

ETNOGRAFIA DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, IDEALIZADO POR PROFESSORES XAVANTE¹: dilemas, conflitos e conquistas²

Ângela Nunes
CIES/ISCTE, Portugal

Resumo

Este artigo apresenta dados etnográficos recolhidos na Aldeia Xavante Idzõ'uhu, Mato Grosso, Brasil, durante a implementação de um projeto educacional idealizado pelos próprios índios e com base no que estes entendem ser uma educação escolar diferenciada. A importância que as crianças têm na concepção e construção dos projetos educacionais, o modo como vivenciam a sua aplicação e o percebem no confronto com os demais aspectos da realidade, quer na óptica dos professores, quer na das famílias e comunidade, são assuntos frequentemente esquecidos na discussão institucional sobre educação escolar indígena. A etnografia pretende conduzir o leitor por entre os meandros deste processo, dando visibilidade ao esforço empreendido por uma comunidade na busca de soluções originais que permitam erigir uma ponte entre o saber tradicional e as referências introduzidas pelo crescente contacto com a sociedade não-indígena.

Palavras-chave: crianças indígenas, educação indígena, educação escolar diferenciada, Xavante, Índios no Brasil, etnologia.

Abstract

The ethnographic data here presented was collected in Idzõ'uhu, a Xavante village in Mato Grosso, Brazil, during implementation of an educational project planned by the indians themselves and based on what they understand as 'differentiated school education'. The way teachers, families and communities perceive the importance children have on educational projects conception and construction, as well as the way children experience their application amidst reality of daily life in the villages, it's often forgotten on institutional discussions regarding indigenous school education. The ethnography conducts the reader through the sinuosity of this process, shedding a light on the efforts made by a whole community in search of original solutions which may bridge traditional knowledge and the new references brought by the increasing contact with non-indian society.

Key-words: indigenous children, indigenous education, differentiated school education, cultural dynamics, Xavante, Brazilian Indians, ethnology.

Escola redonda como a aldeia

“Não sei como falar... na escola redonda, aberta, as crianças gostam de ficar dentro... a parede é como se fosse, assim, o ser, o corpo dos alunos” (Cesarina, professora na aldeia)

Quando se entra na clareira da aldeia Xavante de *Idzö' uhu*, após atravessar quilômetros de cerrado matogrossense, a escola recentemente construída com blocos de cimento, pintada de branco e coberta por telhas, salta-nos aos olhos por seu enorme contraste com as demais casas. Este contraste de materiais, formas e cores ainda é mais marcante quando se têm presentes imagens da escola anterior, circular, sem paredes, de chão de terra batida e telhado coberto com palha de buriti. Presente está, sobretudo, uma das ideias contidas no projeto de educação diferenciada³ em implantação na aldeia: a escola deveria ser uma construção baseada no padrão tradicional das casas Xavante⁴. Inevitavelmente, afloram indagações de vários tipos: o que aconteceu, por que se alteraram os planos, quem construiu aquela escola e porquê, que destino levou a anterior, como foi a adaptação de alunos, professores e familiares, há vantagens desvantagens, facilidades, dificuldades? Estas questões parecem-me ainda mais relevantes ao constatar ser a escola nova um assunto recorrente nas conversas, nem sempre acompanhado por expressões de contentamento. A sensação de que este assunto é desconfortável já havia sido percebida semanas antes, ainda na cidade, ao visualizar com a professora Cesarina imagens gravadas na aldeia pelos próprios Xavante. Então, ela havia comentado que a escola não era mais assim e que “a culpa⁵ era dos quatro” (dos professores da aldeia e do Hipa⁶):

“... eles [os órgãos oficiais e algumas pessoas na aldeia] achavam que a nossa primeira escola era brincadeira, pensavam que o lugar onde criança aprende tem que ser uma casa bem feita, com piso, paredes...” (Cesarina).

Já na aldeia, soube que a construção da escola nova tinha sido precedida por acirrada discussão com os órgãos oficiais responsáveis pelas questões indígenas e pelas educacionais⁷, e com a missão salesiana, que até então assumia a educação escolar. A escola acabou por ser construída pela Prefeitura do Município, seguindo um padrão oficial adotado para todos os edifícios escolares no país. A Prefeitura tinha materiais e projeto para aquele tipo de construção, não para qualquer outro. Esta era uma das várias condições para que a escola fosse reconhecida oficialmente e obtivesse apoio institucional: salários, material e merenda escolares, e acesso a ações de formação. Antes deste desfecho, os professores propuseram uma solução intermédia: uma casinha de tijolo, mas redonda e sem paredes. Só que para isso era preciso um projeto de arquitetura/engenharia aprovado pela Prefeitura e pelo MEC, e financiamento para uma construção diferente. E os Xavante não conseguiram nem uma coisa, nem outra.

