barbosa, aldeia Etêñiritipa.

Ano/Série	Pré	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Total
1992	-	47	-	-	-	-	-	-	-	47
1993	-	42	-	-	-	-	-	-	-	42
1994	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1995	-	36	04	-	-	-	-	-	-	40
1996	-	59	04	-	02	-	-	-	-	65
1997	-	64	13	01	-	-	-	-	-	78
1998	-	35	10	06	02	-	-	-	-	53
1999	-	48	21	08	04	-	-	-	-	81
2000	24	38	31	13	05	-	-	-	-	111
2001	39	30	23	28	08	-	-	-	-	128
2002	49	19	21	21	19	04	-	-	-	133
2003	36	45	24	19	17	18	02	07	02	170
2004	26	53	29	20	23	14	19	05	06	195

Dados: Secretaria Municipal de Educação de Canarana.

Desde o primeiro ano de funcionamento da EMEB Pimentel Barbosa, houve um aumento de quase 400% no número total de alunos, assim como o nível escolar oferecido, que chega em 2004 com turmas até a oitava série do primeiro grau, o último do ensino básico no sistema educativo brasileiro. O mesmo fenômeno ocorreu nas demais escolas existentes neste mesmo território indígena (ver lista em anexo). Mas conhecer qual é o significado deste crescimento e analisar o complexo processo de inserção de uma instituição escolar em uma aldeia indígena requer muito mais que números absolutos e gráficos representativos.

A partir do próximo tópico, passamos para algumas etnografias escolares, onde apresentarei descrições de algumas aulas observadas durante o trabalho de campo, além de informações sobre o perfil e o dia-a-dia de professores, alunos e diretivo escolar, a relação destes com sua comunidade e desta comunidade indígena em particular com a organização burocrática educativa, representada aqui pela Secretaria Municipal de Educação do município de Canarana, além do governo Estadual de Mato Grosso e o Ministério de Educação brasileiro.

## **6.1. Definindo o Programa Curricular Anual**

***Aldeia Etêneritipa, TI Pimentel Barbosa.***

***02 de fevereiro de 2004, segunda-feira.***

***Escola: planejamento anual de conteúdos.***

*A escola não apresentava, em uma primeira aproximação, nenhuma característica de que fosse indígena. Construída com tijolo e cimento, formava um retângulo frio e mal tratado pelo tempo. O branco e o azul marinho das paredes estavam sujos e descascados; vidros quebrados e grades barrentas formavam as antigas janelas de ferro; e ao redor das portas, tijolos e cimento expostos indicavam que neste mesmo lugar existiram portas maiores, agora substituídas por outras de alumínio recém-pintadas de azul marinho.*

*Ainda era o período de férias, mas algumas crianças, ao verem o movimento na escola, chegavam perguntando se era dia de aula. Na verdade era dia de reunião: os professores se reuniam para definir os conteúdos e as bases pedagógicas com as quais trabalhariam neste ano letivo, que começaria em março. A reunião, destinada a todos os professores, exigida pela Secretaria Municipal de Educação, foi avisada no pátio da aldeia na tarde anterior, e apesar de haver sido marcada para às oito, os primeiros professores chegaram somente cerca de uma hora mais tarde.*

*Alguns chegavam caminhando, outros de bicicleta, trazendo seus cadernos e livros nas mãos. Estavam com seus cabelos molhados, pareciam recém saídos do rio, e usavam bermudas, camisetas e chinelos. Não vieram todos os professores, somente cinco e destes, três eram Xavante. Apenas um deles dominava o português (um dos jovens que estudou nas cidades na década de 1970), e ajudava ao coordenador a traduzir para Xavante, os conteúdos colocados no quadro. Tarefa que mostrou-se complicada no decorrer do encontro: não resulta fácil passar para um idioma indígena conceitos tão abstratos e desconhecidos (tanto para o coordenador quanto para o tradutor), como “pedagogia”, “plano de aula”, “currículo” ou “didática”.*

*Os professores chegavam em silêncio e permaneciam silenciosos, sentados nas cadeiras de madeira antigas, de braço, para apoiar o material. Abrem seus cadernos e começam a copiar caprichosamente, o que o coordenador (não indígena) escrevia no grande quadro negro.*

“EMEB Pimentel Barbosa, Canarana

## Planejamento de Aula

### Pré-Escola”

*Esse coordenador, que tampouco tem formação docente, por sua vez, copia de um caderno, as informações sobre o tal “planejamento”. As vezes pára a cópia para fazer pequenas explicações contextuais sobre os conteúdos.*

“Tema, Conteúdo – O que ensinar?

Cultura Xavante, danças e pinturas

Objetivos – Para que ensinar?

Valorizar a pintura e a dança. Conhecer e respeitar a cultura.

Metodologia – Como ensinar?

Conversar sobre a história e o que significa a dança e a pintura para o povo Xavante.

Pintando o corpo, ensinando as cores de acordo com cada cerimônia.

Levar crianças para dançar com adultos no centro da aldeia.

Pintura Xavante (desenho feito pelo professor).”

*Depois de cada tópico, é iniciada a difícil tentativa de explicar em idioma Xavante, o que significa “tema”, “objetivos”, “metodologia”, “conteúdos específicos” e “plano de aula”. Para este último, foram quase vinte minutos tentando fazer paralelos com tarefas similares realizadas entre os próprios Xavante. Finalmente, conseguiram fazer uma comparação com os preparativos para a realização de uma caçada: “quando vocês vão caçar, não fazem um plano? Então, é o mesmo, só que é para ensinar pros alunos, saber o que e como vai ensinar. Wende?” Perguntou o coordenador, parecendo estar também bastante inseguro sobre suas explicações. “Wende”, responderam os professores que pareciam um pouco mais interessados.*

*O silêncio retorna. O coordenador continua escrevendo no quadro negro, mais conteúdos relacionados as disciplina.*

“Tema 2. Higiene pessoal

Conteúdo – O que ensinar?

Objetivos – Para que ensinar?

Prevenir doenças do corpo e cuidar do ambiente.

Metodologia – Como ensinar?

Lavar as mãos, tomar banho, cortar as unhas, cuidar dos dentes, tratar de doenças existentes, lavar roupas, lavar vasilhas, conviver com insetos, esclarecer os males que os alimentos industrializados, incentivar as crianças a não jogar o lixo no pátio da aldeia ou na escola.

1º dia de aula: apresentar a escola, escovatório<sup>107</sup>, vaso sanitário<sup>108</sup>.”

*Os professores continuam copiando cuidadosamente esses mesmos conteúdos em seus cadernos. Não existe discussão ou debate entre eles. “Temos que organizar de hoje de manhã até a noite, porque o planejamento é para levar à Secretaria de Canarana na quinta-feira”, explica o coordenador em português. Depois olha para mim, com uma mescla de orgulho e insegurança. Comenta que antes eles apenas copiavam dos livros didáticos os conteúdos, mas agora aprenderam que devem fazer as “traduções para a realidade da aldeia”. Foi o que um “grupo de orientadores da Prefeitura de Canarana explicou no ano passado”. Os professores Xavante, em silêncio continuavam dedicados na cópia dos conteúdos explicados por esses orientadores, em seus cadernos.*

\* \* \*

Desde a Constituição de 1988, o Artigo 215 garante como dever de Estado, a proteção das manifestações culturais indígenas e regula o uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem incluindo-os no Ensino Fundamental. A escola, a partir desse precedente, deixa de ver a diversidade como ponto de partida para passar a ser “um instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura” (RCNEI: 32). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) possibilitou que a definição do projeto pedagógico, a forma de funcionamento e os objetivos e meios para atingi-los fossem estabelecidos pelas próprias comunidades indígenas.

Como vimos no terceiro capítulo, essas modificações na legislação brasileira ocorreram no mesmo momento em que o aparato estatal sofria mudanças profundas. A década de 1990 foi marcada pelas “reformas modernizantes”, ditadas pelo Banco Mundial e implementada pelo Governo Federal. Nestas reformas é imposta a lógica neoliberal: quanto menor a intervenção estatal, maior a qualidade educativa. Mas, podemos desconfiar da

---

<sup>107</sup> Em frente a escola Pimentel Barbosa, foi construída uma grande pia coletiva, onde as crianças, com a ajuda de um adulto assistente, escovam e passam flúor nos dentes. Parte da campanha educativa patrocinada por uma grande empresa de pasta dental junto aos Xavante desta comunidade (ver também anexo).

<sup>108</sup> As casas de *Etêñeritipa* não possuem banheiros.

eficácia dessa autonomia, após conhecer a rotina dos professores Xavante descrita na reunião acima. Esta “autonomia educativa” não resultou em uma tarefa fácil para a população indígena de *Etêñeritipa*, que se vê bastante isolada para o desempenho dessas novas funções.

A Escola Municipal de Ensino Básico Pimentel Barbosa (EMEBPB) foi construída em 1992 e é de responsabilidade da Secretaria Municipal da cidade onde se encontra a maior parte deste território, o município de Canarana. Até 1994, esta escola possuía somente um professor, o atual coordenador<sup>109</sup>, responsável pela alfabetização em língua portuguesa deste grupo de alunos indígenas. Nesta época, antes da implementação do programa de educação intercultural bilíngüe, este coordenador – que até hoje não possui formação docente – recebia uma forte pressão da Secretaria de Educação de Canarana por resultados: os funcionários não conseguiam aceitar o fato dos alunos Xavante levarem três anos para serem alfabetizados, em lugar de um, conforme ocorria nas demais escolas da rede pública.

Nesta época, entre 1992 e 1996, existiam apenas 50 alunos matriculados na EMEB Pimentel Barbosa. Em 1995 foi contratado o primeiro professor Xavante, um dos jovens que estudou nas cidades e que retornou com domínio do português e com certa experiência sobre o cotidiano escolar, e em 1997, a escola passou a ser bilíngüe e atualmente conta com nove professores contratados<sup>110</sup>, sendo dois não indígenas e sete Xavante. Importante destacar que a atual legislação brasileira possibilita algo inédito na América-latina: contratação de indígenas que não só não tem a experiência da educação escolar – visto que jamais saíram de suas aldeias – como tampouco possuem domínio da língua portuguesa. Fora essa singularidade, é preciso acrescentar que ninguém desta comunidade escolar participou de cursos de formação docente ou de administração escolar, constando apenas sua integração em pequenos cursos de capacitação docente, oferecidos de modo irregular

---

<sup>109</sup> Neto de João de Barros, o único não índio que sobreviveu a violenta reação Xavante contra pacificadores liderados por Pimentel Barbosa, em 1941. Depois do massacre de Pimentel Barbosa, Barros passou a trabalhar com esse grupo Xavante e depois dele, seus filhos e agora netos convivem com esta aldeia Xavante.

por instâncias governamentais locais (secretarias estadual e municipal de educação com o apoio do setor educativo da FUNAI).

**Quadro 4: perfil corpo docente aldeia *Etêneritipa***

Cargo	Idade/ Desde	Formação	Responsável pela turma	Domínio Xavante	Domínio Português
<b>Coordenador MB</b>	36 /1994	Estudou até a 4ª série em escola da cidade, e cursa a 5ª série na aldeia.	Nenhuma turma	Fluente	Nativo
<b>Professor não Indígena HB</b>	17 / 2003	Primeiro grau completo realizado em escola da cidade de Xavantina.	Multiseriada: 7ª e 8ª	Nenhum	Nativo
<b>Professora não Indígena ZB</b>	26 / 2002	Estudou até a 4ª série em escola da cidade, e estuda na da aldeia.	Multiseriada feminina: 1ª, 2ª e 3ª	Básico	Nativo
<b>Professor Indígena EX</b>	23 /2003	Estudou na aldeia e terminou a primária em escola da cidade.	3ª masculina	Nativo	Fluente
<b>Professor Indígena PS</b>	39 / 1994	Completo a primária na cidade.	4ª masculina	Nativo	Fluente
<b>Professor Indígena CW</b>	27 / 1997	Estudou até a 6ª na cidade e estuda na escola da aldeia atualmente.	6ª masculina	Nativo	Fluente
<b>Professor Indígena JX</b>	34 / 1999	Nunca estudou fora da aldeia. Cursa na escola da aldeia a 5ª série.	2ª masculina	Nativo	Nenhum
<b>Professor Indígena RX</b>	26 / 1997	Nunca estudou fora da aldeia. Cursa na escola da aldeia a 4ª série.	Pré-escolar mista	Nativo	Nenhum
<b>Professor Indígena WX</b>	33 / 1997	Nunca estudou fora da aldeia. Cursa na escola da aldeia a 6ª série.	1ª série masculina	Nativo	Nenhum
<b>Professor Indígena ZL</b>	32 / 1999	Nunca estudou fora da aldeia. Cursa na escola da aldeia a 6ª série.	1ª série mista	Nativo	Nenhum

\* Para os professores com mais de trinta anos, essa idade foi calculada a partir da categoria de idade ao qual pertencem.

Sobre o perfil dos professores contratados para a escola indígena da aldeia de *Etêneritipa* é importante ressaltar que, ao repassar a responsabilidade de definição de metas e meios para a concretização da educação indígena aos próprios professores indígenas, a LDB, através do Artigo 87, inciso III, também obrigou a União, aos Estados e aos Municípios a realizarem programas de formação e capacitação de todos os professores em exercício. O Estado, por meio do Ministério de Educação (MEC) ou Secretarias Estaduais e Municipais é responsabilizado por lei pela realização cursos de formação para professores indígenas, mas tem apoiado – e não realizado – variados cursos de capacitação e formação de docentes indígenas, organizados por ONGs, universidades, missões religiosas ou organizações indígenas, mas ao apoiar não desenvolve qualquer tipo de acompanhamento sobre a qualidade e continuidade desses cursos.

<sup>110</sup> Não são contratos estáveis, e sim renovados todo início de ano letivo, o que não lhes dá direito a férias ou aposentadoria

Os Xavante de *Etêñeritipa* por exemplo, participaram em 1997, de um projeto de formação docente organizado por uma ONG brasileira, com financiamento da Unicef. Estava prevista a capacitação dos professores, além da publicação de material didático em um período de dois anos. Alguns meses depois de iniciado, o projeto foi interrompido por problemas de gestão e o resultado foi um maior isolamento dos professores desta comunidade. Com os escassos resultados dessa primeira experiência, estes mesmos professores têm participado, desde o ano passado, de pequenos cursos de capacitação organizados pelas secretarias estadual e municipal de educação, com o apoio do setor de educação da FUNAI regional<sup>111</sup>, destinados à professores de escolas indígenas. Estes cursos ocorrem de modo irregular por uma ou duas semanas no ano, reunindo diferentes etnias para a discussão de temas específicos a organização escolar: a função da escola, o planejamento das aulas e o último, ocorrido em dezembro de 2003, a definição do Plano Político Pedagógico das escolas indígenas.

Segundo a opinião dos professores Xavante das aldeias de Pimentel Barbosa, que participaram de alguns desses cursos, estes encontros são “bons, mas *pirede*”. “*Pirede?*”, sim, pesados ou difíceis de assimilar: como são direcionados para um público massivo de professores e não para cada grupo étnico em particular, são totalmente falados em português, e utilizado um extenso material bibliográfico (acadêmicos, filosóficos e reflexivos sobre a Educação) que termina sendo pouco aproveitado por grupos de professores com pouco ou nenhum domínio do português e com uma limitada familiaridade com o universo da educação escolar. Como explica, o professor Xavante mais antigo da escola:

*No meu ponto de vista é uma coisa que num tá sendo muito legal assim, no encontro, a gente tem que falar o nosso pensamento... Por exemplo, se eu vou te exigir [a falar o seu pensamento] na minha língua, você não conhece a nossa língua, o texto, como ele tá falando, como ele tá dizendo, como é que eu vou te*

---

<sup>111</sup> Setor Educação Indígena, FUNAI sediada no município de Água Boa.

*exigir, sem eu te preparar isso? Então, eles [nos cursos] fazem assim com a gente, a gente tem que falar... Mas eles não dão nem exemplo! Como a ZN<sup>112</sup>, que falou que o modelo não é muito bom, quando eu pedi para ver um modelo de vocês... Só que se ela é técnica, ela tem que pensar, e se a gente exigir na nossa língua ela também vai pensar? Porque ela já sabe no pensamento dela, na língua dela ela já sabe como pensar, só que a gente não sabe, na língua de vocês, como é que a gente vai pensar nisso?<sup>113</sup>*

Além da diferença de idiomas – o português exigido nos cursos e o Xavante, único dominado pelo grupo indígena em questão – o professor expõe algo que me parece muito valioso para se pensar nas diferenças culturais existentes neste processo: a organização educativa também é vista por este nosso interlocutor, como uma verdadeira linguagem, um texto, ao qual ele não tem acesso, por não conhecer seus códigos. Precisaria ser “preparado” para essa tarefa específica que é refletir sobre a função da escola, a tarefa docente, a definição de metas pedagógicas ou de recursos didáticos. Mas, apesar de não ser preparado, é exigido dele a reflexão sobre a criação de um sistema educativo endógeno que passe por uma instituição nada naturalizada nesta cultura, como é o caso da instituição escolar e toda a sua organização burocrática. E essa tarefa deve ser feita, sem o uso de “modelos”, sem o conhecimento do que já existe, porque segundo alguns dos organizadores do curso, tais modelos poderiam influenciar negativamente, não permitindo que esta fosse de fato indígena, deveria ser genuinamente criada.

É possível se pensar em processos de educação escolar, sem a utilização de referências anteriores? Exigir desses grupos experiências genuínas na área de educação escolar, não seria um ideal mais uma vez imposto sobre estas populações? E sobre os cursos mais especificamente, é efetivo realizar cursos esporádicos e curtos sobre a função docente, sobre projetos “endógenos” de educação indígena, sem conhecer a realidade de

---

<sup>112</sup> Responsável pela Coordenação de Educação Indígena do Governo do estado do Mato Grosso, responsável por um dos cursos aos quais o grupo participou.

<sup>113</sup> Professor PS, 2004: comunicação pessoal.



cada uma dessas culturas? Pelo depoimento destes docentes e o modo inseguro no qual é realizada esta definição de conteúdos curriculares, podemos perceber como este tipo de capacitação não vem sendo suficiente.

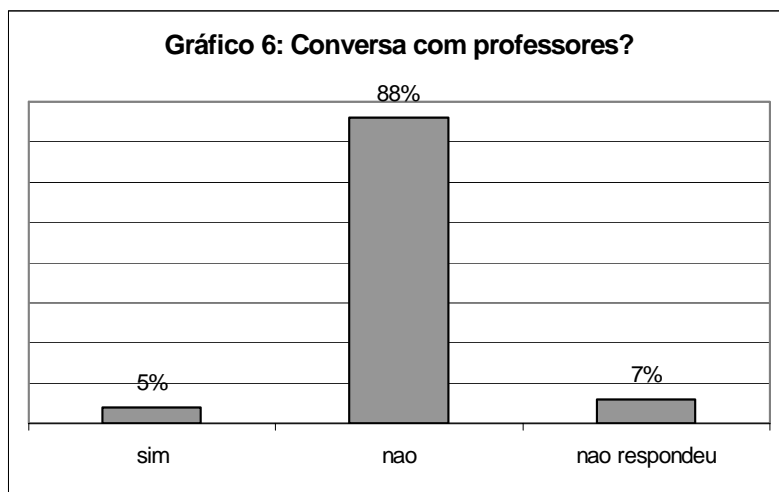
Por outro lado, estes cursos possibilitam ao menos, o intercâmbio entre professores de diversas etnias, algo importante para a produção de reflexões dentro destas comunidades indígenas sobre o lugar da educação escolar. Como vimos anteriormente, foi a partir dos encontros nacionais de educação indígena que surgiram, na década de 1970, os primeiros modelos alternativos ao formato civilizatório estatal e também está sendo a partir destes encontros que os professores Xavante estão tendo a possibilidade de se interconectar com demais experiências de escolas indígenas nesta região do país. Mas, após esses espaços de troca de experiências, os professores retornam a suas aldeias e deparam-se a uma solitária realidade. Solidão esta, por necessitarem trabalhar e dominar uma “linguagem escolar” que não é a sua e sem ter tido a devida capacitação para isso e por outro lado, solitários também no contexto comunitário.

