



GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos – Trabalho 775

A PRODUÇÃO E A CIRCULAÇÃO DA CULTURA PELAS FRONTEIRAS DA ESCOLA INDÍGENA XAKRIABÁ

Verônica Mendes Pereira - UFOP

Resumo

O objetivo deste artigo é refletir sobre a produção e a circulação da cultura nas escolas indígenas Xakriabá, a partir da implementação e da contínua expansão da escolarização no território indígena desse povo. Nesse processo, os professores de Cultura nos interessaram mais detidamente, por serem eles os responsáveis por essa circulação. O artigo é resultado de uma pesquisa que teve como opção teórico-metodológica a investigação etnográfica. Concluímos que a cultura vem se firmando como elemento central nas escolas Xakriabá, e que a presença desses professores corrobora esse fato. Nesse sentido, a escola tem sido, e cada vez mais, o lócus para que tal produção e circulação aconteçam. A instituição, assim como as práticas desses professores, deixam claras a intenção e a presença de uma reinvenção do lugar da escola entre os Xakriabá: um lugar de fazer circular a sua cultura e a “cultura”. E, dessa forma, a escola passa a ser, também, espaço de mostrar aos outros a indianidade Xakriabá e, a partir de tal categoria, pleitear direitos.

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

Este artigo apresenta parte da pesquisa que procurou analisar a produção e circulação da cultura nas escolas Xakriabá, a partir da implementação e da contínua expansão da escolarização no território indígena daquele povo. Nesse processo, os chamados “professores de Cultura” nos interessaram mais detidamente, pela função singular e estratégica que assumem, com relação à produção e a circulação da cultura.

Localizados em um território que tem limites com os Municípios de São João das Missões e Itacarambi, no Alto-Médio São Francisco, e com uma população de 10.000 habitantes, os Xakriabá possuem uma área de aproximadamente 60 mil hectares, e são, atualmente, o grupo indígena mais numeroso de Minas Gerais. A sua história é marcada por fortes processos de mudança, dominação e integração sociocultural, assim como a de outros povos indígenas brasileiros, em especial os chamados “índios do Nordeste”.

Organizam-se, socialmente, a partir de suas 33 aldeias e subaldeias, através de um conselho composto por lideranças, cacique e vice-cacique, os quais, além de serem

os responsáveis pela solução dos conflitos internos, representam a comunidade em eventos externos.

Desde a década de 1990, que marca o início da escola indígena Xakriabá, encontramos um movimento no sentido de que a escola, de alguma forma, precisava se confrontar com algo para além daquilo que ela trabalhava, e isso assume num dado momento a forma de que é a cultura que tem que entrar na escola. É quando os próprios índios nomeiam esse “algo” como sendo a “cultura”.

Portanto, ao investigar, descrever e analisar essa produção e essa circulação, a ideia é revelar o papel que a cultura tem assumido na escola entre os Xakriabá, tendo como ponto de partida o fato de que nós somos os inventores da ideia de cultura, mas que essa capacidade, a de dar significado ao mundo, é inerente a todos os povos, ainda que construída em bases diversificadas. Ou seja, estamos assumindo que nós somos a cultura que inventou a cultura, autorreferencialmente e que concordamos com a ideia de que outros povos vão inventar outras coisas, em outros termos.

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

Uma coisa é fato: observamos nas escolas uma intensificação na produção e na circulação desse conhecimento, denominado de Cultura Xakriabá, a partir da presença de vários dos seus professores (de Cultura, de Arte, de Uso do Território e de Práticas Culturais); portanto, não será apenas nas aulas dos professores de cultura que vamos encontrar esse movimento. Para essa apresentação, faremos um recorte no sentido de recompor o percurso que transformou a cultura em algo trazido para a escola, à partir dos professores de cultura, assumindo que a cultura é aqui entendida como aquilo que é veiculado por esses professores em suas práticas.