“A escola nova saiu através de muita pressão, até mesmo da liderança⁸. Diziam... com essa casa quadrada a aldeia ficava com mais personalidade, que

tinha mais figura! Mas não tem nada a ver com isso! Nós, professores, concordamos só se for redonda, senão a gente vai ficar aqui [na escola anterior]. A Prefeitura não queria, não dava, dizia que se não concordássemos mandava o material para outra aldeia. Tudo bem... se o Prefeito não está, não tem, não dá importância para valorizar o que as crianças têm, o que nós queremos, é melhor construir noutra aldeia. Aí deu a maior briga!" (Lucas)

Entretanto, com o arrastar da discussão, anciãos, cacique e professores começaram a considerar as eventuais vantagens da escola nova: haveria melhores condições para guardar livros e materiais escolares, as crianças poderiam vivenciar um outro tipo de casa, os visitantes teriam condições de alojamento mais próximas às que estão habituados na cidade. Era igualmente importante não perder o apoio da Prefeitura, ter reconhecimento oficial para o trabalho que se fizesse na escola e garantir o salário dos professores, do qual também se retiram benefícios para toda a comunidade. Sem chegar a um consenso, por entre pressões externas e conflitos internos, a nova escola acabou por ser construída segundo o padrão oficial.

"Nós levamos um ano discutindo... primeiro eu era contra, mas sem o apoio da Prefeitura ficou difícil. O objectivo desta escola e da outra é o mesmo. Só que esta é mais resistente, boa, dura mais, e aquela a gente tem de renovar, trocar o buriti cada 5 anos... e as crianças como ficam? Em razão disso a gente concordou. Mas, para mim, penso, dar aula na escola redonda é mais gostoso. A própria organização nossa já tem essa força, um símbolo como referencial. A própria aldeia já assinala, já é redonda". (Lucas)

Nem tudo é perfeito, porém! Na escola nova o calor é insuportável. As crianças suam muito, o suor faz-lhes comichão e ao coçarem-se fazem feridas nos braços, pernas, rosto e couro cabeludo, um verdadeiro atrativo para os minúsculos mosquitos que proliferam com o calor e humidade. O incómodo gerado por estes factores prejudica a concentração, a tranquilidade e a paciência para as lições, reflectindo-se no interesse das crianças, bem como na disposição dos professores para trabalhar naquele espaço. Ao contrário da construção de alvenaria e telhas, a palha de buriti que forma as paredes e o telhado das casas tradicionais mantém uma temperatura interior amena e agradável, numa perfeita conjugação entre os recursos naturais fornecidos pela mata do cerrado, o clima da região e os padrões de assentamento desta população. Sabemos, contudo, que o avanço das frentes agrícolas regionais e o desmatamento que as acompanha, não só tem obrigado os Xavante à sedentarização, como tem trazido um crescente desequilíbrio entre a existência desses materiais e as necessidades de construção ou renovação de casas⁹. A escassez destes recursos em torno das aldeias mais antigas é um problema conhecido e considerado em *Idzö'uhu* mas ainda não os atinge. A inevitável limitação de acesso aos buritizais, contudo, pesa na decisão de aceitarem a escola padronizada, construída pela Prefeitura.

A escola nova também exige uma adaptação a outra acústica. Sendo uma edificação isolada e tendo pouco mobiliário na sala de aula, as vozes ou qualquer barulho fazem um

eco invulgar. O ambiente torna-se barulhento, confuso, dispersivo, cansando alunos e professores. Isto acontece sobretudo na turma da manhã, que tem muitos alunos, de diferentes categorias de idade¹⁰ e níveis de aprendizagem, que solicitam ajuda mais frequentemente, onde se fazem mais trabalhos em grupo e se conversa mais. Esta classe conta ainda com a presença de crianças de idade pré-escolar – *aiuté* – que só lá vão para brincar e acompanhar o irmão ou irmã, a cargo de quem estão. Uma manhã de trabalho tranquila pode levar professora e alunos a queixar-se de dor de cabeça. O esforço para se fazerem ouvir também é maior e há dias em que lhes dói a garganta após a aula.