O modelo de “autonomia educativa” previsto pelas reformas educativas da década de 1990, pressupõe uma organização social similar a aquela vivida por países capitalistas centrais: a comunidade participa da administração escolar a partir de associações de pais, alunos, funcionários, conselhos comunitários e assim fiscalizam seu funcionamento como também determinam os gastos do sistema educativo. Modelo este muito diferente daquele existente em comunidades indígenas. Entretanto, apesar da óbvia diferença, o RCNEI sugere que as escolas indígenas devam organizar-se em um modelo de “participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição de objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas fundamentais para a efetividade da educação diferenciada”<sup>114</sup>. Pelo menos entre os Xavante, este modelo não corresponde com sua organização política e social.

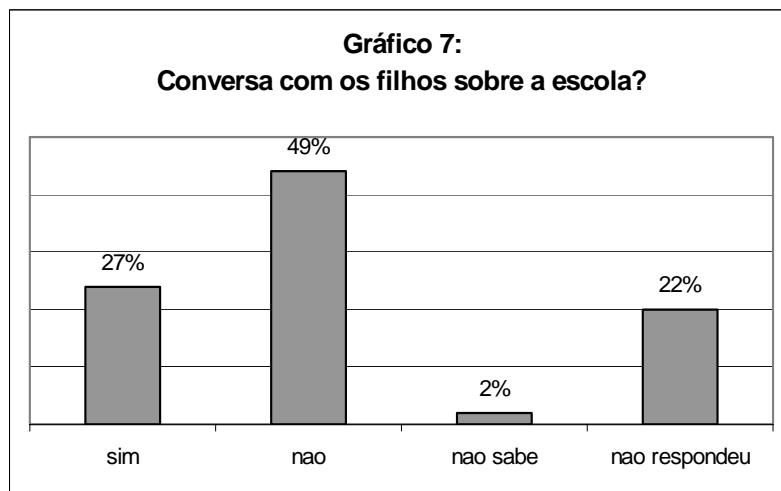
---

<sup>114</sup> Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Secretaria de Educação Fundamental. MEC: Brasília. 2002.

Na organização *A'uwé* da vida cotidiana, na definição de atividades produtivas ou cerimoniais por exemplo, são organizados espécies de “grupos de trabalho”: únicos responsáveis pelo desenvolvimento destas tarefas (Lopes da Silva, 1986 e 2002; Maybury-Lewis, 1984). Esta divisão corresponde as divisões internas ao grupo, como a sexual, as afinidades por parentesco, os sistemas de classe ou categorias de idade. E essa especificidade levada ao campo educativo traz dinâmicas, geralmente não consideradas no conjunto de leis que defende uma participação “democrática” da gestão escolar.



Nas aldeias Xavante do Território Indígena Pimentel Barbosa, os professores parecem formar também, um desses “grupo de trabalho” e por isso, perguntas ou críticas de pessoas que não estejam envolvidas diretamente nesta tarefa, não são bem vistas socialmente. De fato, a grande maioria de pais e familiares de alunos respondeu que não perguntavam nada aos professores, como tampouco aos filhos sobre o desenvolvimento escolar, e alguns complementavam as respostas com “na cultura, não é assim não”, ou “eles é que sabem, os professores é que sabem”



Sobre a participação da comunidade, foi possível perceber a insistência dos professores desta comunidade interessados em mudar essa relação distanciada da comunidade, mas ainda hoje todas as decisões referentes a prática docente e definição curricular, não contam com a participação de outros atores desta aldeia, nem anciãos nem líderes envolvem-se diretamente com essa dura tarefa<sup>115</sup>. A definição curricular ocorre então, a partir do trabalho isolado de professores, que definem o termo “escola diferenciada” como uma escola que alfabetiza em língua materna, e tem um cronograma escolar que “respeita a cultura”, ou seja, a divisão dos tempos é definida de acordo com os dias de festas ou cerimônias realizadas pelo grupo. Alguns professores complementaram as respostas, falando sobre projetos futuros, que visam transformar esta em uma escola “mais diferenciada”, como explica a única professora da EMEB Pimentel Barbosa:

*A gente não tem uma escola verdadeiramente diferenciada, porque a gente tem aquela aula... A gente não queria fazer só pegar do livro a lição, colocar no quadro pras crianças copiarem, não, a gente queria fazer também uma coisa que todo ano fala de fazer isso, de estar trabalhando também com artesanato, mostrar como fazer pra gente... (...) Fazer coisas diferentes, né. Explicando português, começar a fazer cestas, ver se realmente os meninos sabem fazer isso, porque hoje em dia*

*a maioria dos jovens e das moças, não sabe fazer as cestas, um colar, uma pulseira, até mesmo as cordinhas... Então, por isso é que fala assim: “vamos fazer uma escola diferenciada” é aprender coisas da aldeia, a cultura da aldeia, os trabalhos da aldeia e também (risos) aprender as coisas direitinhos, a matéria. É isso que é a diferenciada!*

Entre estes projetos está a inclusão de aulas de “artesanato” ou de “arte Xavante”, para que esteja no currículo escolar matérias como a realização de arcos e flechas, cestos ou esteiras. O motivo para esta inclusão é a tentativa de resgatar práticas culturais não mais desenvolvidas na vida cotidiana. Mas, por que essas práticas não são desenvolvidas? Porque a partir das transformações sociais e ambientais vivenciadas pelo grupo e seu entorno (matérias primas mais escassas), estas peças deixaram de ter alguma utilidade prática na vida cotidiana (substituídas por mercadorias manufaturadas compradas nos mercados da região) e transformaram-se em “artesanato indígena”.

Essa preocupação em resgatar aspectos da cultura Xavante também pode ser vista no próprio plano de aula descrito anteriormente, durante a reunião de professores. Entre as matérias que deveriam ser ensinadas para a turma do pré-escolar (crianças com idades entre 5 e 6 anos), estava a chamada “Cultura Xavante” (descrição etnográfica anterior). Nela, estavam incluídos os temas “danças e pinturas”, com o objetivo de “valorização” dessa tradição e para que esses alunos pudessem “conhecer e respeitar a cultura”. Parece-me interessante resgatar aqui, o questionamento de Rival (1997, citada em Paladino, 2001: 86-87) sobre a noção de cultura e de educação existentes no desenvolvimento do programa de educação bilíngüe do Equador, que apesar de fazer referência a uma outra realidade – vivida pelos Huaorani, da região Amazônica equatoriana – a autora problematiza questões comuns a aquelas percebidas no cotidiano escolar do grupo Xavante.

---

<sup>115</sup> A primeira vez que o cacique e ancias do grupo participaram de uma reunião na escola foi durante minha visita a campo, quando os professores me solicitaram apoio para a publicação de uma cartilha Xavante. Para discutir os conteúdos que estariam incluídos nesta cartilha, pedi a participação dos líderes comunitários.

Rival (1997) chama a atenção de como a necessidade de incluir uma dita “cultura indígena” ao currículo escolar, termina isolando determinadas expressões culturais, fazendo com que estas percam grande parte de seu simbolismo e significado. Rival relembra que os processos de transmissão de conhecimentos existentes em uma sociedade indígena se realizam numa “comunidade de prática”, passada de geração em geração e com um contexto de observação e repetição, não sendo possível retirá-los de seu contexto. Se assim é feito, conhecimentos e práticas nativas são transformadas em uma reprodução vazia de um passado folclorizado, e toda a complexidade cultural existente é reduzida ao uso da língua e a expressões materiais.

Entre os Xavante, os professores repetem a mesma tendência notada na comunidade: a função da escola é “ensinar a vida dos brancos” e a “cultura A`uwê”. Mas, qual parte da “cultura” Xavante deve ser incluída nesta instituição? Quem decide qual será esta “cultura” escolarizada? E, depois de decidida, qual será o resultado pedagógico desta quando retirada do contexto comunitário para ser encaixada no frio cotidiano escolar? Estes docentes, ao desempenharem esta tarefa, não terminarão interferindo nesta “cultura” que eles mesmos pretendiam resguardar? A pintura corporal Xavante por exemplo, citada como conteúdo curricular para a turma do pré-escolar de modo isolado e artificial, faz parte de uma complexa linguagem visual que expressa o lugar de cada um no tecido social da organização Xavante.

Os grupos de descendência Xavante têm padrões e motivos próprios e exclusivos para a pintura corporal que os identificam e afirmam suas relações de identidade e de alteridade. Essas pinturas devem ser feitas em ocasiões específicas por determinados indivíduos da família ou de um grupo doméstico afim ao da criança. Considerando esses aspectos, qual o sentido de se ter uma aula onde, os professores dentro do ambiente escolar, substituem a função de outros integrantes cerimoniais para “conversar” sobre “o que significa a dança e a pintura para o povo Xavante” e seja este professor (de modo

indiferente do lugar que ele ocupa neste tecido social, quem leve “crianças para dançar com adultos no centro da aldeia”?

Além da inclusão da “cultura” no currículo escolar, outra dificuldade observada na rotina dos professores da EMEB Pimentel Barbosa – indígenas ou não – é a falta de material didático específico e a tentativa de reproduzir em aula um gestual e dinâmicas características de uma escola não indígena, como veremos a seguir.

## **6.2. Uma aula de ciências**

***Aldeia Etêneritipa, TI Pimentel Barbosa.***

***02 de agosto de 2004, segunda-feira.***

***Escola: Primeira série do primeiro grau.***

*Depois de três semanas de recesso escolar, durante o mês de julho, as aulas da escola Pimentel Barbosa recomeçaram hoje. Foi um começo meio frustrante: assim como eu, os alunos do primeiro turno estavam desde às 7h da manhã, parados na porta da escola esperando os dois professores, que chegaram com meia hora de atraso, aproximadamente e, para atrasar ainda mais o dia, um deles não encontrou as chaves para abrir sua sala de aula e, talvez por solidariedade – ou simplesmente porque não tinha vontade de começar a aula – o outro professor Xavante, responsável pelo pré-escolar, não começou a trabalhar enquanto essa questão não estivesse resolvida.*

*As chaves da escola ficam na casa do coordenador da educação e todos os dias pela manhã, os professores do pré-escolar e da primeira série vão até sua casa – que está ao lado da escola e abrem as salas de aula. Hoje esse processo se complicou um pouco, mas depois de mais meia hora de atraso, encontraram a chave e começaram suas aulas.*

*O professor Xavante ZL finalmente abriu a porta de sua sala e os alunos entraram correndo e imediatamente começaram a arrumar as cadeiras de acordo a indicação do professor: todas em filas, uma perfeitamente atrás da outra. Enquanto os alunos arrumam as cadeiras – e parecem se divertir com a tarefa – ZL coloca seus livros sobre a mesa do professor e em silêncio começa a escrever o cabeçalho no grande quadro negro:*

*EMEB Pimentel Barbosa (com giz azul)*

*02 de agosto de 2004 (em vermelho)*

*Ciências (em azul)*

*Quando ele terminava de escrever, tudo em português, aparece na porta da sala o coordenador, falando em Xavante e perguntando algo ao professor que o responde também em Xavante. O coordenador distribui lápis aos alunos, que se sentam para receber. Ao terminar a distribuição, cumprimenta-me e sai da sala. ZL ainda não falou nada com os alunos, que não param de conversar entre si e sentados, olhavam-me curiosos.*

*No total são 14 alunos, sendo nove meninas e uma delas, é a filha de ZL. Ela está sentada na primeira fila e batendo palmas, canta uma música em Xavante. Outras comentam algo entre elas e sorriem, olhando a “warazu” timidamente. Algumas meninas usavam o vestido “tradicional” das mulheres Xavante – solto no corpo e com mangas arredondadas – mas a maioria estava com shortes e camisetas, assim como os meninos, chinelos ou descalços. O barro vermelho do chão da aldeia estava não só em toda a roupa, assim como no corpo e cabelos, bastante despenteados. Não parecem ter um cuidado especial para ir à escola, saem da aldeia e exatamente como estão, vão caminhando ou usam a bicicleta para ir a escola. O Professor continua impassível escrevendo no quadro:*

*“Hoje, ahana teza isopotozara wawa, mari O, A, D”*

*Ao terminar de escrever no quadro, ZL vai até sua mesa, pega folhas A4 em branco e distribui aos alunos. Depois lê alto o enunciado e pede, tudo em Xavante, que digam palavras que comecem com as letras especificadas. O professor começa: “Abare, Aodo... Duré, duré?” Meninos e meninas participam da mesma forma: “Õdo, Datió...”. Ao escutar “Datió”, ZL acrescenta uma letra a mais no quadro, o “T” e diz “Dato, Abare...” Os alunos deveriam desenhar, em suas folhas, objetos ou frutas que comessem com as letras designadas e ao repetir algumas das palavras, ZL conclui “Teibo”. Senta-se em sua mesa, que está junto ao grande quadro negro, e começa a escrever em um caderno.*

*Os alunos começam a fazer seus exercícios, mas essa calma não dura mais de vinte minutos. Passam a movimentar-se entre as cadeiras, conversam e sorriem, enquanto mostram seus desenhos ou entram e saem da sala de aula, em uma movimentação constante. A arrumação das*

*cadeiras, tão cuidadosamente enfileiradas no início da aula, em poucos minutos, desaparece. Mas, apesar da agitação dos alunos, ZL não se incomoda e tranqüilamente, copia em seu caderno o exercício proposto no quadro. Uma das alunas, chega até onde eu estava, mostra seu desenho – um círculo – e diz: “Keri, A`odo” apontando o desenho. Eu repito “A`odo” e ela sorri e volta para o seu lugar. A comunicação entre eles é constante, mostrando seus desenhos e comentando algo.*

*A movimentação da sala de aula não é feita somente pelos alunos. É comum a entrada e saída de demais professores que vão até o fundo da sala – onde estão os armários com o material escolar – pegam o que precisam para preparar suas aulas, comentam algo com ZL, me cumprimentam ou brincam com algum aluno. Também o coordenador, com algum material enviado pela Prefeitura ou para comentar algo sobre a merenda. Assusta-se com os poucos alunos: “só 14?” e pergunta em Xavante, quantos estão matriculados, ZL responde “23”, Mauro responde em português olhando também pra mim: “Que pouco! É porque hoje é o primeiro dia de aula...” e sai da sala. Nenhum dos professores, ou alunos ou o coordenador, pede licença ou permissão para entrar ou sair da sala de aula, o trânsito é totalmente livre, seja para professores, visitantes ou alunos.*

*Ao terminarem a tarefa, os alunos começam a ir até a mesa do professor, com seus exercícios e chamando “Gordo”, em português, o apelido pelo qual ZL é chamado por todos na aldeia. Sua filha o chama de “imamá” ou seja, pai em idioma Xavante. ZL olha calmamente a folha de um, e enquanto esperam sua vez, os outros brincam entre si, mexem nos livros ou objetos que estão sobre a mesa. Mas no momento em que ZL se vê literalmente cercado, com quase dez crianças ao redor de sua mesa, levanta-se, pedindo para que eles se sentem e explica novamente o exercício. Chama a atenção que é para ser feito por meninos e meninas: “E mari tiha, manbremiti tiha, mari Aibo, Pi`o tiha... ni ha... Ódo, dure, Dató, A`odo”.. As meninas participam muito mais timidamente das aulas. Fazem as tarefas, mas em geral, quando o professor faz alguma pergunta ou comentário sobre o exercício, elas encolhem seus corpos, abaixando a cabeça e sorrindo timidamente. Não respondem ou falam qualquer outra coisa, somente sua filha: é a única menina que faz perguntas e responde aos exercícios.*

*Os alunos estão cada vez mais inquietos. ZL já demonstra um pouco de impaciência e fala mais forte, para eles pararem de conversar. Repete o enunciado do exercício, dando maior ênfase na diferença entre as duas palavras: “A`odo e Odo”. Vai até a janela, como se estivesse procurando algo*



do lado de fora da escola. Todos os alunos vão correndo até a mesma janela para olhar, mas ZL não fala nada. Caminha até o armário do fundo da sala, pega giz de outras cores e, no quadro, desenha uma mosca, e repete várias vezes mostrando o desenho: “Odo”. Depois, desenha um olho e em voz alta repete “Dató” e por último, desenha o que parecem ser frutas redondas e diz: “A`odo”. As crianças começam a copiar os desenhos em suas folhas. Se fazem corretamente, ganham lápis de colorir, se não, ZL manda fazer novamente. Mas os alunos estão cada vez mais inquietos...

ZL vai de cadeira em cadeira, perguntando pelo nome de cada aluno, se já havia terminado a tarefa “Teibö, Jaquelina?”. Quem termina entrega o seu exercício para o professor e sai correndo para o lado de fora da aula. Uma das meninas levanta-se e diz “teibö!”, mas ao mostrar seu desenho, o professor pergunta “A`odo?” e ela volta ao seu lugar para terminar a tarefa. Alguns minutos depois, os mesmos alunos que saíram correndo, voltam também correndo e ao redor da mesa do professor, observam o que ZL escreve no caderno. Outros estão em pé, perto de colegas conversando, cantando, mostrando seus desenhos uns para outros, batendo com lápis na cadeira ou, com os pés na cadeira, esfregam as borrachas na parede para limpar...

Aproximadamente uma hora e meia depois de iniciada a aula, os alunos ficam ainda mais agitados, sendo difícil continuar com as atividades, mas ZL não demonstra sinal de cansaço ou incômodo pela movimentação dos alunos, continua escrevendo em seu caderno. Escolhe um novo exercício e distribui aos alunos, novas folhas, agora com um exercício mimeografado: desenhos, e do lado, espaço para que os alunos escrevam. São as mesmas palavras, olho “dató”, mosca “ódo”, frutas do cerrado “A`odo” e caixa “Ado”. ZL, depois de distribuir, retorna a sua mesa e chama uma das alunas para escrever no quadro. Ele dita as letras da palavra A`odo, mas ao chegar no “d”, ela sorri, tímida, não sabe fazer. ZL vai até o quadro e movimenta com o dedo, o formato da letra, a aluna continua sem saber, nesse momento a cozinheira da escola chega na porta e avisa em português “merenda!”, todos os alunos saem correndo para a porta. ZL diz forte “Hadu”. Eles formam uma fila e quando o professor autoriza, saem todos juntos para a merenda, exceto a aluna que continua no quadro até terminar de escrever, com muita dificuldade a palavra. Os alunos não voltam da merenda e assim termina a aula, por volta das 10h”.

\* \* \*

As aulas da Escola Pimentel Barbosa estão organizadas em três turnos, e cada uma com apenas três horas de duração. Essa diferença – as demais escolas da rede pública oferecem quatro horas diárias – foi explicada pelos professores como resultado do escasso número de salas (apenas duas, e uma terceira improvisada na varanda da casa do coordenador) e a ausência de rede elétrica, que limita seu horário até o horário do pôr do sol.