É participando desse processo, enquanto formadoras e pesquisadoras, atuando a mais de 15 anos com esse povo, que nos perguntamos *como* a escola diferenciada tem

acontecido. Sendo assim, é muito pertinente refletirmos sobre o papel dos professores responsáveis pela produção e circulação da cultura e, em especial, os professores de cultura, como um potencial para pensarmos a proposta da educação indígena, se consideramos que a “disciplina” ministrada por esses professores já nasce com o aval da diferença, uma vez que foi criada para ser trabalhada por professores que, em sua maioria, apresentam pouca ou nenhuma escolaridade, além de ser uma “disciplina” que, paradoxalmente, não se enquadra no modelo disciplinar escolar canônico e considerando, por fim, que os professores de cultura são aqueles que estão na escola, mas não vieram dela e nem precisam ficar nela, pois suas aulas acontecem em diferentes espaços no território indígena.

A ESCOLA INDÍGENA XAKRIABÁ

Em Minas Gerais, foi a partir de 1995 que a Secretaria Estadual de Educação, em convênio com a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e o IEF (Instituto Estadual de Floresta) inicia o processo de implementação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI), cujo objetivo era implementar escolas nas quatro áreas indígenas e suas respectivas etnias reconhecidas pelo Estado até aquele momento, a saber, Krenak, Maxacali, Pataxó e Xakriabá.

É importante notar que antes da implementação do PIEI as aulas das poucas escolas das áreas indígenas estavam a cargo de educadores leigos e, em sua maioria, não índios.

Assim, em 1996, tem início o primeiro Curso de Magistério Indígena, com a participação de 66 índios, todos escolhidos por suas comunidades. E em outubro de 2000, o PIEI/MG inicia nova turma de formação, desta vez com a presença de outras etnias, sendo elas: Kaxixó, Pankararu, Xucuru-kariri, além de Xakriabá e Pataxó. Uma terceira turma finalizou o curso em 2008¹.

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

Portanto, atualmente, são 34 escolas em funcionamento, sendo todas elas estaduais e não mais vinculadas ao município, como acontecia até o início da década de 1990. Funcionam em 33 aldeias espalhadas por mais de 60 mil hectares, atendendo a

¹ Entre os anos de 1996 e 2008 foram habilitados 213 professores das sete etnias do estado que contam com escolas indígenas. (Dados da SEE, 2010)

mais de dois mil alunos da educação infantil ao ensino médio. Duzentos professores, escolhidos pela comunidade, além de diretores e coordenadores indígenas, ensinam suas crianças, gerenciam também suas escolas e definem o seu próprio processo educacional.

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



Fonte: SEE/MG – Julho/2008- janeiro 2013.

E a continuidade da expansão da escolarização ainda é crescente. Em 2006, 110 professores Xakriabá iniciaram o ensino superior na UFMG, no programa especial intitulado Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), formando-se em 2011. A partir de 2009 o FIEI se configura como um curso regular da Faculdade de Educação da UFMG, com entrada anual de 35 indígenas. Além disso, esteve em funcionamento o “Programa de Acesso e Permanência dos Estudantes Indígenas na UFMG”, com 12 vagas anuais para os diversos cursos desta Universidade.

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

Nesse sentido, devemos entender a escola Xakriabá, ou, melhor dizendo, as escolas Xakriabá, como uma construção social que, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento.

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

A CULTURA NA ESCOLA XAKRIABÁ

Desde o nosso encontro inicial com os Xakriabá, em meados da década de 1990, já nos deparávamos com uma matriz orientadora de educação escolar, a partir da experiência das escolas que já haviam funcionado naquele território e, também, da circulação de alguns poucos sujeitos por escolas da região. E, sem dúvida,

toda esta experiência escolar, vivida en la década de los 70 y 80, acaba por formar parte, explícita o implícitamente, del proyecto que en los 90 empieza a construirse bajo el nombre de la escuela indígena diferenciada, conforme ressaltou Leite. (p. 269, 2002)

Muito embora as experiências da primeira matriz escolar Xakriabá tenham deixado fortes marcas do que seja o funcionamento de uma escola, é importante observar que tão logo a possibilidade da construção de uma escola indígena diferenciada entrou na pauta, ela passou a ser engendrada, inicialmente pelos que estavam mais diretamente com ela envolvidos e, posteriormente, pelas pessoas da comunidade em geral, como um lugar para o *resgate da cultura*.