"A voz com que eles falam quase não sai, fica no mesmo lugar e não dá para ouvir os outros. A professora fica como se fosse doida. Um grita, um chora, outro chama, o outro mexe, mas a voz, o eco não sai, fica circulando dentro da sala, não dá para escutar cada um. Depois, para eles respirar tem pouquinho ar, é sempre muito quente." (Cesarina)

Perante estas condições, cabe perguntar qual a extensão efectiva das garantias asseguradas pela Constituição Federal de 1998, aos povos indígenas, quando foi formalmente estabelecido o seu direito a uma educação escolar específica. A escola inicialmente construída em *Idzõ'uhu*, em termos da estrutura arquitectónica, formato e materiais, era diferenciada. Uma construção idêntica à das escolas públicas do país, não implica em que se abdique do projeto educacional idealizado. Provoca, porém, mais um distanciamento de referências culturais importantes, negando a possibilidade de uma sociedade indígena decidir e concretizar uma escolha que julgue ser a melhor para si e naquele momento. Apesar das vantagens que os próprios Xavante reconhecem haver na escola nova, é possível perceber algum desalento e frustração, principalmente por parte dos professores. Não só se questionam acerca do que, concretamente, pode ser diferenciado na educação escolar indígena, como também a construção da nova escola os obriga à reavaliação de alguns aspectos do seu projeto de educação original.

Caras enfarruscadas

"Primeiro observei as crianças. Três dias eu levantei bem cedo e estava aí observando quem é que chega mais tarde na escola, quem não toma banho e aí pensei o que eu vou fazer. Aí, falei no warã¹¹: vai acontecer isso assim, tenho esta ideia, expliquei que as crianças não chega na hora, os pais mesmo que falam com as crianças mas elas não vão, estão com preguiça. Aí comecei." (Rómulo)

Acordo com o insistente canto dos galos, ainda é escuro. Abro a porta do alojamento e corro o olhar pelo anel de casas e o pátio central. Nada se consegue distinguir excepto o contorno dos telhados num céu ainda de estrelas. À medida que cresce o clarão vermelho que anuncia outro dia quente, percebo a silhueta de algumas mulheres que se revezam em

torno do fio de água que sai da caixa, para se banhar, lavar utensílios e roupas, e colectar água em baldes ou panelas. Vejo um ou outro homem com a toalha pelas costas ou enrolada à volta do corpo, indo ou voltando do seu banho matinal no rio. As galinhas sacodem-se do vão dos telhados e dão as primeiras bicadas do dia. A mata em torno da aldeia ainda está envolta numa névoa orvalhada e a maioria das casas ainda tem a porta fechada. É segunda-feira, dia de aulas. Ainda é muito cedo para a abertura da escola, mas eu apresso-me porque pode estar prestes a começar aquilo que os professores da aldeia chamam “brincadeira de pintar o rosto com carvão”. Pouco depois, o professor Rómulo sai da sua casa e caminha devagar, passando em frente das outras casas. De algumas destas saem crianças que vão ao seu encontro, seguindo-o. De longe, não consigo distinguir se são meninos ou meninas. Apresso-me e junto-me ao pequeno grupo.

Quando me aproximo vejo que as crianças desfazem entre as mãos pedacinhos de carvão recolhidos nas fogueiras da noite anterior, cospem para misturar o pó preto com saliva, e esfregando as palmas, fazem uma pasta cremosa. Rómulo pára em frente de uma casa, um dos meninos entra nela e sai pouco depois. Todos aguardam silenciosamente até que aparece à porta um menino com cara de quem acabou de acordar. As demais crianças dirigem-se a ele e começam a esfregar-lhe as mãos no rosto. Ensonado, o menino demora uns instantes até reagir, mais a proteger-se do que a revidar. Em vão! Os outros só param quando o seu rosto está completamente enfarruscado. Então, ele arranja também um pedacinho de carvão que desfaz entre as mãos e mistura com saliva, e junta-se ao grupo que já se dirige a outra casa. A cena repete-se. E assim vão de casa em casa. Quando todas as crianças estão acordadas e fora das casas, esfregar o rosto com o carvão torna-se uma brincadeira em que cada um tenta apanhar o outro desprevenido, não importando mais quem acordou antes ou depois, se é um contra um ou vários contra um, se é menino ou menina. Os únicos que escapam são os bem pequeninos – *ba'õtõre e watebremire* –, que querem ver de perto o que se passa, e a quem os maiores evitam atingir. Há grande algazarra, gargalhadas, gritos e, por vezes, choro, ainda sob o olhar de Rómulo, até que este põe termo à brincadeira. Com o rosto, cabelo, pernas, braços, e também a roupa, pretos de carvão, dirigem-se todos ao rio para se banhar. O percurso de 200 ou 300 metros é feito calmamente. À beira do rio alguns meninos tiram toda a roupa, outros só parte. Os maiores pulam para a água. Os menores entram mais devagar, descendo pelos troncos do barranco. Os bem pequeninos ficam à margem, olhando e tremendo de frio. A água está gélida e, para se aquecerem, nadam, pulam, agarram-se uns aos outros. Rómulo atira-lhes um sabonete e começam a lavar-se. Ele também entra no rio e ajuda os menores no banho.