<b>Quadro 5: turnos EMPB</b>			
<b>Professor</b>	<b>Série</b>	<b>Classificação por gênero</b>	<b>Turno</b>
RX	Pré-escolar	Turma mista	07h às 10h
ZL	1 <sup>a</sup>	Turma mista	07h às 10h
ZB	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup>	Somente meninas	07h às 10h
WX	1 <sup>a</sup>	Somente meninos	10h às 14h
JX	2 <sup>a</sup>	Somente meninos	10h às 14h
EX	3 <sup>a</sup>	Somente meninos	10h às 14h
PS	4 <sup>a</sup>	Somente meninos	14h às 17h
CW	5 <sup>a</sup> e 6 <sup>a</sup>	Somente meninos	14h às 17h
HB	7 <sup>a</sup> e 8 <sup>a</sup>	Somente meninos	14h às 17h

Sobre o planejamento das aulas, os professores disseram definir o que será dado em aula geralmente no mesmo dia, algumas horas antes de chegar a escola, mas não costumam escrever o que seria seu plano de aula. Todos disseram “lembrar na cabeça” a aula que vai dar no dia ou na semana, e o caderno de plano de aula parece ser um ponto problemático para o grupo: todos reclamaram da dificuldade de atualizar este caderno que deve ser levado regularmente à Secretaria de Educação Municipal, onde a professora responsável pela Coordenação de Educação Indígena irá analisar, criticar e sugerir novos procedimentos. Cientes dessa obrigação, esses professores muitas vezes preenchem seus cadernos com cópias e adaptações de livros didáticos existentes na aldeia. Abaixo, alguns exemplos de “planos de aula” retirados dos cadernos de dois professores Xavante responsáveis pelas turmas da primeira e segunda séries:

### **Aula de Língua Xavante**

1) Complete com M ou N. Lembre-se de que antes de P ou B se escreve M: mapré

- maprané - romnübö.

2) Ordene as palavras e escreva a frase: pipoca panela A pula.

### **Aula de Geografia**

Conhecendo os pontos de referência. Para chegar à escola, à casa de um amigo ou de um parente, você passa por vários lugares, por exemplo, uma farmácia, uma grande padaria ou um correio. Esses são os pontos de referência. Agora complete o seu endereço e os pontos de referência próximos de sua casa: Rua, número, bairro, CEP. Em caso de você viver em um edifício, também deve acrescentar o andar do seu apartamento.

Estes exemplos demonstram um imenso distanciamento entre o conteúdo das aulas copiadas nos cadernos dos professores e a rotina vivenciada por esta comunidade: uma regra gramatical existente na língua portuguesa é diretamente transferida para o idioma nativo, sem qualquer sentido; trechos que se referem a transportes coletivos urbanos, ou tipos de moradia que não têm relação com a vida deste grupo. Segundo estes docentes, as aulas costumam ser elaboradas com base aos livros didáticos (os mesmos utilizados por demais escolas da rede pública brasileira, distribuídos pelo MEC). Dessa forma, os conteúdos são todos em português e referentes a realidade das cidades brasileiras, mas com pequenas modificações contextuais. Alguns exemplos: para ensinar matemática, no lugar de “Quantos doces têm na festa de aniversário do João?”, substituem para “Quantos frutos o João tem em seu cesto?”; ou na aula de ciências, utilizam “desenhe a sua casa” no lugar de “identifique os ambientes existentes em uma casa”<sup>116</sup>.

Voltamos agora especificamente para a aula de ciências do professor ZL, para continuar analisando essas questões. O professor ZL nunca estudou fora da aldeia e não

---

<sup>116</sup> Ambos exemplos retirados de cadernos de planos de aula realizados por dois dos professores Xavante.

domina o português (lê e escreve pouco, mas não entende e nem fala o idioma oficial do país). Para ser professor desta escola, participou de dois pequenos cursos de capacitação docente já mencionados anteriormente, e sobre eles repete a opinião dos demais professores entrevistados: diz que os cursos são bons, mas “*pirede*” (difíceis, pesados), porque “os brancos falam muita coisa difícil, mas algumas coisas eu entendo”. E complementa que, quem lhe ensinou a trabalhar com os livros didáticos foi o coordenador da escola da aldeia, MB, e foi assim que descobriu que tinha que usar os conteúdos dos livros e ensinar aos alunos a arrumarem a sala de aula, a escrever o cabeçalho no quadro, e explica que sempre que tem alguma dúvida para planejar suas aulas, recorre ao coordenador de sua escola e não aos demais docentes para solucioná-la.

Como podemos verificar na tabela de perfil dos professores de *Etêñeritipa* (quadro 4), MB, o coordenador da escola e quem orienta aos professores indígenas e não indígenas na tarefa docente, por sua vez, aprendeu também a “dar aula” com os funcionários da Secretaria de Canarana, quando ele foi contratado em 1992. Conversou com orientadores pedagógicos, que explicaram “como organizar os diários de classe”, assim como os “valores” que deveriam ser respeitados nesta escola, a limpeza e a organização da sala eram alguns deles. E conforme veremos nestas descrições etnográficas, a rotina de aula organizada pelos professores é bastante semelhante nos primeiro quatro níveis da série primária.

Todos os professores, indígenas ou não indígenas, chegam em suas salas orientando seus alunos a organizarem as cadeiras, que devem estar sempre em fileiras; escrevem o cabeçalho no canto superior esquerdo do quadro e abaixo dele, qual será a matéria do dia (tudo sempre em português); e só começam a falar diretamente com os alunos, depois de terem escrito o enunciado no quadro, partindo assim diretamente para a explicação da tarefa que deve ser feita por eles. É interessante destacar que essa rotina é repetida tanto por professores que nunca estudaram fora da escola da aldeia (turmas de

pré-escolar, primeira e segunda séries), como por aqueles que viveram em cidades (responsáveis pelas turmas de terceira e quarta séries).

Todos os professores das quatro séries iniciais também organizam suas aulas a partir de uma pequena tabela, feita a mão, colada na parede próxima ao grande quadro negro: segunda-feira é dia de Língua Materna; terça-feira de História e Geografia; quarta-feira, Matemática; quinta-feira, ciências e na sexta-feira, Educação Física e Educação Artística. As salas-de-aula possuem em suas paredes, inúmeros cartazes e desenhos feitos pelos alunos de diferentes séries, mapas da aldeia e grandes desenhos do corpo humano, representado por um homem Xavante com pinturas corporais que possui órgãos e sistemas orgânicos especificados em língua Xavante. Todos esses detalhes fazem dessa escola, algo bastante familiar dentro do sistema escolar nacional, ao compartilhar uma estrutura, uma “gramática escolar” bastante semelhante. Mas, como nos alerta Viñao (2002), falar de “gramática escolar” sempre inclui riscos porque, elementos familiares e comuns facilmente observáveis em uma primeira vista, geralmente coexistem com outros, específicos e particulares referentes a cada sociedade.

Ao entrar na sala de aula por exemplo, chama a atenção a pequena bolsa de palha – utensílio muito comum no cotidiano da aldeia – onde são guardados o apagador e o giz que serão utilizados pelo professor. Próxima a sua mesa, flautas e flechas que fazem parte de cerimônias Xavante ao lado de uma grande esteira, que protege o aparelho de TV. Saindo dos aspectos materiais para refletir sobre a relação de professor e aluno na rotina das aulas, é possível perceber que a escola não é considerada como um lugar “sagrado”, que exija determinadas atitudes para entrar ou sair dela. Ninguém pede licença ao professor ou ao coordenador, e a movimentação de alunos e demais professores é sempre variada e constante.

Em relação aos professores em particular, vemos gestos, e ritmos de fala – variando sua intensidade quando desejam marcar determinados pontos do exercício enunciado –

bastante semelhantes a “clássicos” professores legitimados por uma autoridade pedagógica. Os alunos, por sua vez, parecem não estar “disciplinados” ou adaptados a este modelo educativo, e não respeitam esta diferença de papéis: referem-se ao professor de modo informal, pelo nome ou apelido, e estão em movimentação frenética em quase todo o tempo de aula.

Existe aqui, uma mistura entre um modelo escolar aprendido e reproduzido por estes docentes, que têm uma imagem de como um professor deve agir e se comportar (representados na forma de agir e o modo de falar), e a forma livre das crianças, que não conhecem essa “gramática escolar”, que então, sofre adaptações freqüentes ao estar incluída em uma organização social e cultural Xavante, como explica o professor indígena ZL:

***Pesquisadora: O que é ser um “bom professor”?***

*ZL: É entender mais as coisas, entender os alunos, é igual por exemplo, se eu não sei dá aula, então eu tenho que fazer um curso pra poder explicar o pessoal.*

***E tem diferença entre um professor warazu e um professor Xavante?***

*A letra do branco é difícil de entender, quando ele escreve ele entende, e o que muda mais é a letra do branco. A minha letra os alunos já entendem, por exemplo, se outra pessoa escreve aqui os alunos não vão entender, mas a minha letra sim.*

***Então, a diferença é a língua portuguesa, só isso?***

*É...*

***O que você faz quando manda algum exercício de casa e o aluno não faz, ou quando eles ficam fazendo muita bagunça na sala?***

*Marede... (nada) Quando não faz dever não brigo não, só falo, não fico nervoso nem nada, só falo que é pra fazer. Mas se o aluno estiver com preguiça, então fique com preguiça... É da cabeça dele.<sup>117</sup>*

---

<sup>117</sup> Entrevista feita com auxílio de um tradutor da aldeia.

Entre os Xavante, as crianças raramente sofrem punições. O pai nunca o faz e as mães somente em casos extremos, já que consideram e se relacionam com a criança de modo bastante particular: ela não será, e sim ela já é alguém consciente e responsável por seus atos. A criança Xavante, como vimos no capítulo quatro desse estudo, costuma receber uma educação muito mais permissiva, não existindo imposições de limites por parte de seus familiares. Ao trazer essa prática cultural para a escola, significa que para convencer um aluno de algo, é necessária “muita conversa”, e não de coação. E de fato, nesta escola, não existe o mesmo sistema estruturado para limitar e disciplinar seus alunos, comum em demais escolas integrantes do sistema público nacional. Os professores não aplicam provas ou avaliações formais (escritas ou orais) em seus escolares e dizem saber se o aluno pode ou não passar para a série seguinte a partir das observações em aula, ou por meio de ditados de “palavras ou números”.

Na realidade Xavante, não existe um corte, uma forte ruptura entre as práticas cotidianas desses alunos na vida comunitária e aquela vivenciada na rotina escolar, como podemos ver através do depoimento do professor indígena PS:

*Eu não vou começar a gritar com eles e exigir pra fazerem leitura, ou ficarem quietos, eu não posso, eu quero continuar respeitando a minha cultura, então, cada um que já vem educado pela família, eu vou respeitar isso (...) porque os alunos nossos são liberal, não são concentrado igual branco. É muito difícil concentrar eles, mas também não podemos falar com eles, eles mesmos têm que sacar, isso já vem da tradição da gente, então a gente não podemos dar a idéia e eles tem que seguir isso, como foi orientado dos pais deles, eles têm que pensar no futuro deles.*

Os professores Xavante, a partir do contato direto com a cultura escolar – direta ou por meio de agentes que os ensinam como atuar nesta instituição – têm uma

representação da função docente. Todos eles utilizam vários recursos didáticos e um código gestual bastante familiares durante o desempenho da tarefa docente, mas estes “símbolos”, na linguagem de McLaren (1996), não surtem efeito – pelo menos não do mesmo modo que o desejado em outras escolas da região. A gramática escolar requer a compreensão compartilhada de seus símbolos ou um sistema disciplinador eficiente, o que não ocorre nesta escola. Os alunos têm bastante liberdade de ação, enquanto os professores precisam representar conforme um “professor da escola da cidade”, como eles explicam sua preocupação em arrumar as cadeiras, escrever o cabeçalho no quadro ou pedir para que um aluno faça o exercício no quadro negro.

### **6.3. Uma aula de língua materna**

***Aldeia Etêneritipa, TI Pimentel Barbosa.***

***01 de julho de 2004, quinta-feira.***

***Turma das Meninas: Multiseriada de 1 a 3 séries do primeiro grau.***

*Para aumentar a assiduidade das meninas na escola da aldeia, a comunidade Xavante decidiu que essas deveriam ter uma sala de aula separada e com uma professora e não professor, a cargo das aulas. Esse ano foi organizada a primeira turma com somente meninas, e a professora ZB é não indígena, mas é capaz de se comunicar com certa fluência em Xavante, por haver vivido quando criança e haver retornado a aldeia há dois anos.*

*Essa aula ocorre no primeiro turno, de 7h às 10h, mas começa geralmente quinze minutos mais tarde, com as alunas chegando quase todas juntas, com seus lápis e borracha nas mãos. Ao chegarem, vão arrumando as cadeiras silenciosamente – sempre organizadas em filas perfeitas – e a mesa da professora, que está próxima a um improvisado quadro negro. ZB chega de modo muito carinhoso cumprimentando a todas com um “bom dia” e um sorriso. Senta-se em sua mesa e chama aluna por aluna, para a entrega dos cadernos.*

*Depois da entrega dos cadernos, escreve no quadro o cabeçalho e a matéria do dia de hoje, “língua materna”. Tudo em português. As meninas imediatamente começam a copiar em seus*



cadernos o cabeçalho e o enunciado do exercício: “Escreva os numerais”. De um lado, são escritos os números em língua Xavante e de outro, um espaço para que as alunas escrevam em seus cadernos, a tradução para o português. Apesar de ser escrito em português o enunciado, ZB explica o exercício ou faz comentários sempre em Xavante.

A maioria das alunas usa o vestido tradicional Xavante e chinelos. Suas roupas estão limpas e as meninas parecem estar de banho recém tomado e cabelos bem mais arrumados que os alunos de mesmas séries, mas com professores Xavante. Essa característica talvez possa ser entendida pela influência da professora: elogia e acaricia os cabelos das mais bem cuidadas e fala sorrindo que é “assim que uma menina deve vir pra escola, arrumada e bem cheirosa!”. Existe um constante contato físico da professora com suas alunas: muito diferente dos demais professores, ZB costuma caminhar entre elas para olhar os cadernos e ao parar junto a alguma, acaricia os cabelos ou dá leve tapinhas nas costas para parabenizar ou brincando, chamar a atenção sobre algum erro. As meninas geralmente correspondem com sorrisos tímidos.

Depois da primeira meia hora aproximadamente, as meninas começam a se movimentar mais na sala de aula: algumas juntam as cadeiras em um círculo e vão fazendo o exercício em conjunto, outras entram e saem da sala para visitar as outras salas de aula; escrevem nas paredes ou caminham de companheira em companheira para ver e comparar o exercício. Falam baixo, e utilizam apenas o Xavante.

ZB, que está em sua mesa, começa a chamar a algumas alunas para fazerem o exercício no quadro. As menores, da primeira série, sorriem timidamente, abaixando a cabeça e encolhendo o corpo, recusando-se a ir. ZB insiste, mas somente as mais velhas, vão em seqüência ao quadro. Ao terminar de completar o exercício do quadro, toda a turma junto com a professora, lê os numerais em voz alta “um, doisi, treisi, cuatro, cinco, seisi”.

ZB começa a escrever o enunciado do novo exercício no quadro: “Forme palavras” e desenha objetos ou elementos naturais da aldeia e ao lado de cada um deles, um espaço para que escrevam o nome desses elementos em língua Xavante. As meninas parecem estar mais impacientes, mas continuam copiando em seus cadernos a tarefa. A agitação das meninas é mais discreta do que aquela presenciada em uma turma mista: a maioria permanece sentada, mas fazem constantemente a ponta de seus lápis, limpam sempre as borrachas nas paredes da sala ou desenharam nas paredes.

*Também conversam muito entre si, mostrando seus cadernos, mas a voz é sempre baixa e em nenhum momento ZB chama a atenção para que fiquem quietas ou que prestem mais atenção: ela se senta em sua mesa para olhar algum livro ou caminha pelas cadeiras das alunas, fazendo observações sobre os exercícios. Acontecem pequenos conflitos: uma das alunas vai até a professora para reclamar que a companheira lhe havia tomado a borracha, ZB pede para que esta devolva a borracha; outra não consegue fazer a tarefa porque era sempre interrompida pela colega da frente que constantemente trocava seu caderno com o dela.*

*Como as demais salas, essa também tem suas aulas freqüentemente interrompidas por outros professores que chegam para perguntar alguma coisa, para dar avisos ou ainda, por irmãos menores de alguma das meninas que querem ficar com ela. Também é possível escutar o barulho que os meninos fazem nas outras salas da escola: gritam, falam alto, cantam... Tamanho ruído das outras salas é um forte contrasta com a rotina quase silenciosa das meninas.*

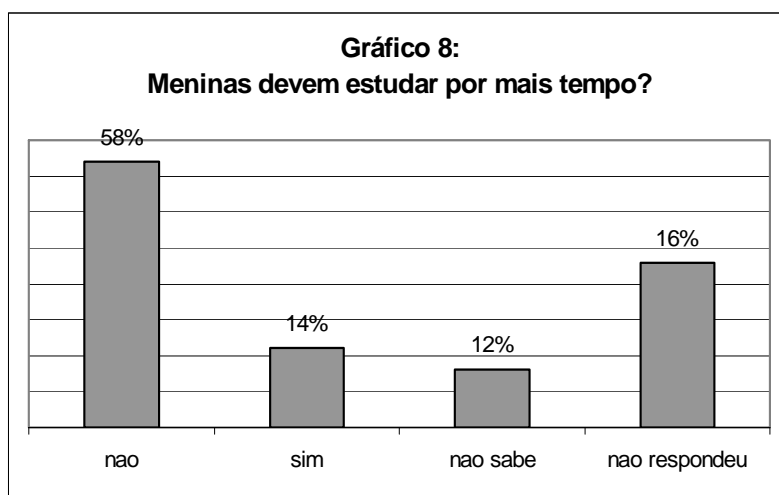
*Finalmente chega a hora da merenda, meia hora antes das 10h, e todas correm para a pequena janela de onde são distribuídos os biscoitos e o leite. São as primeiras sempre, porque os demais alunos só saem de suas aulas, quando estas já estão na fila da merenda. Cada um recebe seu copo de leite e um punhado de biscoitos. Os biscoitos, eles jogam na camiseta ou no vestido, que forma uma pequena cesta. Sentam-se no chão, ou caminhando e brincando próximo a escola, comem a merenda com vontade. Ao terminarem, devolvem seus copos na mesma janela a qual receberam a comida, e saem caminhando em direção à aldeia: vão todas juntas por um caminho, e de longe se vê aos wapté, alunos do turno da tarde, chegando por outra trilha, lentamente.*

\* \* \*

Como vimos no quarto capítulo, a educação e a sociabilidade das crianças Xavante ocorrem de modo gradual e contínuo em diversos espaços comunitários. Existe nesta sociedade, várias segmentações, como as de clãs, classes de idade, linhagens e claro, uma forte divisão entre gêneros: homens e mulheres cumprem tarefas e possuem responsabilidades definidas. No caso dos meninos, a incorporação dos valores do grupo e o processo de aprendizagem ocorrem na convivência com seus familiares, mas também em

um contexto de total liberdade de relação a todos integrantes da aldeia, e formalmente, a partir de sua entrada no sistema de classes, com seu ingresso no *Hö*. Já em relação as meninas, essa incorporação de valores coletivos acontece basicamente, em seu núcleo doméstico, de onde nunca saem: quando se casam, são seus maridos que passam a viver nesta mesma casa. Será no desenvolvimento de atividades domésticas e através destas, da relação com seus familiares e “brincando de fazer coisas de verdade”<sup>118</sup> que as meninas Xavante aprendem a identificar os limites que regem sua sociedade.