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

Para nós, é um desafio muito grande pensar em tempo escolar após tanto tempo de imposição. A escola, quando chega nas sociedades indígenas também invade tempos de aprendizagem que o povo já tinha. Temos feito um esforço para relacionar o uso e a concepção de tempo do nosso povo com o tempo escolar. (MARLI E MARIA XAKRIABÁ, in: Um pé na aldeia, um pé no mundo. p. 36, 2008)

Desde então, o caminho trilhado por esses indígenas tem sido no sentido da reinvenção desse espaço escolar. E, sem dúvida, ter quatro professores (de Arte, de Uso do Território, de Práticas Culturais e de Cultura) responsáveis pela circulação da cultura na escola corrobora esse fato.

Nesse sentido, é com a cultura que a escola vai se transformar em instrumento político de demarcação da diferença. É a partir dessa escola que os Xakriabá, agora, podem mostrar de um número grande de pessoas (alunos e professores), a outro número grande de pessoas (aos agentes) as “coisas da sua cultura”; ser reconhecidos como indígenas e pleitearem direitos.

RESSIGNIFICANDO A ESCOLA

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

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

O terceiro plano proposto por Rockwell, o da *co-construção cotidiana*, que é o que aqui nos interessa, se situa na reinvenção, na recriação cotidiana da cultura recebida, no sentido de que professores e alunos reproduzem e recriam as culturas escolares, no próprio trabalho cotidiano da escola. A autora afirma que é possível dizer que a partir do encontro com a cultura herdada, se produz nova cultura, novos significados, novas práticas (p. 20). E, nessa mesma direção, Tassinari (2001 a) nos diz que a reinvenção dos espaços escolares é sempre um processo local e que, para uma melhor compreensão dos fenômenos, será “preciso conhecer o contexto em que a cultura é produzida”, conforme nos sugere Geertz (1997, p. 146).

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

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

E essa reinvenção do processo educativo, a partir dos professores de cultura, por sua vez, encontra alguma ressonância no que nos diz Carneiro da Cunha (2009) sobre “cultura” (com aspas). Segundo a autora, a “cultura” “tem propriedade de uma metalinguagem: é uma noção reflexiva que de certo modo fala de si mesma” (p. 356). Para Carneiro da Cunha (ob.cit.), “cultura” é um distintivo na maneira de se diferenciar

dos outros. Nessa perspectiva, a escola indígena tem assumido o lugar de “afirmar a diferença por meio de enunciados a respeito da indianidade”, como reforça Grupioni (2008). Pois bem, a partir das noções aqui colocadas, não podemos inferir que o professor de cultura é aquele que se distingue dos outros professores? E que, em última instância, é um elemento diacrítico, que pretende distinguir, diferenciar a escola indígena Xakriabá?

“LEVANTAR A CULTURA”

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

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

O depoimento supracitado nos faz refletir sobre um fenômeno recorrente nos discursos de vários povos indígenas, que é a manutenção das tradições a partir da escola. Em última instância, os indígenas estão inventando mecanismos para lidar com essa instituição, ao criar e preservar fronteiras no contato com esse Outro agente.

Ao se referir à escola indígena como fronteiras, numa clara oposição aos que defendem a ideia de que ela é “apenas” uma “frente ideológica, que demole tradições”, Tassinari (2001a) nos mostra que há o “outro lado da moeda”: “o da agência indígena e das suas formas de reordenar a experiência escolar e de reinterpretar os conhecimentos advindos com a escola.” (p 58).