"Na nossa cultura, desde airepudu, wapté, ritei'wa, até danhohui'wa¹², tem obrigação de tomar banho bem cedo, antes das mulheres. Nós acreditamos que banhar quando sai fumaça da água, quem banha todos os dias vai crescer logo. Isso até meu pai fala prós netos. As crianças sabem! Quem dorme mais tarde vai se perder, já vai ceder ao carvão. Aí fui fazendo, as crianças gostaram. Têm curiosidade. Saiu bem o resultado. Sabe por quê? Porque não estou fazendo à toa, não! Tem finalidade na nossa cultura!" (Rómulo).

Lucas, supervisor e idealizador do projeto, considera esta brincadeira, que também designa como ritual, um exemplo sobre o qual estão a reflectir no âmbito do que pode ser uma educação diferenciada. A inspiração vem de um traço cultural, transmitido às crianças através de uma vivência lúdica que, por sua vez, tem uma finalidade pedagógica. Há uma transformação ou deslocação de contextos, mas algo da sua essência mantém-se.

"A gente quer ressaltar, reforçar, o que os velhos não estão mais tendo possibilidade de fazer no momento, no espaço onde eles poderiam retransmitir novamente essa tradição da comunidade, de acordar cedo e banhar no rio. E a brincadeira é para que a criança não [se] sinta ofendido por aquilo que o outro vai fazer nele" (Lucas).

Segundo a tradição Xavante, a esposa pode enfarruscar o rosto do seu marido com carvão da fogueira, se este não caçar nada ou não trazer sustento para a casa, tal como seria sua obrigação. Isto constrange e envergonha o seu *ethos* de caçador. Para algumas crianças, ter o rosto enfarruscado por outras no começo do dia, em frente à sua casa, lugar visível e público, também as faz ficar com vergonha e algo constrangidas. Não acordar ao amanhecer, é sinal de preguiça entre os Xavante. É um comportamento que deve ser contrariado. É curioso notar que as crianças ‘preguiçosas’, logo em seguida, ao se juntarem ao grupo para acordar outra que ainda esteja dormindo, passam a pertencer aos ‘madrugadores’. No fim, quando se enfarruscam uns aos outros, o desconforto e embaraço iniciais dissipam-se, dando lugar a uma brincadeira em que todos participam de igual para igual. A caminho do rio já não constituem dois grupos antagónicos, mas sim um único grupo de crianças de cara enfarruscada depois de andarem a brincar com fuligem. De facto, esta “brincadeira ritual”, tal como é chamada pelos Xavante, não parece suscitar antagonismo entre as crianças¹³.

Esta equalização de lados opostos encontra eco em outras manifestações culturais Xavante, por exemplo, na corrida de tora de buriti¹⁴, cujo cerne é uma disputa de carácter ritual: uma espécie de estafeta masculina que coloca em confronto duas equipas de corredores, cada uma composta por indivíduos pertencentes a classes de idade alternadas, incluindo os *wapté*. Cada equipa têm de transportar uma tora ao longo de alguns quilómetros, desde algures fora da aldeia até à sua área central. O que neste contexto nos interessa destacar é o objectivo final da corrida: os grupos em disputa devem, idealmente, ser capazes de fazer chegar a sua respectiva tora à aldeia mais ou menos ao mesmo tempo. Se isto não acontecer é considerada como uma má corrida, é muito criticada publicamente pelos velhos e pode até mesmo ser repetida. Recordemos, brevemente, o esquema básico da organização social Xavante que, tal como as outras sociedades Jê, é uma sociedade dual, cujas instituições se constroem e se expressam através de uma complexa rede de relações entre metades (Maybury-Lewis 1979 e 1984; Lopes da Silva 1986). Uma sociedade inteira, coesa e forte, depende do equilíbrio entre as metades que a compõem. Na corrida de tora são duas equipas que correm e não três ou quatro. Um grupo que chega muito atrasado

expressa fraqueza, ou preguiça, e isso não é positivo para a sociedade como um todo, nem para a aldeia em particular.