Para as meninas, o casamento é o marco de entrada para a vida adulta, o que ocorre quando muito jovens, entre 12 e 14 anos de idade. A partir desse momento, passam a ser responsáveis, junto ao seu marido, da manutenção de sua família e sobre a experiência escolar dessas jovens, em *Etêñeritipa* existe uma forte resistência sobre se essas meninas-mulheres já casadas devem ou não, freqüentar a escola. E, o fato de existir atualmente uma turma somente para meninas é uma entre as várias alternativas criadas pelo corpo escolar desta aldeia para tentar solucionar esse impasse.



Devido ao trabalho dos funcionários do setor de educação da FUNAI regional, da Secretaria de Educação Municipal e claro, da insistência de parte dos novos líderes dessa

<sup>118</sup> Expressão utilizada por Nunes (2002: 73).

comunidade –grupo formado pelos *cultural brokers*, como vimos anteriormente – existe hoje nesta comunidade, um consenso de que todos precisam aprender o português. A maioria da comunidade apresentou uma visão positiva sobre meninos e meninas aprenderem português, mas não existe o mesmo consenso quando a pergunta é direta sobre se as meninas devem ou não, continuarem estudando depois de se casarem, como mostra o gráfico 8. As razões mais citadas foram: “as meninas não têm tempo”, porque devem ajudar com as tarefas domésticas, e a mais repetida, é que a escola é “perigosa”, porque neste espaço as meninas “namoram” com outros antes de formalizarem o compromisso com os pretendentes indicados por seus familiares.

As crianças Xavante costumam possuir, desde o momento em que nascem, seus futuros parceiros definidos de acordo aos interesses e alianças que suas famílias desejam manter para aumentar seu esteio político na comunidade (ver capítulo 4). Nesse contexto, a escola – que está fora do alcance da visão dos pais, há cerca de um quilômetro da aldeia – passa a ser vista como um espaço onde esses “namoros” podem acontecer. E tal suspeita é ainda mais forte pelo fato do modelo escolar implantado em 1992 nesta comunidade ser organizado com turmas mistas e todos os professores homens. Sistema modificado somente em 2004, quando os professores decidiram organizar uma turma específica para as meninas, onde é uma professora, e não um professor, quem ministra as aulas; e o horário dessa aulas também foi planejado para evitar conflitos com a comunidade: ocorrem no primeiro turno, de 7h as 10h, quando somente meninos pequenos, com idades entre cinco e sete anos estudam. Além disso, também estabeleceram que os jovens dos turnos seguintes só podem chegar na escola depois que as meninas saíram e ainda, ambos devem fazer caminhos diferentes<sup>119</sup>.

Sobre a observação dessa aula de meninas em particular, foi possível perceber como elas são geralmente, mais silenciosas e discretas que os meninos, mas são

---

<sup>119</sup> Como todas as aldeias Xavante, em *Etêñeritipa* possui muitas e diferentes trilhas e caminhos que ligam cada uma das casas as suas roças, assim como ao rio e também, para as construções “brancas”, como o posto de saúde e a escola. As meninas quando saem da escola, costumam seguir por um caminho que chega na parte posterior da aldeia, enquanto que os meninos costumam chegar pelo caminho que sai do pátio central da aldeia.

igualmente inquietas. Não falam alto, mas movimentam-se constantemente durante toda a aula. Algumas levam seus irmãos menores para a sala-de-aula, já que, mesmo na escola, compartilham com suas familiares as tarefas domésticas. Sobre o currículo delas, alguns professores disseram desejar especificar matérias diferenciadas para as meninas, que incluía aulas de corte e costura (são as mulheres que fazem seus vestidos e tecido é um dos presentes mais festejados por elas), ou de cuidados com a casa e alimentação (como preparar alimentos comprados nos mercados, ou sobre como lavar a roupa, por exemplo). Não foi possível verificar por meio de censos, se essas matérias, sugeridas por homens professores, são comuns às mulheres dessa aldeia.

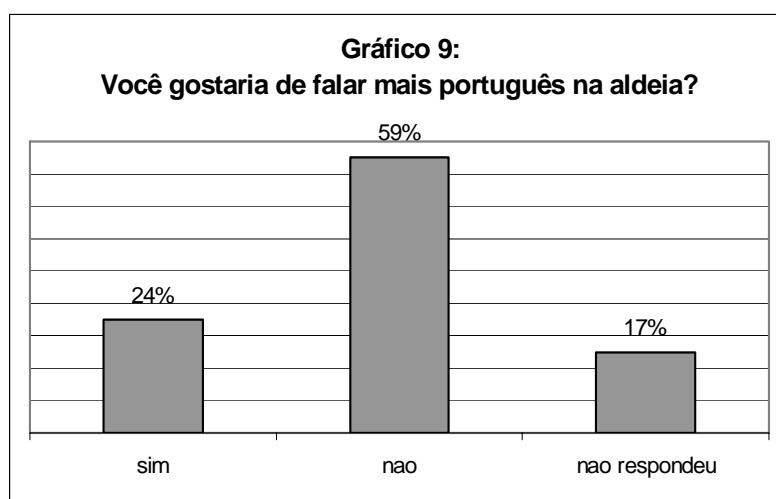
Retomando a aula de “Língua Materna” descrita, ou seja, de idioma Xavante, esta comunidade, assim como muitas outras populações indígenas, precisam enfrentar atualmente, o desafio de realizar um bem sucedido processo de transcrição do idioma nativo para a língua escrita, o que significa para estes Xavante, também a apropriação de um forte bem simbólico para a consolidação de uma identidade étnica diferenciada.

Para desenvolver a capacidade da lecto-escritura do idioma nativo, é preciso em primeiro lugar, definir qual será a representação gráfica desta língua até então oral. Tal trabalho requer mais do que o desejo desta comunidade, mas também recursos e apoio de profissionais especializados (lingüistas e antropólogos) para sua execução. No caso da comunidade de *Etêñeritipa*, existe um fator a mais para essa conquista simbólica: assumir o domínio sobre seu próprio idioma. Este grupo não aceita a transcrição da língua Xavante realizada pelos missionários Salesianos, desde a década de 1960, e adotada em todos os demais Territórios Xavante.

Para o grupo de *Etêñeritipa*, os Salesianos “mudaram” a língua, e este material, utilizado nas escolas de outras aldeias, “não é o Xavante verdadeiro”, porque “os padres querem mudar a nossa raiz”. Como dito anteriormente, os Xavante de *Etêñeritipa* se autodenominam como os mais “autênticos” e essa identidade surge também a partir do

reconhecimento de seu idioma como o mais “Xavante”. E, como vimos no capítulo anterior, esta divisão entre “nós” e “eles” também se dá dentro do mesmo grupo étnico: os Xavante das demais reservas são acusados de “estarem se esquecendo da tradição” e por “não saberem mais a língua”.

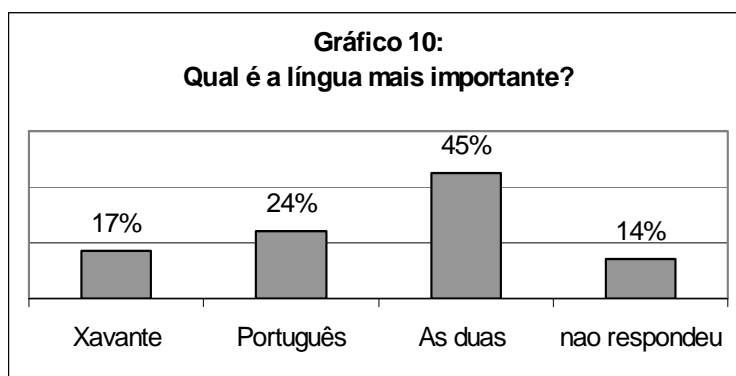
É neste contexto que a língua materna está sendo inserida nesta escola, em uma comunidade bastante conservadora no uso do seu idioma: na rotina comunitária, em nenhum contexto, utilizam o português, ainda que entre pessoas que dominem essa língua<sup>120</sup>. Somente fora da aldeia, quando necessitam se comunicar com não indígenas utilizam este idioma. A escritura do Xavante é bastante reduzida: somente pequenos bilhetes enviados a outras aldeias são escritos em Xavante<sup>121</sup>. Em relação ao uso da língua portuguesa, a oralidade é reduzida – somente no contexto escolar, apenas durante leitura de textos ou enunciados de exercícios – e na escrita, só para pequenas mensagens ou listas de compras feitas com destino aos mercados das cidades vizinhas. Esse uso limitado do português no contexto doméstico parece que vai demorar a mudar:



<sup>120</sup> Atualmente, somente nove pessoas têm domínio do português, homens de idades entre 16 e 30 anos, e uma mulher, que há poucos meses veio viver na aldeia de *Etêñeritipa*, de um dos territórios Xavante com escolas organizados pelos Salesianos, mas ela geralmente se recusa a falar em português.

<sup>121</sup> A escritura só surgiu após o contato com a sociedade nacional, já que este, como os demais povos nativos brasileiros, é ágrafo.

Entre os alunos entrevistados, 59% disseram que não gostariam de usar mais português na aldeia e 45% consideram que os dois idiomas possuem igual valor. Desse modo, podemos deduzir que o uso da língua nativa vai permanecer forte pelo menos até a próxima geração.



No universo escolar o uso das duas línguas é mais marcado. Todas as aulas são faladas em Xavante (a explicação dos conteúdos, conversas entre alunos e entre professores e alunos), mas quando passamos para a escrita, o idioma utilizado majoritariamente é o português –inclusive nas aulas de alfabetização em língua materna. Em outras palavras, como os professores copiam no quadro exercícios ou textos de livros escritos em português, e os alunos automaticamente copiam o mesmo em seus cadernos, o domínio da escrita é sempre o da língua portuguesa, e o idioma materno é relegado a linguagem oral.

Esse processo que divide e distancia os usos dos idiomas na escrita e na oralidade parece prejudicar o rendimento dos alunos em ambos idiomas. Segundo as entrevistas realizadas com os alunos da terceira série (último de alfabetização Xavante) e da oitava (último ano escolar), a maior parte dos alunos saem da escola sem falar português, assim como sem serem alfabetizados em Xavante.

A professora responsável pela turma das meninas não é indígena, e estudou somente até a terceira série primária em escolas das cidades e como o coordenador, sua família tem contatos próximos com essa população Xavante há três gerações. Ela participou de quatro cursos oferecidos pela Prefeitura (diz sentir muita dificuldade para assimilar os conteúdos destes cursos) e assim como os demais professores dessa escola, ZB também leva para o desenvolvimento de sua tarefa docente uma representação pessoal do modo como “deve atuar” uma professora. E neste caso, ZB chama a atenção por ser a única docente a cumprimentar suas alunas antes de passar qualquer tarefa ou fazer qualquer comentário sobre a aula que vai dar neste dia; por ter um constante contato físico com elas durante a aula, como pode ser verificada na descrição acima (carícias nos cabelos ou tapinhas nas costas para parabenizar ou chamar a atenção de alguma aluna); e é a única que faz comentários sobre o aspecto físico – limpeza e higiene – de seus alunos. Sobre este último aspecto, pretendo aprofundar-me um pouco mais adiante.

Em todas as aulas desta turma observadas, ZB fez algum comentário – sempre em forma de elogio – sobre os aspectos das alunas: elogiou um vestido, ou admirou as que estavam de banho tomado e com os cabelos arrumados. Com frases do tipo “mulher tem que ser vaidosa”, “eu gosto é de menina cheirosa”, “tem que vir pra escola assim: limpa e perfumada!”, deixava uma mensagem implícita de como os alunos “devem” chegar na escola. Tal característica não foi percebida em nenhuma outra aula dessa escola. De fato, os alunos das primeiras três séries costumam chegar exatamente como estão na aldeia: com terra e barro por todo o corpo e roupa, cabelos despenteados e descalços. Mas para refletir esse aspecto em particular, parece-me interessante contar com mais elementos presentes em descrições de outras aulas.



#### **6.4. Uma aula de educação artística**

***Aldeia Etêneritipa, TI Pimentel Barbosa.***

***04 de agosto de 2004, quarta-feira.***

***Escola: Primeira série do primeiro grau.***

*Hoje vieram 16 alunos, todos meninos. Com idades entre sete e oito anos. Quase todos descalços, com shortes ou bermudas e camisetas com tamanhos muito maiores que os meninos. Chegaram pontualmente na escola, para a aula das 10h. Como a sala já estava aberta, esperam seu professor, que chegou de bicicleta cerca de quinze minutos depois. WX, o professor, entra na sala de aula com alguns livros e cadernos que deixa sobre a mesa, olha pra mim e sorri timidamente e já começa a escrever no quadro o cabeçalho e a matéria de hoje: “Educação Artística”. Mas a vinda do professor não muda a rotina dos alunos. Não se preocupam em arrumar as cadeiras, ao contrario, correm ou fingem lutar entre elas. Um dos alunos viu que eu estava olhando um exercício colado na parede, veio correndo do outro lado da sala, apontou para a palavra ao lado do desenho e disse: “avestruz”, orgulhoso, me mostrando que sabia ler.*

*O professor distribui folhas A4 brancas para cada aluno, que só agora começam a sentar-se. Falam muito e se movimentam todo o tempo, e somente quando o barulho não permite que o professor fale, três alunos começaram a gritar, WX fez um forte: “êêêhhhhh”, que funcionou por alguns minutos: todos se calaram, até que um dos meninos, ao ver que eu não havia recebido nenhuma folha branca, veio do outro lado da sala segurando na ponta dos dedos uma folha e falando alto: “pra Warazu”. Sorri, agradei com “wende” e recebi a folha branca, que coloquei sobre a cadeira de braço, ficando um pouco incômoda por estar chamando tanta atenção. Nas demais turmas o máximo que interagi com os alunos, foram sorrisos discretos ou olhares curiosos. Nesta a interação é constante!*

*Finalizada a distribuição de folhas brancas, WX desde sua mesa, vai chamando aluno por aluno, para entregar-lhes quatro ou cinco lápis de diferentes cores. Ao receberem os lápis coloridos, fazem da camisa uma bolsa e assim, do mesmo modo como as mulheres costumam usar seus vestidos para levar pequenas quantidades de raízes ou frutos, sentam-se e começam a copiar o cabeçalho em suas folhas. Mas, apesar de sentados e estarem ocupados com a cópia, não existe*

*silêncio: um dos alunos menores canta alto, quase gritando, algumas músicas Xavante; outros fazem percussão, batendo o lápis na cadeira e outros, conversam e riem junto aos seus colegas... O professor não se incomoda e termina de escrever no quadro, o enunciado do exercício: “Desenhar um alimento tradicional Xavante e um homem caçando”. Tudo escrito em português, mas todo o tempo, todos usam somente a língua Xavante.*

*Começam a fazer seus desenhos, mas a agitação não muda muito. Um deles, o mesmo que fez questão em levar uma folha para a “warazu”, depois de alguns minutos trabalhando em sua folha, grita “Warazu, Warazu”, levantando sua folha para mostrar-me o desenho: um homem desenhado em lápis preto que ocupava quase toda a folha. Eu sorrio, um pouco envergonhada por parecer estar criando essa agitação – ou pelo menos colaborando com ela – e o menino sorri orgulhoso, abaixa a cabeça e volta a desenhar. As cadeiras, que estavam organizadas desde a outra turma, já estão completamente fora do lugar. Dois alunos que estão no fundo da sala, por exemplo, trabalham juntos, um de frente ao outro e compartilhando seus lápis coloridos, mas quando qualquer outro menino se aproxima para ver seus desenhos, escondem suas folhas até que estes saiam de seu lado. WX, sentado na mesa do professor, continua olhando alguns livros e cadernos, silenciosamente. Parece estar bastante acostumado com tamanha circulação dos alunos pela sala de aula e eu não conseguia imaginar como seria dar aula para uma turma tão agitada, com mais de 16 alunos...*

*Ao terminarem seus desenhos, os meninos começam a ir até a mesa do professor para mostrar a tarefa. WX olha, comenta alguma coisa e depois se levanta e, na frente da sala de aula, pergunta para a turma quais são os alimentos tradicionais Xavante: os meninos começaram a responder em português, “manga”, “arroz”, “mamão”. O professor responde a cada um deles, “warazu sapeté”, ou seja, esses não são tradicionais Xavante e foram trazidos pelos brancos. Então os alunos começam a falar outros, como a “u`pa” (mandioca) e o “mo`oni” (raiz, parecida com a batata) e estes sim, foram considerados corretos pelo professor, que retorna a sua mesa e continua com sua leitura, enquanto os alunos continuam com seus desenhos.*

*Os alunos estão sempre em movimento: vão de mesa em mesa olhar o exercício de algum colega, trocam constantemente de lápis com algum companheiro, vão limpar as borrachas as esfregando nas paredes, cantam e dançam no meio da sala ou fazem percussão batendo os lápis nas cadeiras. WX é impassível, com sua leitura e algumas vezes bocejando. Depois de um tempo, se*

*levanta e sai da sala, do mesmo modo silencioso e não demonstrando se incomodar pela agitação de seus alunos. Um deles veio ver o que eu escrevia e começou a me ensinar palavras em Xavante e eu, um pouco sem graça por estar atrapalhando a aula do professor, repetia falando em voz baixa. Outros viram a “aula particular”, e se aproximaram falando novas palavras e o aluno que havia começado, foi até as prateleiras de material existente no fundo da sala, agarrou uma cartilha do idioma Xavante e me trouxe para mostrar algumas palavras e desenhos, repetia o nome em Xavante várias vezes até que eu falasse o mais parecido possível, e sorriam dos meus erros ou confirmavam minha pronúncia com “ĩ hã”.*

*Depois de duas horas de aula, eu havia me tornado o centro das atenções e quase todos os alunos estavam ao meu redor, repetindo palavras, me mostrando seus desenhos e um deles, quem me pareceu o mais inquieto de todos, fazia caretas ou retorcia os olhos, tentando me assustar. E animados neste objetivo, dois outros me mostraram suas “tatuagens” em braços e pernas, feitas com asas de borboleta que, quando pressionadas soltam um pó escuro e marcam a pele, e justamente quando um dos meninos estava com uma aranha na mão para jogar em mim, a cozinheira apareceu na porta para chamar para a merenda. A palavra mágica “bolacha!”, biscoitos, foi mais forte que a atenção que um “warazu” podia chamar e todos saíram correndo imediatamente para a fila da merenda, do lado de fora da sala de aula. Era o final de mais um dia de aula.*

\* \* \*

Como em qualquer outra escola pública brasileira, nesta escola indígena a hora da merenda é o momento mais esperado do dia: geralmente crianças que não têm uma boa base alimentar em suas casas, têm por esta instituição a principal refeição do dia. O cardápio geralmente é o mesmo de demais escolas públicas da região: leite e biscoito pela manhã e tarde, e arroz, feijão, macarrão e carne para o almoço. Alimentos cada vez mais comuns na vida comunitária e sobre este tema, é interessante destacar como a tentativa do professor em resgatar dos alunos os nomes “dos alimentos tradicionais Xavante” viu-se fracassada: para estes alunos, com idades entre sete e nove anos, os tradicionais são os comuns, os que mais se vê na aldeia, como o arroz, a manga ou o mamão, frutos plantados

e colhidos em suas rocas familiares e não aqueles citados pelo professor. A dieta Xavante vem se modificando de modo cada vez mais intenso, com a maior dependência dos mercados das cidades e neste descompasso entre uma cultura que faz parte de um passado distante, e aquela vivenciada pelos alunos, surge a tensão entre o moderno e o tradicional, agora dentro do espaço escolar.