E, ainda que considere a existência de “zonas interditas” que são aquelas que evidenciam a “imponderabilidade” entre alguns tipos de conhecimentos indígenas e de conhecimentos escolares, há “os conhecimentos advindos da escola, que se articulam com as expectativas e com as visões de mundo indígenas, assim como certos conhecimentos indígenas que são mais facilmente incorporados ao currículo escolar.” (p.66)

Se considerarmos a centralidade que a escola adquiriu na vida dos Xakriabá, possivelmente vamos concordar que esta acabou sendo, também, um espaço fundamental para a produção e a circulação da cultura, e da “cultura”, ainda que de maneiras muito diversas, pois os conteúdos dessas aulas estão estritamente ligados às

práticas dos professores, que variam muito: se ele for um bom entendedor dos cantos, estará aí a centralidade de suas aulas, assim como se for um bom tocador de sanfona e assim por diante, com relação às brincadeiras, aos jogos de versos, ao artesanato, à medicina tradicional. Não importam quais sejam esses conhecimentos, esses professores partem sempre do que sabem mais, dentro do que denominam as *coisas da cultura*.

É, pois, essa escola, construída nessas bases, que tem sido fonte importante para o *levantamento da cultura*, em termos bastante amplos. A sua reinvenção acontece cotidianamente, na mesma medida que reinventam, também, a sua cultura indígena. Uma cultura que, pelo processo histórico Xakriabá, foi “perdida” mediante um processo de “violência física e simbólica” (Santos, 2010) e que tem sido por eles retomada ou, nos termos deles, *levantada*, como nos afirmam recorrentemente.

Portanto, a partir dessa ideia, pensar o *levantamento da cultura*, entre os Xakriabá, é pensar na relação com o Outro e o englobamento daquilo que é externo. O contato com os variados agentes, com os quais eles lidam, proporciona a própria *retomada da cultura*, seja pela definição nativa do que seria parte da cultura, seja na captura de elementos dos Outros para dentro da cultura.

Os esforços para tal empreitada têm sido muitos. Desde os projetos sociais, que resgatam as nascentes, as sementes crioulas, os modos tradicionais de fazer a farinha, a rapadura, etc., até os culturais, que têm como emblema maior a Casa de Cultura², espaço utilizado para as várias iniciativas de *levantamento da cultura*.

Esse *levantamento*, a partir da relação com o Outro, traz em seu cerne a *invenção* e a *criatividade*, nos termos propostos por Wagner (2010). É importante ressaltar o que nos aponta Gallois (2006) sobre o fato de que as transformações são inerentes à própria definição de cultura. De acordo com ela, “no âmbito das políticas internacionais, já se reconhece, há muito tempo, a inovação como parte da cultura”, ainda que “há muito trabalho a fazer ainda, para promover e difundir uma noção de cultura que integre a dinâmica e a criatividade”. Portanto, a cultura não é um conjunto de elementos fixos e o processo de troca entre culturas inclui perdas, mas também acréscimos, e a sua vitalidade se deve aos novos elementos que ela incorpora.

² A Casa de Cultura Xakriabá, construída na aldeia Sumaré, foi fruto de uma cooperação entre o *Istituto Sindacale Per la Cooperazione e lo Sviluppo* (ISCOS), a província de Modena (Itália), as Associações Indígenas Xakriabá (AIXs) e a UFMG. Ver detalhes em Santos (2010).

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

Ao analisar essa mudança, onde o direito à educação escolar indígena específica passa a compor a agenda das políticas públicas, Grupioni (2008) faz uma crítica importante ao entendimento equivocado dos agentes institucionais que vincularam as escolas indígenas ao sistema nacional, cumprindo a meta, entendida por eles, pela *busca da equidade*, mas deixando de lado o que realmente importava, ou seja, *o exercício da diferença*. (p.63)

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

A implantação da educação indígena diferenciada de Minas Gerais, a partir de 1996, com a intensa participação dos mais velhos, tanto das etnias de Minas quanto de outras etnias do Brasil, e palestras que muito conscientizaram todos os participantes, e, certamente, o contato com outros povos, fez com que todos voltassem a refletir sobre a cultura. Hoje, a pintura, as danças, as músicas e não só os usos de adereços, mas também a produção estão muito fortes no dia a dia dos Xakriabá. Estamos trabalhando intensamente com o objetivo de divulgar essa arte, através de pesquisas de cada estudante, em grupo ou individual. (Anotações de campo, 2011)