Ao pensar conjuntamente na corrida de tora e na brincadeira do carvão, podemos perceber que em ambas existem adversários, existe a vontade de ganhar, existe emulação. Porém, uma vez medidas as forças, há algo que dissolve o antagonismo, que aquietta o conflito propulsor da disputa e unifica os opostos. Para além da recordação e recriação de um traço cultural, do ponto de vista educacional, o que mais diferenciado existe na brincadeira do carvão, parece ser esta maneira de construir a unidade entre os dois grupos opostos que a integram, em vez de enfatizar o desequilíbrio entre si. Testemunho esta atitude em outras situações, por exemplo: num jogo feito na escola, em que dois grupos competem entre si e cujos resultados vão sendo marcados com riscos no quadro. A professora dá-o por terminado só quando a quantidade de pontos é semelhante a ambos os grupos, sem que o facto gere qualquer protesto por parte das crianças. Como se essa fosse a regra!

Horários e outros limites diferenciados

“A nossa preocupação como professores se estende até à comunidade. Mas ainda não está muito claro para os pais, eles ainda não chegaram a reflectir sobre aquilo que estou propondo, com o maior respeito. Eles ainda não reconheceram.” (Lucas)

Bem acordadas após a brincadeira do carvão e do banho no rio, as crianças voltam a casa e preparam-se para ir para a escola¹⁵. A professora é a primeira a chegar. Percorre os poucos metros entre a sua casa e a escola, trazendo o seu *baquite*¹⁶ suspenso pela testa, tal como se fosse para a roça ou lavar na beira do rio, transportando nele material escolar: cadernos, papel, giz, lápis de carvão e de cor, tesoura e alguns jogos. Chega mais cedo do que o horário previsto e, antes de abrir a porta da sala de aula, fica andando na varanda da escola, de um lado para o outro, para que, das casas, as crianças ou as mães a vejam, e saibam que está na hora de começar a aula.

Chegar à escola no horário certo é mais um dos pontos em discussão em *Idzö'uhu*, envolvendo as crianças e jovens, os professores, as famílias e as lideranças, no confronto entre os hábitos desenvolvidos na missão, as exigências curriculares oficiais e o projeto educacional da aldeia. A brincadeira do carvão que acabei de descrever ajuda, efectivamente, a que as crianças cheguem à escola no horário, limpas e despertas. Verifico que nos dias em que não se faz, algumas chegam mais tarde, sem banho tomado e sem os materiais escolares. A professora nota as diferenças. Às vezes pede-lhes que voltem a casa para ir buscar as suas coisas, ou lavar as mãos e a cara na casa de banho da escola. Sabe que alguns precisam mesmo é de um banho e roupa lavada mas isso já é mais difícil de pedir... diz que é responsabilidade das mães e dos pais e receia ser mal entendida. Esta é mais uma das encruzilhadas com que esta pequena comunidade se debate: quais são as

responsabilidades familiares e quais são as dos professores em relação à educação escolar das crianças, num projeto educacional que, para ser diferenciado, quer contar com o envolvimento e a participação de toda a comunidade? Quais os limites dessas responsabilidades e papéis específicos, e onde é que estes se entrecruzam?