Outro aspecto interessante a ser analisado é a forte movimentação do grupo de alunos: de fato, entre todas as turmas observadas, essa foi a que o professor parecia ter maior problema para conseguir a atenção de seus estudantes. Estes pertencem a categoria de idade anterior a da entrada do *Hö*, os *A'repudo*, ou seja, os "líderes do bando", como brincou um dos professores para exemplificar a condição de total liberdade vivenciada por estes meninos, os mais velhos da aldeia, que ainda não ingressaram na marcada rotina do *Hö*. No *Hö* aprenderão a comportarem-se de modo mais discreto, "sempre de voz baixa", como explicou um dos anciãos do grupo e principalmente, terem cuidado com sua apresentação pessoal.

Na sociedade Xavante a beleza sempre foi masculina, ou seja, eram os guerreiros e não as mulheres os indivíduos mais vaidosos do grupo. Essa vaidade, exposta pela forma de cuidar os cabelos, pela caprichada pintura corporal e até mesmo no modo de caminhar, será essencialmente ensinada e disciplinada no *Hö* (Maybury-Lewis, 1984; Lopes da Silva, 1986). E essa aprendizagem ainda não passa pela organização escolar. Os alunos não apresentam qualquer preocupação no modo como estão suas roupas ou corpo. Entram na sala de aula e participam da vida escolar do mesmo modo que participam da vida da aldeia e o professor indígena em nenhum momento, faz qualquer comentário sobre como deveriam vir à escola, ou reclama cuidados de limpeza com as folhas e os cadernos distribuídos.

Como vimos na descrição anterior, a reação da professora não indígena parece ser diferente: a cada oportunidade dizia a suas alunas como deveriam ser "alunas limpas e perfumadas". Se ampliamos um pouco mais essa questão para verificar a rotina de outras

escolas brasileiras, será possível verificar o mesmo cuidado sobre a limpeza e a “higiene”, onde alunos devem apresentar-se com seus uniformes limpos e bem cuidados. A escola desse modo, cumpre sua função “civilizatória”, em prol da “educação” das crianças nos valores da higiene, do estilo pessoal e da imposição de um modo particular como aquele que é “bem visto” socialmente. Dussel (2002), ao analisar a obrigatoriedade do uso de uniformes, ou mais especificamente, o uso do guarda-pó branco nas escolas públicas argentinas, desenvolve reflexões interessante sobre essa temática, que me parecem válidos para pensar um pouco mais sobre a função civilizatória escolar.

A autora destaca como essa institucionalização da higiene está incluída em uma construção particular de nação, que acreditava que a igualdade moderna só poderia ser realizada se estabelecesse um determinado estilo de apresentação de seus indivíduos:

*Las prácticas corporales, las apariencias o la higiene son parte importante de los criterios por los cuales se asigna a los alumnos a ciertas clases y no otras, se define su promoción y su calificación, y por sobre todo son parte fundamental de la enseñanza de ciertos saberes sobre el cuerpo, sobre la sociedad y sobre la autoridad que muchas veces es más efectiva que lo que transmiten las disciplinas escolares (...) Todo ello contribuye a definir qué es una escuela, quiénes pueden estar en ella y cómo, esto es, una gramática escolar”<sup>122</sup>.*

A autora destaca como no final do século XIX, o higienismo afirmou-se como um movimento social e de idéias que em nome da “saúde” da população, combinou questões urbanísticas, ecológicas, morais, políticas e de formação de um consumidor-cidadão almejado pela modernidade. A escola, através de discursos higienistas, impôs uma lógica civilizatória além dos conteúdos disciplinares explícitos no currículo, deixando suas marcas também no corpo de seus alunos, que deveriam ser moldados e adequados para fazerem parte do sistema social.

---

<sup>122</sup> Dussel, 2002:13

Retornando à realidade da sociedade Xavante, esse disciplinamento também existirá nas formas próprias de organização Xavante, onde “a corporalidade deve ser entendida como um dos mecanismos centrais do processo de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação das crianças” (Lopes da Silva, 2002: 37). Essa formação é rigorosa e dura, e tem seu lugar privilegiado na educação dos meninos durante sua passagem pela “casa de solteiros”, o *Hö*. Na rotina escolar da EMEB Pimentel Barbosa é visível a diferença entre alunos que ainda não passaram pela “casa dos solteiros” daqueles que estão ou já passaram por essa instituição educativa endógena, como veremos mais claramente a seguir.

#### **6.5: Uma aula de geografia**

***Aldeia Etêneritipa, TI Pimentel Barbosa.***

***02 de julho de 2004, sexta-feira.***

***Escola: Terceira série do primeiro grau.***

*Por volta das 10h30 chega da aldeia o professor EX, caminhando entre seus alunos, quase todos seus afilhados no Hö, com idades entre 11 e 13 anos. Estão todos de banhos recém tomado, roupas limpas, e os cabelos lisos bem penteados, com chinelos ou sapatos. Trazem seu material escolar (livros, cadernos, lápis e caneta) nas mãos.*

*Ao chegarem na escola, EX vai direto para sua mesa, onde apoia seu material, e começa a escrever o cabeçalho no quadro e a matéria de hoje, “Geografia”. Os alunos, arrumam suas cadeiras em fileiras, e só depois, sentam-se, abrem seus cadernos e silenciosamente, começam a copiar o conteúdo em seus cadernos. Usam canetas e escrevem com capricho em seus grandes cadernos de arame.*

*EX, já sentado em sua mesa, indica a página do livro que irão usar para a aula de hoje: é a lição “O Município”. São pequenos textos, acompanhados de fotos, sobre o cotidiano e algumas características de algumas cidades brasileiras: Tocantins, Porto Alegre e São Paulo. O professor lê alto frase por frase, e seus alunos, também em voz alta, acompanham a leitura, do texto em*

*português. Depois de cada parágrafo, lido em português, EX explica em Xavante o texto, chama a atenção para a pronúncia de alguma palavra, sempre com alguma brincadeira, compartilhada pelo grupo, que parece bastante interessado na aula.*

*Os alunos demonstram maior interesse sobre a cidade de São Paulo, repetindo muitas vezes seu nome e olhando com atenção as fotos. A leitura continua e a aula segue com um clima muito descontraído entre professor e alunos. Existe uma forte sintonia no grupo. Quando começam a ler com uma voz mais baixa, ou quando alguém pronuncia mal alguma palavra, EX chama mais uma vez a atenção do grupo, de forma descontraída, e todos se divertem. Terminada a leitura, o professor vai até o quadro negro e escreve o enunciado do primeiro exercício: perguntas de interpretação do texto, retiradas do livro e obviamente, escritas em português. Depois de escrever, explica em Xavante o que o exercício pede para ser respondido e os alunos começam a escrever em seus cadernos. Enquanto copiam, EX sai algumas vezes de sala, retorna e fica novamente em sua mesa, lendo outros livros didáticos e escrevendo algo em seu caderno.*

*Os alunos não saem de seus lugares, conversam entre si, sempre com voz baixa e sem retirar as cadeiras do lugar. Ao terminarem de copiar as questões e fazerem seus exercícios vão, silenciosamente se levantando, um por vez, para levar seu caderno ao professor. Sempre esperam que o outro colega saia da mesa do professor, para depois se aproximarem. Seus exercícios são corrigidos no mesmo momento, retornam as suas cadeiras, modificam algo em seus cadernos, e as vezes conversam com seus companheiros mais próximos – mas sempre com a mesma voz baixa de sempre. Um grupo bastante descontraído, mas altamente disciplinado...*

\* \* \*

A aula descrita acima possui uma particularidade: é a única composta por uma maioria de jovens de uma mesma categoria de idade, neste caso, 80% da turma é *wapté* e seu professor, um *Danhohuí'wa*, um dos padrinhos responsáveis pela educação deste grupo morador do *Hö*. Esta singularidade aconteceu não por acaso, é mais uma tentativa dos professores Xavante para tentar incluir da melhor forma possível, a rotina escolar na rotina comunitária.

Como ocorreu com o caso das meninas, a EMEB Pimentel Barbosa foi instituída de acordo com o modelo público nacional, ou seja, ciclo seriado e existente a partir da data de nascimento das crianças e não do conjunto de saberes ou características físicas observadas entre elas. As turmas então, não são organizadas de acordo a complexa divisão social existente em uma sociedade Xavante e na opinião dos professores, isto também pode provocar a baixa assiduidade dos alunos. Em cada uma das turmas é possível identificar integrantes de categorias e classes de idade variados que geralmente, formam seus pequenos grupos, sentando-se próximos uns aos outros e não interagindo com demais alunos.

Segundo os professores Xavante, esta experiência de ter uma turma onde quase a totalidade de alunos pertence a mesma categoria de idade está produzindo bons resultados: aumentou a frequência e a assiduidade dos alunos dessa turma. Outro aspecto a ser destacado no grupo é o contraste entre o comportamento desses alunos, de terceira série, com os alunos das séries iniciais. Nesta turma, todos os alunos são mais calados, limpos, silenciosos, tranquilos. Quando falam é sempre em voz baixa. E esse contraste com as descrições anteriores não é resultado de uma escola “disciplinadora”, como vimos, mas sim, de um processo de formação cultural por meios tradicionais que ainda se apresenta bastante forte dentro do grupo. Considerando as informações e as observações de campo ficou claro o fato desse comportamento mais disciplinado não ser “produzido” pela imposição de uma rotina escolar civilizatória, mas sim, por meio dos processos educativos existentes na instituição educativa por excelência dos meninos-homens Xavante, o *Hö*.

Enquanto vivem no *Hö*, os meninos interagem de maneira bastante reduzida com os demais moradores da aldeia e todas as atividades devem ser feitas somente entre seus iguais, e em conjunto. Os padrinhos, e não os pais, são os responsáveis pela formação e iniciação desses meninos e os temas aprendidos no *Hö*, segundo seus jovens integrantes são: falar sempre baixo, respeitar aos velhos e não falar com as mulheres da aldeia. É



desenvolvido assim, um processo de forte autocoação no grupo que possibilitaria uma convivência pacífica, o desenvolvimento de sua sociedade e, como consequência, conformando o processo civilizatório requerido por esta comunidade (ver capítulo 4).

A educação no *Hö*, reflete o estilo de aprendizagem comum a rotina comunitária: mais através de exemplos e de competições práticas que por meio de lições orais. E, também entre os Xavante, se não existe demonstração de interesse dos mais jovens sobre um determinado tema, esse tema não será abordado, ou seja, se não existe pergunta, não existe sentido qualquer explicação sobre o assunto. EX professor e padrinho do grupo atual, conta que não existem pautas de temas ou pré-definição sobre o que deverá ser falado para os *wapté*. Os assuntos surgem de acordo com o interesse demonstrado pelos *Hö`wa*, quem inicia o diálogo perguntando algo a seus padrinhos. O processo educativo ocorre de acordo com o interesse dos próprios jovens que estão sendo educados. Essa lógica é bastante diferente da encontrada tradicionalmente na instituição escolar, onde um professor provido sempre de “autoridade pedagógica” irá definir e ditar os conteúdos e ritmos para a prática do ensino-aprendizagem. No *Hö*, não existe uma imposição de temas considerados relevantes pelo padrinho, algo observado também na relação entre os mais velhos e os jovens desta aldeia.

Uma das reclamações mais comuns entre os anciãos do grupo, é a falta de interesse dos mais novos em saber sobre a história “dos antigos”. Sereburã, o segundo mais velho dessa comunidade, repetia muitas vezes que “os novos não sabem nada! Não sabem as histórias!” e quando questionado se ele costumava contar histórias para seus netos, respondia indignado: “Neto não pergunta nada! Não sabe nada, neto!”. Esta resposta, assim como as observações de campo sugerem que a rotina de quem ensina para quem aprende é bastante especial entre os Xavante: é o aprendiz quem deve demonstrar interesse e por isso mesmo, é mérito dele mesmo a aprendizagem e não de quem explica. E seguindo essa lógica, é mais compreensível uma característica observada durante as aulas de todos os

professores indígenas: se existe alguma atenção especial para algum aluno em particular, será para aquele considerado “mais inteligentes”, ou seja, aqueles que segundo o professor, possui mais maturidade, os que não prestam atenção são considerados imaturos e por isso, não merecem a atenção do professor. Mas apesar dessas especificidades existentes na cultura Xavante, o professor EX, diz não haver diferença entre um professor branco e um professor indígena, assim como não deve ter diferença entre a escola da aldeia e a escola das cidades.

EX é professor da EMEB Pimentel Barbosa há apenas um ano. Nunca participou de nenhum curso de capacitação docente, mas estudou três anos na escola de uma cidade vizinha ao território Xavante, Xavantina, porque “gostava de estudar”. Interessante notar que este professor foi o único que se mostrou muito mais propenso ao ensino do português como principal matéria e também disse não ensinar cultura Xavante, mas sim aquela do “branco” na escola, incluindo jogos e brincadeiras que ele aprendeu durante sua temporada fora da aldeia.

Para EX estava muito clara a sua tarefa ali: passar para seus alunos (e afilhados) o que ele aprendeu durante os três anos que viveu na cidade, era esta a função da escola. Depois de algum tempo de entrevista incluí que a escola também deve ensinar a língua Xavante, mas não parecia ter muita certeza o por que do ensino do idioma materno:

***Qual é a diferença de um professor branco para um professor indígena?***

*Pra mim não tem diferença não, pra mim é a mesma coisa.*

***E qual é a diferença da escola de Nova Xavantina pra escola da aldeia?***

*A diferença?*

***É...***

*Eu acho também a mesma coisa, porque os brancos, os meninos é bagunçado né, na cidade, e aqui também faz bagunça. Mesma coisa.*

***Quais as matérias que você acha as mais importantes?***

*Importante é ciências, porque lixo, higiene, e também o português, meus meninos não sabe ainda pra falar português, porque tem que ensinar muito pra eles pra aprender.*

***Então a matéria que você acha mais importante é ciências e português?***

*É.*

***E porque acha que português é importante?***

*É importante, porque é... Por exemplo, meu irmão, não sabe português pra falar, e quando vai sair pra fora, como ele vai falar? Aí, por isso tem que aprender primeiro português aí pra eles fica mais fácil: vai sair pra fora, conversa, né. Por isso importante. (...)*

***E você acha que na escola, aqui de Pimentel, qual é o idioma que deve ser mais usado?***

*Tem que ser... Os dois. Pra mim o português e a língua Xavante.*

***Por que também o Xavante?***

*Porque... Porque... Porque... É igual o branco, né? O jovem não fala bem, né? Fala o que fala, não fala bem. Por isso os jovens Xavante também, não fala bem, é assim. E tem que ensinar também pra Xavante falar também bem, porque hoje os jovens não falam bem, fala diferente, tem que falar direito*

***Por que você acha que tem essa diferença?***

*Não sei. (risos).*

*E você ensina algo sobre a cultura Xavante?*

*Da cultura?*

***É...***

*Não, só jogo dos brancos mesmo.*

***E a escola deve ensinar mais coisas da cultura Xavante ou da cultura do branco?***

*Tem que ensinar Xavante e Branco, pra conhecer os dois.*

***E quando não tinha escola, como é que vocês aprendiam a cultura Xavante?***

*Aprende só... Sempre os velhos que fala lá no warã, sempre os velhos fala, fala, e*

*aí os jovens aprendem. Agora tem que ensinar na escola, aí, aprende.*

***E por que agora tem que ensinar na escola?***

*E porque antes não tinha escola, por isso que o velho ensinar lá no Warã, mas agora tem que ensinar aqui, porque tem escola e tem professor, aí tem que ensinar mesmo.*

Durante a aula, foi possível identificar nos alunos um forte interesse em aprender o máximo de informação sobre o “mundo dos brancos”. Todos mostraram maior interesse pelo texto e fotografia da cidade de São Paulo, existente no livro de texto. E esse interesse não é casual: a maior parte dos pesquisadores que vêm visitar a aldeia é de São Paulo ou Brasília. Da mesma forma esse mesmo grupo foi a maioria que disse querer aprender outros idiomas, como inglês, também utilizado por grande parte dos pesquisadores estrangeiros que visitam aldeias indígenas brasileiras. Isso nos indica que, apesar da distância e da “proteção” ocasionada em uma comunidade indígena existente em um território indígena de acesso restrito, esta população terá contatos intensos com a vida da sociedade nacional ou até mesmo de outros países, e a escola também funciona como uma espécie de catalisador desses interesses diversos. A rotina da sala-de-aula também responde a rotina da aldeia, entremeada de elementos considerados “não tradicionais”. Um exemplo, uma das aulas observadas com os alunos da segunda série, quando a aula de matemática teve que ser interrompida:

*Um barulho de carro se aproximando tira a atenção do grupo, que sai correndo para as janelas e porta da sala-de-aula para ver quem era. O professor sai e diz para mim, “é Ailton! Vereador!”. Ailton é dono de um pequeno mercado da vila Matinha, que fica há cerca de meia hora de carro da aldeia. Ele está se candidatando como vereador e veio fazer uma visita a aldeia, distribuir “santinhos” com sua foto, nome e número e “balinhas” para as crianças, que vão correndo até*

*o carro e voltam para a sala-de-aula com suas camisas dobradas, como bolsas, carregando muitas balas. Estão contentes e me mostram as balas, repetindo “vereador, kerí, barinha!”. Com a movimentação constante que começa a ter na escola, a aula pára e os alunos circulam do lado de fora esperando pela hora da merenda. O professor fica conversando com os homens que chegam a aldeia, para conversar com o vereador.*

Um candidato político chega a aldeia para fazer a divulgação de sua campanha, e junto a suas propostas, traz os “presentes para os índios”, seu eleitorado em potencial: balinhas, biscoitos, ou mesmo bebidas alcoólicas<sup>123</sup>. Algumas semanas mais tarde, outro candidato veio visitar a aldeia, agora concorrendo ao posto de Prefeito e ao ver a escola, faz questão de conhecer e apertar a mão de cada um dos professores, criticar o atual governo municipal e fazer promessas sobre as melhorias que devem ser feitas na escola, assim como na aldeia. Depois da saída do candidato, o cacique, se aproxima e comenta: “vamos ver quem é que vai deixar de só falar, para poder ajudar mesmo aqui... Estamos estudando pra ver quem o nosso povo vai votar”. Em uma pesquisa realizada pelos próprios professores de *Etêñeritipa*, existem 73 habitantes com título eleitoral, ou seja, 15 % da população participa das eleições do país.

As eleições são em outubro no Brasil, mas a partir do final de julho candidatos levam para a aldeia parte da realidade política nacional, e essa comunidade indígena – supostamente isolada - também está no meio desse cenário. E qual o papel da escola sobre esta realidade? Não é ela o lugar de conhecer mais sobre o “mundo dos brancos”? Não é ela a responsável por preparar aos “futuros guerreiros” que terão que “lutar pelo papel”? Como incluir essas informações e outras demandas existentes a partir do contato com a sociedade nacional, nesta instituição educativa? Seria suficiente simplesmente ensinar as matérias existentes nos livros didáticos dos “brancos”?