Os elementos contidos no depoimento do professor Vanginei são bastante profícuos para entendermos parte do que buscamos elucidar neste trabalho. A afirmação de que as palestras das quais participaram “conscientizaram todos os participantes” nos mostra o quanto a participação, a troca e a convivência entre os Xakriabá e os “de fora” não só acontecem, mas são consideradas como algo positivo. Ou, se não positivo, inevitável, e passível de elaborações por parte deles: fronteiras que conformam. E, com certeza, a noção de cultura que hoje circula no universo Xakriabá advém, em boa parte, dessa convivência com outros agentes, que, nesse caso, tem sido, historicamente, bastante estreita e sistemática. E essa noção, que se constrói no contato interétnico, nos

encaminha para a ideia de reflexividade, nos termos propostos por Wagner (2010), conforme mostra a sequência do depoimento de Vanginei, que, curiosamente, usa o termo *refletir* como consequência do contato. Ele nos diz que “O contato com outros povos fez com que todos voltassem a refletir sobre a cultura”.

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

Portanto, assim como a compreensão da diferença, construída através da antropologia, também ocasiona a constante e permanente elaboração do conceito de cultura, é razoável pensar que os Xakriabá, ao refletirem sobre cultura estão, também, elaborando (ou inventando) a sua noção de cultura.

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

REINVENTANDO A ESCOLA

Pois bem, verificamos que há uma intrínseca relação entre educação e cultura, e estamos partindo da premissa de que a escola indígena é um espaço de “intercâmbio entre práticas e teorias, de encontro entre dois mundos, duas formas de saber, entre as tradições de pensamento ocidental e as tradições indígenas” (Tassinari, 2001a), ou seja, um espaço de fronteira, de disputas, de tensões, de paradoxos. Espaço seletivo, onde são postos em circulação alguns saberes e práticas, e excluídos outros.

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

Ao analisar alguns estudos sobre a possibilidade de sobrevivência de grupos étnicos e culturas diferenciadas, em um mundo globalizado, a autora apresenta um conjunto de três abordagens recentes sobre o contato. A primeira delas, as Teorias do Sistema Mundial, postula a existência de um sistema único, mundial, “para o qual convergem todas as populações tradicionais”. (P. 52)

Em oposição a essas teorias, Tassinari apresenta dois conjuntos de argumentos, nos quais mostra que análises apresentadas em diversas etnografias têm apontado para a capacidade das culturas ou tradições de inserirem em seus próprios códigos elementos inicialmente alheios e, assim, provam, por um lado, que as populações indígenas, apesar de estarem inseridas em um “sistema mundial”, conferem a essa participação significado e valores muito diferentes do que aqueles da lógica do mercado e muito mais condizentes com suas tradições. E, por outro lado, que as populações indígenas sempre estiveram interconectadas com outras populações, indígenas ou não e em contextos variados, muitas vezes para além do ambiente de suas aldeias.

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

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

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

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

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

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

A partir dessa proposição, podemos pensar várias alternativas de estabelecimento de escolas diferenciadas como situações interétnicas, ou de contato entre povos, que caminham ou não para alguma estabilidade. O que ocorre é que alguns conhecimentos advindos da escola se articulam com as expectativas e com as visões de mundo indígenas, assim como certos conhecimentos indígenas são mais facilmente

incorporados ao currículo escolar. Porém há zonas de total desencontro, como foi o caso dos versos Xakriabá, levados para a escola através da cartilha, mas que não foram incorporados na prática dos professores. Isso nos conduz a pensar em limites do entendimento mútuo, em zonas interditas para o ensino escolar indígena. No caso dos professores de cultura, é explicitamente colocado que algumas coisas podem ser ensinadas na escola e outras não.