Na aldeia onde moravam antes, é uma sineta que anuncia o começo das aulas na escola administrada pelos salesianos. Se chegam atrasadas, as crianças são mandadas para casa, têm falta, mesmo quando previamente os pais informam e justificam o atraso. Quem faz este controle é um indivíduo Xavante, a quem chamam fiscal ou guarda, que me disse não gostar de agir assim, que isso não é escola diferenciada, mas que é seu dever cumprir as ordens que recebe. As faltas são punidas com uma redução das notas, o que implica em esforços adicionais para obter resultados positivos, provocando desgaste, desinteresse ou frustração, induzindo os alunos à desistência e à repetição do ano, e aumentando a estatística do insucesso escolar entre os povos indígenas. Os professores de *Idzö'uhu* não aprovam este sistema e não impedem a entrada das crianças que chegam atrasadas nem se dá falta às que não vão. São de opinião, contudo, que a frequência e a pontualidade são importantes para o bom desenvolvimento do aprendizado escolar, e estão à procura de soluções. A brincadeira do carvão é uma delas, ainda em experimentação. A boa receptividade por parte das crianças, o facto de ajudá-las a estar mais prontas e dispostas para a escola, e os traços culturais que relembra, têm sido os seus pontos mais positivos.

Cesarina, professora e mãe, gosta da brincadeira, diverte-se ao ver as crianças em disputa, acha que estas também se divertem e reconhece a importância da introdução de elementos próprios da cultura Xavante na busca de uma solução para o cumprimento dos horários escolares. Por outro lado, pensa que esta brincadeira matinal tem deslocado dos pais para os professores uma responsabilidade que julga pertencer aos primeiros. Em *Idzö'uhu* não há sineta nem faltas, e estimula-se a participação da criança nas atividades domésticas e produtivas, mas os pais devem avisar quando as crianças não podem ir às aulas ou se atrasam, e os professores devem aceitar e conseguir ajustar as exigências do aprendizado escolar a este ritmo de frequência.

“Algumas mães ou pais avisam antes da gente iniciar... olha, o meu filho vai na roça, a minha filha vai ajudar a mãe, vai cuidar do irmão, vai fazer a comida... aí eu deixo. A criança é interessada de ficar na escola mas a mãe segura para fazer trabalho em casa. Os pais também estão interessados dos filhos saber, conhecer o que é da outra cultura, principalmente a dos brancos, gostam de mandar eles na escola. Mas, estamos só iniciando. Acho que a gente ainda não deu para entender bem o que é escola diferenciada!”(Cesarina)

Conciliar estes dois universos de aprendizado, discernir prioridades e o que é importante num e noutro, definir os papéis de pais e professores num conjunto de circunstâncias novo para todos, não é fácil. Em conversa com algumas mães percebi que as opiniões se dividem. Há as que dizem que compete aos professores chamar as crianças para a escola, porque a mãe ou o pai pode estar longe na roça ou na pesca, para onde vão muito

cedo, ou porque não têm relógio, ou podem nem saber se é dia da semana ou domingo. Há as que dizem que todos têm condições de saber se é dia de escola ou não, e que a obrigação da mãe e do pai é de acostumar a criança a acordar cedo, ir tomar banho no rio, comer alguma coisa e seguir para a escola.

Nesta discussão há, ainda, outro problema a considerar. Se é verdade que a brincadeira do carvão estimula nas crianças o hábito de acordar cedo, também as mobiliza para perceber que há na aldeia quem não o faça. Embora o não tenha presenciado pessoalmente, sou informada de que quando o professor Rômulo começou esta brincadeira, pouco antes de eu chegar à aldeia, o entusiasmo das crianças era tal que, em seguida, iam em busca dos adultos que ainda dormiam, homens jovens e maduros, e também tentavam enfarruscar-lhes a cara. Os habitualmente madrugadores gostaram da ideia, mas os que foram surpreendidos pelas crianças ficaram zangados. A verdade é que esta espontânea reação das crianças acabou por desencadear uma discussão que abrangeu todas as pessoas na aldeia, cujo cerne era o atual desequilíbrio da distribuição do trabalho entre os géneros. Com as funções de caçador e guerreiro esvaziadas, consequência do processo de sedentarização, os homens jovens e maduros ficam com excesso de tempo livre, por oposição às mulheres que têm mais roupa para lavar, mais comida para fazer, e cujo trabalho de produção (roças) e coleta de lenha estão cada vez mais distantes, implicando em longas caminhadas diárias. Numa tentativa de aliviar a carga das mulheres, o velho Adão exortou os homens que “andavam à toa” a acompanhá-las às roças e ajudá-las nas tarefas de produção. Do mesmo modo, o camião da aldeia, muito usado para levar os jovens a campeonatos de futebol inter-aldeia, para a aldeia da missão ou cidade, começou a ficar disponível uma vez por semana para a colecta de lenha a cargo das mulheres¹⁷.