## **6.6: Uma aula de matemática**

***Aldeia Etêneritipa, TI Pimentel Barbosa.***

***01 de julho de 2004, quinta-feira.***

***Escola: Oitava série do primeiro grau.***

*Já havia passado duas horas do início da aula, que deveria começar as 14h, quando dois alunos chegam, ambos com cerca de 16 anos e que estudaram por um ano em Xavantina, uma das cidades próximas a aldeia. Chegam com seus cadernos e livro de matemática, recém banhados e cabelos bem cuidados, assim como a roupa que usam. Se não fossem os rasgos físicos, não se diferenciariam de jovens da mesma idade habitantes das cidades.*

*O professor HB não comenta nada sobre o atraso e começa a escrever o cabeçalho no quadro em português: nome da escola, dia e a indicação da aula de hoje “matemática”. Os alunos copiam, usam caneta e não mais lápis como ocorre nas séries iniciais. A aula é sobre expressões matemáticas:*

Observe a equação:  $3 + \sqrt{2} = \sqrt{2}$ .

Considerando  $\sqrt{2}$  com aproximação de centésimos temos:

$$3 + 1,41 \times 1,41 = 4,9885.$$

*O professor vai copiando no quadro a lição do livro e os alunos silenciosos, copiam cuidadosamente todos os detalhes escritos no quadro. HB completa com o enunciado todo o quadro e quando os alunos terminam, começa a ler em voz alta todo o texto.*

*Depois de ler todo o conteúdo, começa a copiar no quadro outra lição do livro. Os alunos recomeçam suas cópias, sem comentar nada:*

$$\sqrt{a^2} = b \longrightarrow b^2 = a \quad (a \geq b)$$

*Terminada a copia, o professor começa a explicar cada item, lendo em voz alta cada expressão. Como ele não sabe Xavante, toda a aula acontece em português. Em alguns momentos pára a leitura para perguntar se os dois alunos se lembram da aula anterior e eles dizem que sim. Um deles se mostrava muito interessado pela aula, o outro não, olhando sempre para fora da escola.*

---

<sup>123</sup> A venda de bebidas alcoólicas para populações indígenas está proibida perante a legislação brasileira, por meio do Estatuto do Índio de 1973.

*Terminada a cópia, HB fala uma das poucas palavras que sabe em Xavante, “wende” que significa “tudo bem”, eles confirmam e o professor passa agora os exercícios no quadro. O aluno mais interessado, comenta que está “pirede”, “difícil”, e HB responde que só com muito exercício vão aprender matemática. Os dois alunos começam a fazer os exercícios em seus cadernos, agora usando lápis preto e ao terminar, levam seus cadernos até o professor, que está sentado na mesa, olhando outros livros didáticos. Os dois mostram individualmente seus exercícios e são corrigidos individualmente pelo professor, que explica a correção. Enquanto um parece gostar bastante do desafio da matemática, o outro leva mais tempo para fazer os exercícios e por muitas vezes, fica olhando pela janela. Parecia pensar que a vida é muito mais interessante fora da escola...*

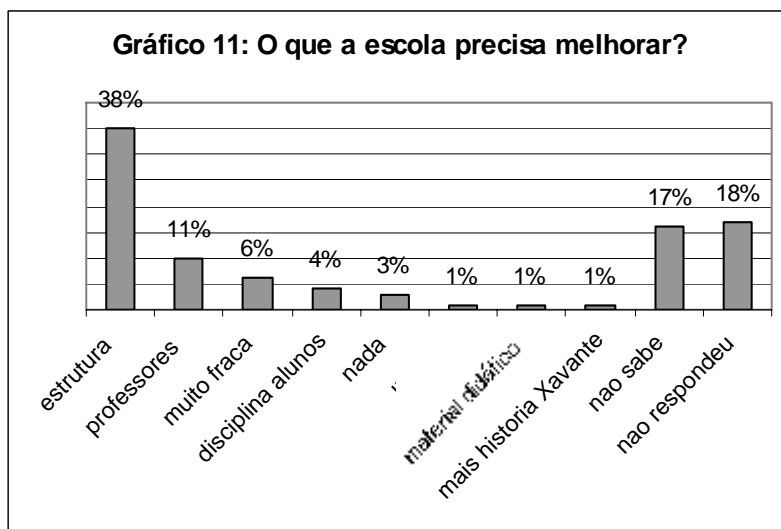
\* \* \*

De acordo com o número de alunos matriculados para esta turma multiseriada de sétima e oitava séries, existiriam onze alunos e não apenas dois. Ambos além de chegarem duas horas mais tarde na escola, demonstraram durante grande parte da aula, pouco interesse pelo conteúdo ensinado. Matemática, física, química seriam matérias a serem ensinadas em uma escola indígena? Essa mesma pergunta foi feita para os professores, e todos, indígenas e não indígenas, responderam que sim, que gostariam de ter nesta escola, as “matérias iguais ao do branco”, para conhecer melhor esse “outro lugar de conhecimento”, como explica o professor PS:

*Porque através desse estudo, vão conhecendo esse mundo do branco (...) eu tenho que seguir essa material... Temos que assumir essa responsabilidade com a matemática, com a ciência, geografia, história (...) é muito bom eles conhecerem desse mundo dos branco, está sendo importante, porque dentro da cultura da gente, a gente já conhece, já sabemos nosso mundo, já vem o oral já, e também a gente segurar porque está escrito e assim não pode esquecer. Eu sendo professor, eu converso mesmo que assim você não pode esquecer, porque a língua já está escrita e segura a história.*

É claro o interesse do grupo em incluir em seu currículo, matérias comuns aquelas ensinadas nas demais escolas da rede pública municipal, mas conforme foi vista na descrição da aula, essa tática não vem funcionando: a pouca assiduidade e a falta de interesse dos alunos confirmam esta suspeita.

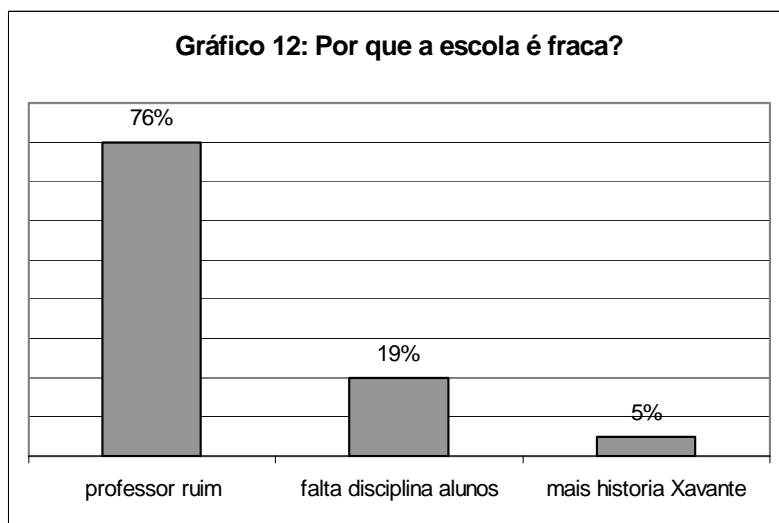
Como dito anteriormente, a escola é vista por grande parte da comunidade como um meio de conhecer o mundo dos brancos, e fazer com que os alunos dominem a lecto-escritura, tanto no português quanto no Xavante, mas esse objetivo parece não está sendo cumprido. De acordo com as observações de campo, os alunos saem da educação escolar sem dominarem o português, assim como apresentam grande dificuldade para escrever em Xavante. E estes resultados negativos são criticados pela comunidade, conforme o gráfico abaixo:



Como pode ser visto, depois dos problemas estruturais (condições físicas da escola e a quantidade de merenda), vem em seguida a resposta “a escola é muito fraca”, aparecendo em 22% das respostas obtidas por alunos e diferentes segmentos comunitários (familiares ou não desses alunos). Ao perguntar por que a escola lhes parece fraca, 76% dos entrevistados responsabilizam aos professores, considerados “ruins”, que “não sabem



ensinar” ou que “não têm sensibilidade para ensinar”. Também são criticados por não saberem o português.



Como pode ser percebido, as más condições do trabalho docente não são consideradas pela comunidade quando esta é questionada sobre a qualidade da escola. Outro fator citado negativamente, foi o fato desta escola “não ter aula todo o dia”, fazendo referência aos recessos ocasionados para a realização de atividades coletivas, e que esta “não é tão boa” quanto aquelas existentes em demais territórios Xavante, administradas e organizadas pelos missionários Salesianos. Nestas, o princípio religioso civilizatório é o fundamento para a definição das diretrizes pedagógicas e das divisões dos tempos, assim como a relação dos professores e alunos, que seguem um modelo de base mais inflexível e fortemente hierarquizadas (Menezes, 1985). Mas essas são vistas por parte dos entrevistados como mais fortes, melhor, em contraposição a existente na aldeia, vista como fraca e lenta.

Como vimos no capítulo anterior, os Salesianos, por seu domínio da língua Xavante, pela longa permanência nesses territórios e pela abundância de recursos materiais que

administravam, terminaram em uma situação de poder e controle sobre essas populações muito maior que o exercido pelo órgão oficial brasileiro, de poucos recursos e quase sem condições estruturais. As missões organizavam escolas que funcionavam em horário integral, estruturadas de modo rígido e hierárquico, e atuavam diretamente sobre as novas gerações. Mas, nenhum desses aspectos é avaliado pela comunidade quando se critica a escola da aldeia, algo bastante lógico quando se percebe que os resultados almejados em um processo educativo não são alcançados, neste caso, o domínio do português.

Interessante notar que essa comunidade possui escassa referência sobre o que seria “uma boa escola”, já que poucos estudaram em escolas que não a existente na aldeia, mas existe uma grande movimentação entre aldeias Xavante, de parentes e famílias afins que visitam demais territórios Xavante. Neste fluxo contínuo é facilmente identificável pelo grupo que os alunos que saem das escolas organizadas pelas missões religiosas, aprendem “mais rápido” o português. Nestas, “os menino sabem ler tudo... Aqui demora muito, e eles não saem do A, B, C!”, conforme a opinião de uma das mulheres de *Etêñeritipa* que viveu e estudou em uma escola Salesiana existente em outro território Xavante.

A partir da observação de campo, podemos sugerir que essa escolha dos docentes está muito conectada com a seleção direta do cacique (algumas vezes em consenso com os anciãos, outras nem tanto) e assim, muito influenciadas pelas conexões ou interesses políticos que este pretende estabelecer. Todos os professores disseram haver sido escolhidos “pela comunidade” ou mais especificamente pelo “chefe” (o líder Xavante), com exceção dos dois professores não indígenas, familiares diretos do atual coordenador, que viviam ou vivem nesta comunidade há três gerações. Entre os professores Xavante, apontam como principais causas para sua escolha, o fato de estarem acostumados a organizar jogos ou brincadeiras com as crianças na aldeia, ou por haver estudado alguma vez, e por “conhecer o português”, no caso dos que dominam este idioma.

Do ponto de vista de quem exerce a função de professor, este não é um cargo que

possa mudar o *status* de um indivíduo dentro da comunidade, ou seja, o desempenho desta atividade não significa a certeza de ser mais respeitado ou contar com um maior prestígio. Ao contrário, nesta aldeia a maioria deles foi duramente criticada e alguns deles fizeram questão de ressaltar, durante a entrevista, que não pensam em trabalhar na escola “até ficarem velhinhos”, ou que não querem “ficar a vida toda” atuando nesta instituição. Mas é inegável o fato de que estes indivíduos possuem a possibilidade de ter uma fonte de recursos financeiros mensal e fixa (salários pagos pela Secretaria de Educação), algo bastante sedutor (e alvo de disputas) em uma população que se encontra cada vez mais dependente de produtos manufaturados provenientes das cidades vizinhas.

## **6.7: Na definição da cartilha algumas considerações finais do capítulo**

### ***Aldeia Etêneritipa, TI Pimentel Barbosa.***

***05 de agosto de 2004, quinta-feira.***

#### ***Escola: Reunião entre professores e lideranças da comunidade.***

*Estávamos reunidos na escola, o cacique, três anciãos e sete professores para discutir quais os conteúdos que deveriam ser incluídos na cartilha de alfabetização em língua Xavante. Queriam a minha ajuda para preparar o material que deveriam enviar para o Ministério de Educação e assim, terem publicado um primeiro livro didático em idioma nativo.*

*Trabalhávamos a família silábica “b”, e a palavra chave escolhida pelo grupo foi “bödo”, sol em língua nativa. Depois de definir quais seriam os conteúdos possíveis, falamos sobre os diálogos mais comuns utilizados no dia-a-dia da comunidade; a descrição de atividades que a comunidade realizava durante o dia, as festas ou cerimônias realizadas somente a noite; modos de contar o tempo e em um dado momento, comentei sobre o movimento solar. Neste momento fui interrompida pelo mais jovem professor Xavante ( EX), que apontou o globo terrestre pendurado próximo ao quadro negro, na frente do grupo e disse, em português e com um tom irônico: “os mais velhos não acreditam que a Terra é redonda e que é ela quem gira ao redor do sol”. E assim foi iniciada uma intensa discussão no grupo.*

*Um dos outros professores traduziu para o restante do grupo a observação do jovem professor e foi um dos anciãos quem se levantou para responder. Caminhou até o globo e disse, em Xavante e com tom jocoso, que a Terra não poderia ser redonda mesmo porque “quem viveria de cabeça para baixo?”, apontando para o Polo Sul do planeta pendurado na frente da sala de aula. Perguntei então, como os Xavante desenhariam o planeta Terra e o ancião foi até o quadro e com uma linha horizontal representou a Terra, e com o giz mostrou o movimento do sol, que formava um semi círculo desde uma ponta da linha à outra. Não havia um clima de tensão, mais bem de muita burla de ambos os lados, e comentários irônicos sobre as diferentes respostas.*

*Um dos professores que nunca estudou fora da aldeia e tampouco fala português, levantou-se e disse em tom mais sério que a cartilha deveria ensinar as histórias que os velhos contam, e não aquelas que o warazu conta, porque “os antigos viram como nasceu o sol, eles contaram como surgiu o sol, e os velhos não iriam mentir! Warazu sempre mente, e os velhos não!”. E um comentário do professor jovem que iniciou a polêmica, gerou mais confusão: “os warazu têm fotos para mostrar que a Terra é redonda, por isso é verdade e os velhos não!”.*

*A discussão foi se tornando caótica em meio as burlas e as explicações provenientes de ambas partes. Para sair dessa situação pergunto se além da versão dos warazu e a dos A’uwê, eles conheciam histórias de outros grupos indígenas. O cacique, que assistiu a discussão em silêncio até esse momento, disse conhecer a história dos lanomami e que era diferente da história do warazu e dos A’uwê. Vi que esta resposta poderia ser a oportunidade de sair da delicada situação e acrescentei alguns outros exemplos de outros povos indígenas que têm outras explicações para o mesmo fenômeno. A reação de todos eles era rir muito de cada uma delas, já que lhes pareciam todas absurdas, excetuando a que cada um creia como verdadeira. Depois de mais alguns minutos nessa situação, tento retomar a discussão inicial e pergunto então, qual história colocaríamos no livro didático. O mesmo professor que havia defendido ter no livro a história dos velhos, diz que as crianças precisam conhecer as diferentes versões, a dos velhos e a dos warazu e assim conseguimos lograr um consenso do grupo: a cartilha de alfabetização Xavante deveria mostrar as várias versões sobre o movimento solar e o planeta Terra.*

\* \* \*

A construção de uma escola indígena é um processo amplo, que não envolve duas partes separadas e homogêneas – Estado *versus* populações indígenas –, mas bem, diversos interesses de grupos que se cruzam em ambos lados. A nova legislação foi feita tendo como base a experiência de centenas de professores indígenas, antropólogos e educadores, de diferentes regiões do Brasil, do mesmo modo que, líderes indígenas antes envolvidos diretamente na educação escolar de suas comunidades, atualmente exercem cargos executivos em prefeituras municipais<sup>124</sup>. Dessa forma, em lugar de pólos opostos, encontramos interesses ora divergentes, ora consonantes, que se articulam e colocam em prática – das mais diversas maneiras – essa mesma legislação.

Ao sairmos do plano macro-político, para entrar em uma realidade mais micro, a partir do contexto local, foi possível verificar que, nem mesmo dentro de uma mesma etnia, ou ainda mais específico, dentro de uma mesma aldeia indígena, existe uma “homogeneidade” de interesses no tocante a educação. Diferentes visões e experiências com esta instituição escolar vão provocar interesses heterogêneos: no exemplo acima, um nítido desencontro entre um jovem que estudou nas cidades e outro, que sem maiores contatos com uma rotina externa a da aldeia, construiu suas próprias referências do que deve ou não ser ensinado. Ambos defendem suas idéias sobre qual deve ser o caráter dessa instituição, ao discutirem sobre o livro didático, demonstram a tensão permanente existente no grupo: devem ter maior interesse em consolidar uma “tradição Xavante” ou em ter acesso a informações que possibilitem conhecer um melhor conhecimento sobre a lógica da sociedade nacional?

A escola indígena vista a partir desse ponto analítico, é ela mesma, uma “fronteira”, como define Tassinari (2001:57) porque “não se ajusta exatamente aos desejos e expectativas” dos grupos indígenas, “nem se configura como uma instituição externa e opressora, que vem destruir os conhecimentos e a ordem tradicional”, como acontecia com o sistema escolar criado fora das comunidades indígenas, mas voltado para elas. Neste

---

<sup>124</sup> No município amazônico, São Gabriel da Cachoeira, o professor indígena da etnia Baniwa, Gersem dos Santos, foi Secretário Municipal de Educação durante a gestão de 1997 a 2001.

espaço, as “diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim reinventados” (idem, 2001: 56). Desse modo, a escola não será uma instituição fechada, mas sim algo constantemente transformado. Será conforme esta realidade híbrida vivenciada por comunidades indígenas, que identidades serão construídas e transformadas nesse espaço educativo.

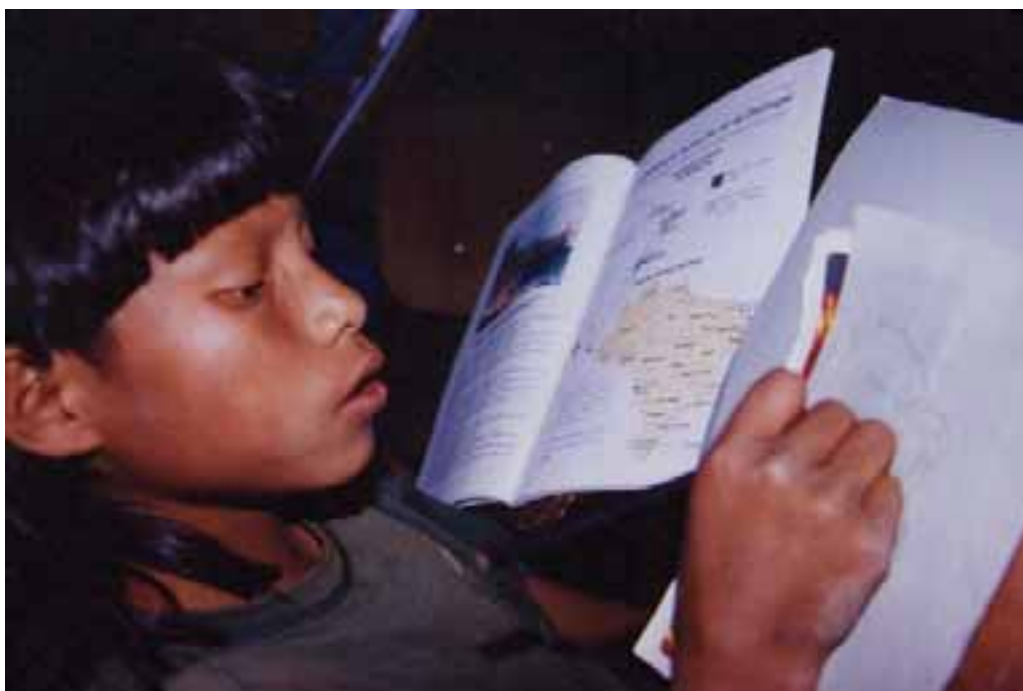


*Alunos da primeira série esperam, na frente da EMEB Pimentel Barbosa, seus professores para mais um dia letivo.*



*... enquanto os professores Xavante precisam vencer os mais diversos desafios para o melhor desempenho da tarefa docente.*





*Na aula de geografia, aluno de segunda série copia o mapa do Brasil em seu caderno.*

*Abaixo, uma das alunas da turma das meninas, turma multiseriada que oferece aulas de primeira à terceira série.*





### **Parte III:**

## **Reflexões para futuros debates**

---



*“Alguns dos maiores desafios políticos e sociais do século XXI serão, com certeza, a redefinição da idéia do Estado-nação e a reelaboração de procedimentos e noções que garantam, aos cidadãos e aos povos, tanto o direito à igualdade quanto o direito à diferença”*

*Lopes e Gruppioni.*

A Questão Indígena na Sala de Aula –  
Subsídios para professores de 1º e 2º graus.  
1987. Brasiliense:SP.