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

Isso posto, entendemos que a abordagem teórica da escola indígena enquanto fronteira é extremamente útil por englobar tanto o reconhecimento das possibilidades de troca e intercâmbio de conhecimentos e fluxo de pessoal quanto o entendimento de situações de interdição dessa troca. Porém, essas interdições não constituem meras barreiras estáveis, mas funcionam também de forma dinâmica, fornecendo material que vem reforçar diferenças ou manter distinções étnicas. É por meio dessas zonas proibidas de diálogo que valores ou critérios de distinção entre os povos em contato são criados ou repensados. (Tassinari, 2001a, p. 67)

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

OS PROFESSORES DE CULTURA

Sobre o que ensinam os professores de cultura, muitos dos Xakriabá com os quais conversamos, nos disseram que eles ensinam a cultura na prática, e que essa é a diferença entre esses e os outros professores. E, na pesquisa de campo observamos muito dessa premissa. A partir do que ouvimos, passamos a considerar que há uma expectativa, principalmente entre os mais velhos, de que os professores de cultura trabalhem no sentido de fazer o diálogo entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos tradicionais (da comunidade). Vários professores de cultura falam que a

função deles é ensinar a cultura na prática, chegando mesmo a dizer que essa é a grande diferença deles em relação aos outros professores.

Depreendemos, a partir desta pesquisa, que ser professor de cultura é estar apto a apreender as coisas da cultura e, não, necessariamente, saber as coisas da cultura. Podemos afirmar que esses professores foram escolhidos para ensinar a cultura na escola, porque sabem das coisas que não podem ser ensinadas sobre ela, ou ainda porque têm potencial para tal:

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

- Treinar os mais novos para defender os direitos deles. Além dos remédios, o professor de cultura tem que ser um benzedor. Tem que ter confiança nos professores de cultura. Quando vamos nas cavernas fazemos uma palestra na chegada e no final. Vai que um dia podem ser um cacique, uma liderança. (Sr. Valdemar, liderança da aldeia Prata, julho de 2011)

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

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

Saber da cultura, mas também saber explicitá-la nos momentos e espaços adequados é garantir direitos e essa nos parece uma função importante desses professores, como mediadores entre escola, comunidade e as agências com as quais

lidam os Xakriabá. Portanto, fica bastante nítido que esse processo, da seleção à manutenção do professor de cultura, está envolto em uma clara expectativa da comunidade com relação a esses professores para funções de muita responsabilidade, no sentido da continuidade da tradição, entendida aí como ato político. E podemos entender que é a “cultura”, que eles fazem circular, a partir da escola, a responsável por essa manutenção.

CONCLUINDO

Podemos perceber que a escola Xakriabá tem sido um espaço de reinvenção e recriação cotidiana da cultura. E a instituição, assim como as práticas dos seus professores, deixam claras a intenção e a presença de uma reinvenção do lugar da escola: um lugar de produzir e fazer circular a sua cultura e a “cultura”. Dessa forma, a escola passa a ser, também, espaço de mostrar aos outros a indianidade Xakriabá e, a partir de tal categoria, pleitear direitos. Portanto, parece-nos que os Xakriabá também vivenciam o mesmo que outros povos, isto é, “a descoberta de que se antes todos tinham “cultura em si”, agora podem ter “cultura para si” e exibi-la diante do mundo, demonstrando performaticamente essa cultura”. (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 311-314)

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

REFERÊNCIAS

- BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Tradução: John Cunha Comerford. Rio de Janeiro. Contra capa livraria, 2000.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. “*Cultura com aspas*”. In: *Cultura com aspas*. São Paulo. Cosac Naify. 2009.
- GALLOIS, Dominique Tilkin (org.). *Patrimônio Cultural Imaterial e Povo Indígenas: exemplos no Amapá e norte do Pará*. São Paulo: Iepé, 2006.
- GEERTZ, Clifford. *O saber local. Novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

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

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

PEREIRA, Verônica Mendes. *A circulação da cultura na escola indígena Xakriabá*. Tese de doutorado apresentada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

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

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

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

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

TASSINARI, Antonella, Maria Imperatriz. *Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. In: *Antropologia, História e Educação: a questão*

indígena e a escola. Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall leal Ferreira. (orgs.). São Paulo: Global, 2001a.

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

UM PÉ NA ALDEIA, UM PÉ NO MUNDO. Formação Intercultural de Professores Indígenas. UFMG/FAE, 2008

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