Este desequilíbrio na distribuição do trabalho de modo mais equitativo entre homens e mulheres, apresenta vários desdobramentos, alguns deles com reflexo, ainda, na dificuldade em acordar cedo. Durante a minha estadia na aldeia, apercebo-me que em muitas noites, depois de se apagar a fogueira do *warã*, uma grande parte das pessoas de *Idzö'uhu* deslocam-se para a casa que antes era escola e que agora abriga o equipamento de vídeo e televisão, conectados a um painel solar¹⁸, e que serve também como espaço comunitário. Aí, sobretudo homens, mas algumas mulheres e crianças também, assistem a filmes até horas tardias. São filmes de muita ação e extremamente violentos. Sentados em esteiras, enrolados em cobertores, os Xavante olham fixamente as imagens. As crianças acabam por adormecer no colo das mães. A professora Cesarina, a quem nunca vejo nas sessões nocturnas de vídeo, diz-me ter ido no início mas que tinha deixado de ir porque não achava bom. Não concorda que as crianças vejam aqueles filmes, pois ficam com dor de cabeça e não conseguem dormir. Mesmo assim, não consegue evitar que dois dos seus filhos, de 6 e 9 anos, escapem para a casa da televisão. Não adianta impedi-los porque o pai deles, tios e primos também vão. Os seus meninos só não chegam atrasados à escola porque ela os obriga a acordar e a prepararem-se em tempo.

Tudo me parecia algo ambíguo e paradoxal em relação aos objectivos da aldeia e seu projeto educacional, embora pudesse compreender o fascínio pelas imagens em movimento. Ao abordar o assunto com o Lucas, ele explica-me que a maior parte daqueles vídeos são

trazidos pelos *ritei'wa*, que dormem na casa onde está a TV¹⁹. Inicialmente, a maior parte dos filmes eram pornográficos. Ele reclamou, argumentando aquele equipamento tem outro objectivo, e os *ritei'wa* começaram a escolher outros filmes. Lucas acha que os actuais filmes são melhores e que até mesmo o velho gosta de os ver porque, segundo este, é uma maneira de aprender sobre a vida e a cultura dos brancos. Quanto às crianças, ele diz que compete a cada família decidir. Acrescenta que é difícil controlar pois o equipamento pertence à comunidade. A casa onde está a televisão é uma grande estrutura octavada, feita de fortes troncos de madeira e coberta com palha de buriti. Apenas três das laterais estão forradas. As restantes são completamente abertas. Como as crianças têm liberdade para entrar em todos os lugares, eles, os adultos, ainda não descobriram como impedir ou evitar o seu acesso àquele espaço quando estão a ser exibidas imagens que elas não deveriam ver. Contrapõe, ainda, que ele mesmo traz outro tipo de filmes para a aldeia: documentários sobre povos indígenas, sobre a vida de animais, sobre os cursos de formação de professores, escolas experimentais e atividades desportivas. Estes atraem as crianças mas têm, no entanto, menos assistência por parte dos adultos, pois são passados em pleno dia, quando a maior parte está envolvida em tarefas domésticas e produtivas, visitando outras aldeias ou na cidade. Ao acompanhar os dias escolares na aldeia, posso observar que há, efectivamente, diferenças entre as manhãs que se seguem a sessões nocturnas na sala da televisão e as em que essas sessões não decorrem. Há, igualmente, diferenças entre as manhãs em que acontece a brincadeira do carvão e as em que esta não acontece. Quando o dormir e o acordar acontecem em desarmonia com o ritmo escolar, a atenção e disposição das crianças para as tarefas escolares são menores, ficam apáticas, desatentas, desinteressadas, mais impacientes com os colegas e consigo mesmas, provocando mais brigas e choro do que o habitual.

A questão da pontualidade e prontidão para a escola não se restringe, portanto, à delimitação ou intersecção dos papéis dos professores e dos pais. Estende-se, sim, à comunidade como um todo, num amaranhado de elementos de diferentes culturas que vão influenciando comportamentos individuais e colectivos, em busca de um novo arranjo. Em *Idzö'uhu* os professores são também pais de crianças que são seus próprios alunos, o que geralmente não acontece nas nossas escolas. A televisão não está na sala de visitas de cada casa, permitindo autonomia às famílias para seu uso, e sim num espaço comunitário ao qual todos têm acesso, sem limite de idade. A bibliografia sobre os Xavante indica o quanto as suas crianças têm liberdade de deslocação no espaço e de presença em todos os acontecimentos, excepto naqueles poucos, públicos ou privados, em que existem regras societárias que cerceiam o seu acesso e participação²⁰ e nos quais as sessões de vídeo, por serem tão recentes tão recentes, ainda não se incluem (Nunes 1999, 2003).