## **Conclusões:**

### **Reflexões para futuros debates**

Conforme citado no primeiro capítulo dessa dissertação, a educação escolar indígena é um fenômeno bastante recente não só no Brasil como em outros países latino-americanos que reconheceram, há somente duas décadas, o caráter multiétnico e plurilíngüe de seus territórios. Seu desenvolvimento não é um fato consumado, com limites precisos, mas sim um processo em andamento e qualquer análise sobre este tema deve sinalizar seus fluxos descontínuos e a ausência de respostas absolutas. Desse modo, o que apresento nesta terceira parte são algumas reflexões – mais do que conclusões – que poderão servir de base para futuros estudos e discussões que continuem aprofundando esta temática.

Uma primeira reflexão é relativa ao lugar destinado aos povos indígenas durante o processo de construção da identidade nacional brasileira e da reprodução (ou recriação) desta no sistema escolar. A partir de 1870, intelectuais e políticos brasileiros participaram ativamente dos debates sobre a necessidade de se definir uma identidade nacional que colocasse o país em uma posição distanciada de sua metrópole e neste movimento, destaca Ortiz (1994:20), os “escritores românticos descobriram o elemento nativo para promovê-lo a símbolo nacional”. Essa visão romantizada, somada a forte influência de idéias positivistas e evolucionistas presentes no Brasil do final do século XIX, contribuiu para a inclusão de centenas de povos indígenas em um discurso oficial que construía a imagem de um Brasil “orgulhosamente” mestiço<sup>135</sup>. Foi sob este ideário que surgiu o órgão governamental

---

<sup>135</sup> Ortiz (1994) afirma ainda que o mestiço representaria para os pensadores do século XIX, mais do que uma realidade concreta, ele seria uma categoria a qual se exprime uma necessidade social – a elaboração de uma identidade nacional. A mestiçagem, moral e étnica, possibilitaria a “aclimatação” da civilização europeia nos trópicos.

Serviço de Proteção aos Índios (SPI), responsável por integrar estas populações ao projeto nacional e com este fim, criar as primeiras escolas laicas e estatais voltadas às comunidades indígenas. A partir desse momento passam a coexistir de um lado, um sistema público educativo nacional altamente excludente e limitado que só alcançaria uma maioria populacional a meados do século XX, e de outro, um subsistema escolar destinado a integração de populações indígenas. Comum a ambos, a organização disciplinar e a estrutura hierárquica totalmente desconectada com a realidade local.

Um século depois, no final da década de 1970, surge uma nova normativa internacional e, aliada a um forte movimento social interno, provoca modificações no campo social e como consequência, também no campo educativo brasileiro. O final do regime militar coloca em foco discussões sobre direitos humanos e nesta conjuntura, a situação de extermínio cultural e físico sofrido por populações indígenas no país. A Constituição de 1988 reconhece a diversidade étnica como direito dos povos e sua proteção e fortalecimento, dever do Estado. No decorrer da década de 1990, ao mesmo tempo em que o modelo de gestão pública sofria profundas reformas descentralizadoras de acordo aos pressupostos ditados por organismos internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, através de suas agências de cooperação), leis educativas foram modificadas e neste contexto, implementado o programa brasileiro de *Educação Escolar Indígena Diferenciada Específica Bilíngüe Intercultural*.

Neste programa, as escolas indígenas passaram a ser integradas ao sistema público de educação – administradas por municípios e estados – e o conceito de “autonomia educativa” foi um dos mais repetidos. Autonomia esta que transformava cada comunidade – neste caso, indígena ou não – na responsável direta pela definição dos meios e fins de seus processos educativos. Mas, nesse novo sistema de gestão pública, pouco foi considerado

sobre os recursos profissionais e materiais que cada uma destas comunidades contariam para que esta autonomia fosse efetivada. A Escola Municipal de Ensino Básico Pimentel Barbosa, destinada à população Xavante da aldeia *Etêñeritipa*, surgiu neste contexto e atualmente vive as conseqüências desta “autonomia” predicada na legislação. Professores sem qualquer formação passam a ser responsabilizados pela construção de um modelo “endógeno” de educação escolar indígena e no fim, o que existe é uma grande dificuldade para o estabelecimento de uma real apropriação desta instituição.

Existe nesta comunidade, uma tensão permanente para que esse espaço educativo seja capaz de fortalecer uma determinada “tradição Xavante”, ao mesmo tempo em que se espera que ela forneça informações relevantes sobre o cotidiano e a lógica da sociedade nacional. Na aldeia *Etêñeritipa*, a “casa da educação”, como se referem os anciãos do grupo ao edifício escolar, ainda é um espaço a ser preenchido: a maioria diz ser favorável a existência desta instituição, mas não existe muita segurança sobre como ela deve ser inserida. Ela faria parte do conjunto de elementos que “não interfere” ou naquele que “interfere” na “cultura”, como classifica o líder Xavante? A escola aqui é um tema em aberto, uma pergunta com muitas respostas. Uma instituição híbrida que propicia o encontro e o conflito entre aspectos culturais locais e formas organizativas estandarizadas, onde o corpo docente tenta, com muita dificuldade, integrar a marcada rotina escolar com a espontânea vida comunitária.

Diferente do que ocorre com outras comunidades indígenas de maior tempo de contato com a sociedade nacional<sup>136</sup>, nas aldeias Xavante do TI Pimentel Barbosa a escola não é o centro da vida comunitária. Simbolicamente (e fisicamente no caso de *Etêñeritipa*) a instituição escolar está fora da aldeia, fora do cotidiano comunitário: seus alunos freqüentam as aulas sem entusiasmo e sem assiduidade,

pais e mães ainda olham com desconfiança a possibilidade de suas filhas participarem desse espaço e críticas sobre sua utilidade surgem ao mesmo tempo em que as lideranças locais lentamente, começam a participar de discussões pontuais sobre seu funcionamento.

De acordo a realidade observada entre os professores de *Etêñeritipa*, a rotina escolar assim como o fazer docente, têm sido desenvolvidos a partir de orientações esporádicas e variadas recebidas durante cursos de capacitação<sup>137</sup>; por meio de comentários pessoais de funcionários da Secretaria Municipal e da Funai; sugestões de pesquisadores que visitam a comunidade ou de indivíduos de organismos não-governamentais que financiam projetos de desenvolvimento comunitário. Desse modo, sem muita certeza de que caminho seguir, a escola “indígena” vem sendo concretizada, com o isolamento do corpo escolar – professores e coordenador – visto pela comunidade como incapaz. Neste processo existe uma clara “privatização de responsabilidades”<sup>138</sup>, onde a própria comunidade – ou parte dela, como é o caso – passa a ser responsável pelos maus resultados obtidos no processo escolar em lugar de se problematizar um sistema educativo falho, que administra parcialmente a “autonomia educativa” que visa proporcionar.

O sistema burocrático educativo e a rotina escolar não são estruturas “naturais”, de fácil domínio e administração, mas bem organizações complexas que exigem formação, capacitação e acompanhamento para o seu desenvolvimento. Neste sentido, torna-se fundamental a formação adequada de todos aqueles que trabalham com a educação, sejam eles indígenas ou não indígenas. E sobre este ponto em particular, incluo mais elementos para esta reflexão: as dificuldades encontradas para uma capacitação “adequada” destes profissionais e o imenso distanciamento entre a legislação educativa brasileira e a rotina presenciada nas escolas existentes no país. No caso da educação escolar indígena, como

---

<sup>136</sup> Weber (2004) analisa a importância da escola entre os Kaxinauá e Collet, em sua tese de doutorado (ainda em fase de conclusão), verifica o lugar de destaque desta instituição entre os Bakairi, também amazônicos.

<sup>137</sup> Como citado no sexto capítulo, oito dos dez professores de *Etêñeritipa* participaram de cursos pontuais de capacitação docente – junto a demais professores da rede pública – apesar de não haver participado de qualquer curso de formação.

<sup>138</sup> Termo de Lechner, utilizado por Palamidesi 1998:19.

disse o coordenador ao final do encontro de professores descrito no sexto capítulo, foi “um grupo de orientadores” que ensinou que deveriam “traduzir” o material didático à “realidade” da aldeia. Assim parece também estar sendo entendida a educação escolar indígena no Brasil: uma precária tentativa de se traduzir, no menor tempo possível, a escola moderna, excludente e homogeneizadora, para uma lógica cultural que organiza o mundo social e a vida biológica a partir de uma complexa diversidade nunca anteriormente contemplada na gestão pública.

Todos os professores Xavante que participaram de algum curso de capacitação fora da aldeia tiveram uma opinião comum: era difícil acompanhar as discussões e as rotinas destes cursos, como abordado no sexto capítulo deste estudo. E essa opinião parece ser coerente com uma observação de Collet (2001:93-94), ao analisar um dos cursos de formação de professores indígenas organizado por ONGs indigenistas e patrocinado pelo Ministério de Educação:

*No acompanhamento das aulas, entretanto, pude perceber que, apesar do discurso e da intenção dos professores [capacitadores] caminharem no sentido da aplicação desses princípios definidos no RCNEI, muitas vezes, na prática, eles se mostravam pouco preparados para lidar com a diferença (...), o que se mostrou como realidade foi que o modelo da escola do branco, com sua disciplina, planejamento e estrutura, não é descartado, não passando por uma real “apropriação crítica”.*

A nova legislação educativa apreende e define a interculturalidade como um “diálogo entre culturas” (RCNEI: 17, 46). Existem diferentes autores e correntes teóricas que questionam e analisam o termo intercultural<sup>139</sup>, mas aqui, neste estudo, centro minha análise a partir da definição existente no âmbito governamental brasileiro. E, mesmo limitando-me a apenas esta visão, é fácil perceber um

desajuste entre o discurso e a prática vivenciada dentro dos cursos de capacitação promovidos direta ou indiretamente, por instâncias governamentais.

Por melhores que fossem as intenções dos capacitadores que participaram do encontro analisado por Collet, existe uma determinada tendência na divisão do tempo, uma organização das temáticas e a figura pré-estabelecida de um profissional capacitador que detém um saber de como deve ser desenvolvida a educação indígena em milhares de aldeias existentes no país. Nele, neste capacitador, está representada uma determinada autoridade pedagógica, a mesma que estes professores indígenas tentarão muitas vezes, reconstruir dentro das escolas de suas aldeias e comunidades, moldeando qualquer possibilidade de estabelecimento de outras formas para a relação entre ensino e aprendizagem. Além disso, este modelo que obriga a adaptação de centenas de diferentes grupos a uma mesma estrutura, também fortalece a idéia de uma diversidade sintetizada em um contexto externo, ou seja, o “outro” – aquele que está fora desse modelo – indígena e genérico, precisa adaptar-se e comprovar constantemente, sua “cultura diferenciada” para justificar um programa de educação escolar igualmente “diferenciado”. Nas palavras de professores Kaxinauá, povo do norte amazônico: “tem que aprender a cantar e contar história porque um dia vai num curso, num encontro, mandam cantar a sua cultura e a pessoa não sabe e passa vergonha...”

140

Turner (1991) observa que há cerca de 30 anos o conceito “cultura” não significava nada para outro grupo amazônico, os Kaiapó. Jackson (1995) faz uma análise bastante parecida sobre os Tukano outra população desta mesma região,

---

<sup>139</sup> Um dos mais atuantes autores neste debate atualmente, é o sociólogo português Boaventura Souza Santos, com inúmeras publicações sobre esta temática. Mais sobre esta discussão consultar: Revista do Programa Internacional de Interculturalidade (<http://www.interculturalidad.uchile.cl/programa.html>).

<sup>140</sup> Citado em Weber, 2004:164.

assim como Ramos (1997) e Graham (2000) utilizam o termo *Hyperreal Indian* para dar nome a este mesmo fenômeno: a re-significação da “cultura”, entre populações indígenas latino-americanas, como um valor positivo a ser ressaltado e difundido na busca de aliados em sua luta por direitos. Tal característica seria, segundo estes autores, o resultado de décadas ou séculos de contato com representantes de distintas sociedades que chegam a seus territórios sempre ávidos em registrar e conhecer esta “cultura” ameaçada a desaparecimento.

No setor educativo a “cultura indígena” é também um discurso recorrente, capaz de transformar toda uma complexa organização social em um conjunto de traços fixos e isolados entre si: o uso da língua nativa, a pintura corporal, as danças cerimoniais, a fabricação de “artesanatos”. Essa noção de cultura, propagada nos discursos recorrentes de educadores, funcionários públicos, organizações não-governamentais, missionários e principalmente, lideranças indígenas fazem da “cultura” e da “tradição” algo a parte da vida cotidiana. Essa redução conceitual chama ainda mais a atenção quando existem dentro das ciências sociais, correntes teóricas que tratam de questionar justamente a idéia de uma essência cultural que estaria acima ou a parte do cotidiano humano. Essas teorias, como vimos no primeiro capítulo, partem do princípio de que uma cultura surge como resultado de um processo social, não sendo possível isolá-la do contexto ao qual está inserida.

A definição de políticas públicas no setor educativo parece ocorrer em algum lugar distante de algo bastante óbvio: o “sistema público” não é um ente fechado em si, mas exatamente um *sistema*, uma rede composta por milhares de instituições também integradas, por sua vez, por milhares de funcionários que trabalham diretamente no desenvolvimento da educação do país. E este conjunto de profissionais precisa ser capacitado para a reflexão sobre a cultura e a diferença *como construções sociais*. Ser capaz de desnaturalizar a idéia de “escola” e a de um “outro” necessariamente distante, que



deveria ser “tolerado”, “respeitado” ou “resgatado”. O discurso da interculturalidade deveria então, incluir a discussão sobre a construção das diferenças (culturais, étnicas, sociais, religiosas, entre outras) e não simplesmente defender o diálogo entre culturas, como se estas fossem entidades isoladas e separadas de um contexto humano muito mais complexo.

Para complementar esta discussão, parece-me importante acrescentar que a Lei Nacional de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira reconhece o direito dos povos indígenas ao acesso a escolas interculturais, mas não difunde essa concepção intercultural a todo o sistema público educativo. Afinal, só existem indígenas dentro de territórios indígenas? E todas aquelas etnias que vivem hoje em cidades? E em outra direção: se a interculturalidade é a possibilidade de diálogo, de acordo sua própria definição, porque apenas a parte mais frágil dessa relação, aquela com menor poder político e econômico – sociedade indígena – é obrigada a “dialogar” com a outra – sociedade nacional – sem que esta também compartilhe um princípio de diálogo?

Freire (2001b:116) cita uma passagem bastante representativa desta situação. Uma equipe de educadores de uma universidade brasileira, depois de meses de trabalho junto a populações Guarani do litoral do Rio de Janeiro, publicou um livro didático com uma compilação de contos desta etnia. Esse livro foi entregue a um dos professores Guarani que, depois de rápida leitura, agradeceu e educadamente devolveu o livro, acrescentando que:

*O que está escrito neste livro o nosso aluno já sabe; ele aprendeu a ter orgulho de ser guarani. Mas, cada vez que sai da aldeia e vai vender artesanato em Angra ou Parati, ele desaprende lá tudo o que aprendeu aqui. Essa lição está no olho do “juruá”<sup>141</sup>, que trata o guarani como inferior. A escola do “juruá” não ensina pros seus alunos quem somos nós e nem mostra a importância dos índios para o Brasil. Aí, o aluno que sai dessa escola trata o índio com desprezo, com preconceito e aí acaba ensinando a gente a ter vergonha de ser índio, estragando*

---

<sup>141</sup> *Juruá* significa “não índio”, ou “branco” em língua guarani.

*todo o trabalho da escola guarani. Por isso, é bom levar esse livro para lá, pra escola dos brancos, pra ver se eles aprendem a conhecer o índio e a tratar a gente com respeito.*

Acredito que uma das principais contribuições desta dissertação está na possibilidade de disponibilizar dados analíticos gerais e locais, sobre a definição de políticas públicas e a prática escolar. Dados que permitam uma maior aproximação não só sobre o desenvolvimento da educação escolar indígena, como também oferecer elementos para se pensar todo o sistema educativo brasileiro. A escola, como modelo único de educação formal, refere-se a um tempo em que se defendia uma identidade única e homogeneizadora de nação. Com as mudanças ocorridas nas últimas décadas, essa idéia tornou-se insuficiente e o atual desafio para todos aqueles que trabalham com educação no Brasil é conseguir incluir, de fato, uma diversidade não considerada no período de formação do sistema educativo.

As dificuldades encontradas no processo de gestão das escolas indígenas cristalizam, ou melhor, evidenciam dificuldades existentes em milhares de escolas existentes em diferentes regiões do país, administradas por um corpo escolar que geralmente, conta com poucos recursos e apoio para cumprir os novos parâmetros educativos, definir Projetos Políticos Pedagógicos ou elaborar cronogramas e currículos disciplinares que respondam mais diretamente a suas necessidades contextuais<sup>142</sup>. A inclusão de tamanha diversidade produz uma necessidade permanente de mudança e transformação de todo o aparato estatal e não somente sua descentralização.

Sobre a educação escolar indígena em particular, cabe ainda afirmar que ela não é uma conquista, é *um processo em conquista*. Quando ressalto o termo processo é justamente porque está em andamento, tanto para comunidades indígenas, quanto para a

---

<sup>142</sup> Ana Maria Niemeyer e Maria José S. Silva (UNICAMP), Antonio Flavio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau (PUC-RJ), desenvolveram variados artigos sobre a dificuldade de adaptação no contexto escolar, da diversidade cultural encontrada nas redes municipais de capitais brasileiras.

gestão pública brasileira muito pouco habituada com uma prática democrática e inclusiva.

Como ressalta Giroux (1984: 133):

*La cultura de la escuela realmente es un campo de batalla en el cual los significados son definidos, el conocimiento es legitimado y los futuros son en ocasiones creados y destruidos.*

Conquistar esse território simbólico exige uma maior aproximação crítica sobre seu funcionamento. É necessário portanto, fornecer uma maior instrumentalização para realizar esta apropriação crítica, e um maior tempo para que essas populações possam conhecer, testar, errar e modificar formas de agir e organizar este espaço educativo. Serem capazes de traçar coletivamente o que seria este novo processo educativo, que poderá ou não mesclar elementos de diferentes culturas para formar suas futuras gerações, ou nas palavras dos Xavante de *Etêñeritipa*, para formar seus “novos guerreiros”.

## Referências bibliográficas

---

- Andersen, Benedict. 1993. *Comunidades Imaginarias: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (FCE: México).
- Anderson-Levitt, Kathryn. 2003. "A World Culture of Schooling?". In: Anderson-Levitt, K. (ed.). *Local Meanings, Global Schooling* (Palgrave Macmillan: NY).
- Arendt, Hannah. 1996 [1954]. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (Península: Madrid).
- Arruda, Rinaldo. 2001. "Imagens do Índio: Signos da Intolerância". In: Grupioni, Luis; Vidal, Lux; Fischmann, Roseli. *Povos Indígenas e Tolerância* (Edusp/Unesco: SP).
- Baeta Neves, Luiz Felipe. 1971. *O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios - Colonialismo e Repressão Cultural* (Forense Universitária: RJ).
- Barth, Frederik (ed). 1976 [1969]. *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales* (FCE: México).
- Berger, P. e Luckman, Th. 1995 [1968]. *La construcción social de la realidad* (Ammorrortu: BsAs).
- Bourdieu, Pierre. 1980. "L'identité et la représentation". In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, n 35, pp. 63-72.
- Cardoso de Oliveira, Roberto. 1996 [1964]. *O Índio e o mundo dos brancos* (Ed. Unicamp: SP)
- Carneiro da Cunha, Manuela. 1992. "Introdução a uma História Indígena". In: Carneiro da Cunha, Manuela (ed.) *História dos Índios do Brasil* (Cia. Das Letras: RJ).
- Cavalcante, Ricardo. 1998. *Presente de branco, presente de grego? Escola e escrita em comunidades indígenas no Brasil* (Dissertação de Mestrado apresentada ao Museu Nacional: RJ).
- Cohn, Clarice. 2000. "Escolas Indígenas no Maranhão: um estudo sobre a experiência dos professores indígenas". In: Lopes da Silva, A. y Leal Ferreira, M. (ed.): *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena* (Global – Fapesp: SP).
- Colby, Gerald e Dennett, Charlotte. 1998. *Seja feita a Vossa vontade: a conquista da Amazônia – Nelson Rockefeller e o evangelismo na Idade do Petróleo* (Record: RJ).
- Collet, Célia. 2001. *Quero progresso sendo índio: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena* (Dissertação de Mestrado apresentada ao Museu Nacional: RJ).
- Comissão do IV Centenário. 1954. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil*, t. II (SP).
- Cuche, Denys. 1999. *La noción de cultura en las ciencias sociales* (Nueva Vision: BsAs).

- Cunha, Luiz Antônio. 1991. *Educação, Estado e Democracia no Brasil* (Cortez: SP).
- Davies, S. e Gruppy, N. 1997. "Globalization and educational reforms in Anglo-American Democracies". In: *Comparative Education Review*. Vol. 42 (4): 435-459.
- Dubet, F. 2004. "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?". In: Fanfani, E. (ed.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (IIPE: BsAs).
- Dussel, Inés. 1997. *Currículo, Humanismo y Democracia en la enseñanza media 1863-1920* (UBA: BsAs).
- \_\_\_\_\_. 2002. "La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos". In: *Anuario Historia de la Educación*, n. 4 – 2002/3 (Prometeo: BsAs).
- Dussel, Inés; Caruso, Marcelo. 1999. *La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar* (Santillana: BsAs).
- Estensoro, J. C. 1999. "O Símio de Deus". In: Novaes, Adauto (org.) *A Outra Imagem do Ocidente* (Cia. Das Letras: SP).
- Fernandes, Florestan. 1974. "Antecedentes Indígenas: Organização Social das Tribos Tupis". In: *História Geral da Civilização Brasileira* (Difusão Européia Livros: SP).
- Ferreira, Kawall Mariana. 2001. "A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil". In: Lopes da Silva, A.; Ferreira, M. (org.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola* (Global: SP).
- Ferreira da Silva, Marcio; Azevedo, Marta. 1995. "Escolas dos Povos Indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas". In: Lopes da Silva, Aracy (org.): *A temática Indígena na Escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus* (MEC: Brasília).
- Flinn, J. 1992. "Transmitting traditional values in new schools: Elementary education of Pulp Atoll". In: *Anthropology and Education Quarterly*, 23 (1): 44-59.
- Franchetto, Bruna. 2000. "O que se sabe sobre línguas indígenas no Brasil". In: *Índios do Brasil* (ISA: SP).
- \_\_\_\_\_. 2001. "Assessor, pesquisador: reflexões em torno de uma experiência em 'educação indígena'". In: Lopes da Silva, A. y Leal Ferreira, M. (ed.): *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena* (Global – Fapesp: SP).
- Freire, J. 2004. "Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos". In: Freire (org.), *Educação escolar indígena em Terra Brasilis* (IBASE: RJ).
- Gagliardi, José Mauro. 1989. *O Indígena e a República* (Hucitec: SP).
- Gauditano, Rosa. 2003. *Raízes Xavantes* (Caixa Econômica Federal: SP).
- Gallois, Dominique. 1997. De arredio a isolado: perspectivas de autonomia para os povos indígenas recém-contactados. In: Gruppioni, Luís Donisete (org) *Índios no Brasil* (ISA: SP)

- Gallois, Dominique; Carelli, Vincent. 1995. "Diálogo entre Povos Indígenas: a experiência de Dois Encontros Mediados pelo Vídeo". In: *Revista de Antropologia*, Vol. 38, Nº 1 (USP: SP).
- \_\_\_\_\_. 1998. "Vídeo nas Aldeias: a experiência Waiãpi". In: *Cadernos de campo* (USP: SP).
- Gândavo, Pero de Magalhães. 1965. *Tratado da Província do Brasil* (INL-MEC: RJ).
- Ghiraldelli Jr, Paulo. 1991. *História da Educação* (Cortez: SP).
- Giaccaria, Bartolomeu. 1990. *Ensaio: Pedagogia Xavante, aprofundamento antropológico* (Missão Salesiana Campo Grande:MS).
- Graham, Laura. 1996. "Os Xavante na cena pública". In: *Povos Indígenas no Brasil 1996-2000* (ISA: SP).
- \_\_\_\_\_. 1998. *Performing Dreams: discourses of immortality among the xavante of central Brazil* (University of Texas Press: Austin).
- \_\_\_\_\_. 2002. "How should an Indian Speak? Amazonian Indians and the Symbolic Politics of Language in the Global Public Sphere". In: Jackson, Jean E.; Warren, Kay B. (org.) *Indigenous Movements, Self-Representation, and the State in Latin America* (University of Texas Press: Austin).
- Gros, Christian. 2000. "De la nación mestiza a la nación plural: el nuevo discurso de las identidades en el contexto de la globalización". In: Gómez, Gonzalo; Obregón, María (ed.) *Museo, Memoria y Nación* (Arco: Bogotá).
- Grupioni, Luís. 2001a. *Índios do Brasil* (MEC: Brasília).
- \_\_\_\_\_. 2001b. "A Tolerância e os Povos Indígenas: A Busca do Diálogo na Diferença". In: Grupioni, L., Vidal, L., Fischmann, Roseli. *Povos Indígenas e a Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade* (Edusp: SP).
- Hunter, Ian. 1998. *Repensando la escuela* (Pomares: Barcelona).
- Ivie, Stanley. 1971. "Política nacional y educación indígena: una comparación entre los Estados Unidos y México". In: *América Indígena*, vol xxxi, n. 4, out.
- Jackson, Jean. 1995a. "Preserving Indian Culture: Shaman schools and Ethno-education in the Vaupés, Colombia". In: *Cultural Anthropology*, vol. 10, n.3.
- Juliano, Dolores. 1997. "Universal/Particular. Un falso dilema". In: *Globalización e Identidad Cultural* (Ciccus: Buenos Aires).
- Kruppa, Sonia Maria. 2000. *O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 1990* (FEUSP: SP).
- Kliebard, Herbert. 1987. *The struggle for the american curriculum 1893 – 1958* (RKP: NY).
- Landaburu, Jhon. 1998. "Oralidade e escritura en las sociedades indígenas". In: *Sobre las*

*huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación* (Morata: Ediciones).

Lévi-Strauss, Claude. 1996 [1955]. *Tristes Trópicos* (Companhia das Letras: RJ).

\_\_\_\_\_. 1970 [1952]. "A noção de estrutura em etnologia". In: *AE*, pp.: 299-344.

Lopes da Silva, Aracy. 1983. "Xavante: casa - aldeia - chão - terra - vida". In: Novaes, Sylvia (org.) *Habitacões Indígenas* (Edusp: SP).

\_\_\_\_\_. 1986. *Nomes e Amigos: da prática Xavante a uma reflexão sobre os Jê* (USP : SP).

\_\_\_\_\_. 2000. "Dois séculos e meio de história Xavante". In: Carneiro, Manuela (org.) *História dos Índios do Brasil* (Companhia das Letras: RJ).

\_\_\_\_\_. 2001. "Uma Antropologia da Educação no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena". In: Lopes da Silva, A.; Ferreira, M. (org.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola* (Global: SP).

Lopes da Silva, Aracy; Nunes, Angela; Macedo, Ana Vera (org.) 2002. *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos* (Global: SP).

López, Luis Enrique; Sichra, Inge. 2004. "La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas". In: Hernaiz, Ignacio (ed.) *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural* (IIPE: BsAs).

Maher, Terezinha. 1996. *Ser professor sendo índio: questões de linguagem e identidade* (Tese de doutorado apresentada na Unicamp: SP).

Maybury-Lewis, David. 1984 [1967]. *A Sociedade Xavante* (Francisco Alves: RJ).

\_\_\_\_\_. 1990 [1965] *O Selvagem e o Inocente* (Unicamp: SP).

\_\_\_\_\_. 1991. "Becoming Indian in Lowland South America". In: Urban, Greg; Sherzer, Joel (ed.) *Nation-States and Indians in Latin America* (University of Texas Press: Austin).

McLaren, P. 1996. *La escuela como performance ritual* (Siglo XXI: México).

Menezes, Cláudia. 1982. "Os Xavante e o movimento de fronteira no Leste mato-grossense". In: *Revista de Antropologia*, Nº 35 (USP: SP).

\_\_\_\_\_. 1985. *Missionários e índios em Mato Grosso: os Xavante de São Marcos* (Tese de doutoramento em ciência política na USP: SP).

Miceli, Sérgio. 1972. *A Noite da Madrinha* (Perspectiva: SP).

Nunes, Angela. 2002. "No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe Xavante". In: Lopes da Silva, A.; Macedo, A e Nunes, A. (org.) *Crianças Indígenas ensaios antropológicos* (Global: SP).

\_\_\_\_\_. 1999. *A sociedade das crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança* (Ministério de Educação: Lisboa).

Oliveira, Humberto de. 1947. *Coletânea de leis, atos e memoriais referentes ao indígena brasileiro* (Imprensa Nacional: RJ).

Ortiz, Renato. 1994. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional* (Brasiliense: SP).

Pacheco de Oliveira, João. 1988. *'O nosso governo': os Ticuna e o regime tutelar* (Marco Zero/ CNPq: SP).

Paiva, José Maria de. 1982. *Colonização e Catequese – 1549 a 1600* (Cortez: SP).

Paladino, Mariana. 2001. *Educação Escolar indígena no Brasil Contemporâneo: entre a "revitalização cultural" e a "desintegração do modo de ser tradicional"* (Dissertação de mestrado em antropologia apresentada ao Museu Nacional: RJ).

Palamidessi, Mariano. 1998. "La producción de los sujetos de la educación: El "gobierno económico" y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad". In: *Propuesta Educativa* n.19 (FLACSO: BsAs).

Pineau, Pablo. 1999. "Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó la modernidad". In: *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 2, núm. 1 (Pomares-Corredor: Barcelona).

Popkewitz, Theodore. 1991. *Sociología política de las reformas educativas* (Morata: Madrid).

Ramos, Alcida Rita. 1990. "A Retórica do Indigenismo". In: *Série Antropologia*, Nº 94 (UnB: Brasília).

\_\_\_\_\_. 1992. "The Hyperreal Indian". In: *Série Antropologia* Nº 135 (Brasília: UnB).

\_\_\_\_\_. 1997. "*Convivência interétnica no Brasil. Os índios e a nação brasileira*". In: *Série Antropologia*, Nº 221 (UnB: Brasília).

\_\_\_\_\_. 1998. "Uma crítica da desrazão indigenista". In: *Série Antropologia*, Nº 243 (São Paulo: UNESP).

\_\_\_\_\_. 2002. "Cutting Through State and Class: sources and strategies of self-representation in Latin America", em Jackson, Jean E.; Warren, Kay B. (org.) *Indigenous Movements, Self-Representation, and the State in Latin America* (University of Texas Press: Austin).

Ricardo, Carlos Alberto. 1995. "Os índios" e a Sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil". In: *A temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus* (MEC-MARI: Brasília)

\_\_\_\_\_. 2001. "Passados 500 Anos, Sequer Sabemos Seus Nomes" em: Grupioni, L., Vidal, L. e Fischmann, R. (ed.) *Povos Indígenas e Tolerância* (Edusp: SP).

Rival, Laura. 1997. "Modernity and Politics of Identity in Amazonian Society". In: *Bulletin of*



*Latin American Reserch*, vol 16, n.2.

Rivero, J. 1999. *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización* (Miño y Dávila: Madrid).

Rocha, Everardo. 2003 [1976]. *Jogo dos Espelhos: ensaios de cultura brasileira* (MAUAD: RJ).

Romanelli, Otaiza de Oliveira. 1978. *História da Educação no Brasil* (Vozes: RJ).

Russo, Kelly. 2004. "Autonomia e Movimentos Indígenas no Brasil: A experiência Xavante na apropriação do recurso audiovisual". In: *Poder y nuevas formas de democracia en Latinoamerica y en Caribe* (CLACSO-ASDI: BsAs).

Sereburã, Hipru, Rupawê, Serezabdi, Sereñimirãmi. 1998. *Wa'mrêmé Za'ra: Nossa Palavra – Mito e história do povo Xavante* (SENAC:São Paulo).

Souza Lima, Antônio Carlos. 1998. "O Serviço de Proteção aos Índios". In: Carneiro da Cunha, Manuela (ed.) *História dos Índios do Brasil* (Cia. Das Letras: RJ).

\_\_\_\_\_. 2000. "L'Indigénisme au Brésil: migration et réappropriations d'um savoir administratif". In: *Revue de Synthèse*, 4 S, n. 3-4.

Spindler, G. e Spindler, L. 1987. "Schönhausen revisited and the rediscovery of culture". In: G. D. Spindler and L. Spindler (ed.) *Interpretative ethnography of education* (Lawrence Erlbaum: NJ).

Tadeu de Souza, Tomaz. 2000. "A produção social da identidade e da diferença". In: Tadeu da Silva (org.): *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* (Vozes: Petrópolis).

Tassinari, Antonella Maria Imperatriz. 2001. "Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação". In: Lopes da Silva, A.; Ferreira, M. (org.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola* (Global: SP).

Tedesco, J. C. 1998. "Desafíos de las reformas educativas en América latina". In: *Propuesta Educativa* nº19 (BsAs).

Tedesco, Juan Carlos. 2003. "Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo"; em: *Propuesta Educativa* n.26 (FLACSO: BsAs).

Tenti Fanfani, Emilio. 2003. "Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía". In: *Propuesta Educativa* n.26 (FLACSO: BsAs).

Tobin, J., Wu, D., e Davidson, D. 1989. *Preschools in three cultures* (Yale University Press: New Haven).

Torres Santomé, Jurjo. 1993. "Las culturas negadas y silenciadas en el currículum". In: *Cuadernos de Pedagogía*, n. 217, setembro.

Trilla, Jaime. 1985. *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material de la escuela* (Laertes: Madrid).

Turner, Terence. 1991. "Representando, resistiendo, repensando. Transformación histórica de la cultura kayapo y conciencia antropológica". In: G. Stocking (ed.) *Colon Situations. Essays on the Contextualization of Ethnographic Knowledge* History of Anthropology. Vol.7. (Wisconsin Pres: Madison)

\_\_\_\_\_. 1993. "Imagens Desafiantes: a Apropriação Kaiapó do vídeo". In: Revista de Antropologia Vol. 36. (USP: SP).

\_\_\_\_\_. 2002. "Representation, Polyphony, and the Construction of Power in a Kayapó Video". In: Jackson, Jean E.; Warren, Kay B. (org.) *Indigenous Movements, Self-Representation, and the State in Latin America* (Austin: University of Texas Press).

Tyack, David y Cuban, Larry. 1995. *En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas* (Fondo de Cultura Económica: Mexico).

Vianna, Fernando. 2001. *A bola, os "brancos" e as toras: futebol para índios xavantes* (Dissertação de mestrado em antropologia apresentada à USP: SP).

Viñao, A. 2002. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios* (Morata: Madrid).

UNESCO. 1997. *La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO y la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI* (Santillana: UNESCO)

Weber, Ingrid. 2004. *Escola Kaxi: história, cultura e aprendizado entre os Kaxinauá do rio Humaitá – Acre*. (Dissertação de mestrado em antropologia apresentada ao Museu Nacional: RJ).

Werneck Sodré, Nelson. 1970. *Síntese da História da Cultura Brasileira* (Civilização Brasileira: RJ).

## **Outras fontes:**

Boletim Informativo da Comissão Nacional de Professores Indígenas / Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena / MEC Ano 01, nº7, dezembro de 2003.

Boletim Informativo da Comissão Nacional de Professores Indígenas / Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena / MEC Ano 01, nº8, dezembro de 2003.

Carelli, Vincent; Correa, Mari. 2002. *Vídeo nas Aldeias se apresenta* (Produção audiovisual - Vídeo nas Aldeias: Olinda)

Distrito Sanitário Especial Indígena Xavante - Pólo-Base Água Boa: censo aldeia Pimentel Barbosa. Maio:2004.

*Educação Escolar Indígena* / MEC Ano 01, nº5, dezembro de 2003.

Enciclopédia eletrônica Instituto Sócio Ambiental (ISA). [www.isa.org.br](http://www.isa.org.br)

Feltrin, Ariverson. 2002. "Mato Grosso recebe apoio internacional para plantio de soja", em *Gazeta Mercantil* - Página C4 (São Paulo, 1 de Outubro de 2002).

Instituto de Desenvolvimento das Tradições Indígenas. 1998. *A'uwē Uptabi: O Povo Verdadeiro* (Produção audiovisual - Giros Produções: SP).

Núcleo de Cultura Indígena (com Associação Xavante de Pimentel Barbosa). 1994. *Etêñiritipa* (Warner Music/Quilombo: SP).

Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. 2002. Secretaria de Educação Fundamental (MEC: Brasília).

Resolução/FNDE/CD/N. 045 de 31 de outubro de 2003.

Secretaria de Educação Fundamental. 2002. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas* (MEC: Brasília).

Tserewahú, Divino. 2001. *Waiarini: o poder do sonho*. (Produção audiovisual - Programa Norueguês para povos indígenas: Vídeo nas Aldeias).

Waiasé, Caime; Protodi, Jorge y Amaral, Rui. 2002. *Saúde Bucal* (Produção audiovisual - Colgate Palmolive: Vídeo nas Aldeias).