Aprender, ensinar, conhecer e saber

"Ela é menor, nem fala ainda, está observando o irmão, está sempre junto do irmão. Eles não se separa. Eles vai junto na escola e eu deixo. Por isso a escola

da minha aldeia é melhor porque a liberdade é da criança. A criança quer participar, quer ver, e antes de entrar na escola já vai participando de tudo. Aí já vai aprendendo.” (Cesarina)

Entre os Xavante, é comum as crianças mais velhas cuidarem das mais novas²¹. Esta prática limita apenas parcialmente a mobilidade e atividade da criança que está com esse encargo. Pondo-o ao colo ou dentro da cesta, desde que a sua estrutura física permita transportá-lo, dando-lhe a mão ou fazendo com que o pequeno/a a siga, vai ao rio, a outras casas, junta-se com outras crianças, brinca e até faz algumas outras tarefas domésticas. A possibilidade de levar para a escola os irmãos ou irmãs menores não existe entre nós, nem existia na missão²². Em *Idzö’uhu*, a obrigação de cuidar de irmãos menores – *aiuté*, *watebremire* e *ba’õtõre* – não impede a frequência às aulas dos *watebremiti*, *airepudu*, *ba’õno* e *adzarudu*²³. Apesar das interferências que isto pode provocar na sua participação na aula, as crianças preferem levar os irmãos menores para a escola do que ficar em casa. Por vezes as mães deslocam-se à escola, já no decorrer da aula, e pedem às suas filhas – *ba’õno* ou *adzarudu* – que vão para casa olhar pelos *aiuté*, enquanto vão ao rio ou à roça. As meninas obedecem, contrariadas. Cesarina confirma que, normalmente, estas não querem sair da escola, mas tem de ir para casa e lá permanecer porque além de cuidar do/da *aiuté*, também precisam de olhar pelo fogo. A professora não interfere nestas situações, mas acha que são prejudiciais à criança e ao seu processo de aprendizagem na escola, pois perde a oportunidade de fazer junto com os colegas, e porque em casa não tem quem a ensine. Por outro lado, a educação escolar diferenciada prevê que isto ocorra. Como proceder? Como equilibrar essas duas instâncias educacionais: a escolar e a doméstica, ambas necessárias para a vida Xavante dos dias de hoje?

“A criança aprende com os pais. Primeira aula é dos pais. Na escola estamos complementando o aprendizado. Todo o mundo tem que estar envolvido na formação dos alunos. Não só os professores. Mas só algumas famílias tiveram essa coragem de confrontar as dificuldades, as suas reações.” (Lucas)

A turma de Cesarina abrange mais de dois níveis diferentes de aprendizagem e é difícil organizar os grupos e fazer atividades de acordo com essas diferenças. As cadeiras colocadas em filas, tal como na escola na missão, ocupam a metade da sala próxima ao quadro e são usadas pelos alunos que já fazem exercícios de escrita e leitura. Os outros espalham-se pelo resto da sala, fazendo jogos, desenhos e grafismos em folhas de papel que colocam no chão. Numa das manhãs, enquanto aguardam que todos cheguem, três *watebremiti* começam a cantar e a dançar, reproduzindo sózinhos cantos e danças próprios das crianças, que estas costumam entoar e dançar com o velho Adão. O espaço apertado entre cadeiras e quadro, porém, não permite que se faça uma roda para dançar. Esta disposição não agrada à professora, nem para a dança, nem para as aulas. Gostaria de colocar as cadeiras “como um arco-íris”, mas resigna-se, uma vez que a turma da tarde prefere tê-las em fila. Falar comigo sobre a questão parece dar-lhe coragem e no dia

seguinte, organiza as cadeiras num semi-círculo aberto para o quadro. A partir de então, as crianças dançam nesse espaço todas as manhãs, como início da atividade escolar. Uma roda de crianças dentro de uma roda de cadeiras, imagem do que Lucas refere como sendo a força simbólica da organização espacial Xavante.

Uma vez finalizados os cantos e danças, as crianças sentam-se um tanto aleatoriamente nas cadeiras, aguardando o que a professora lhes quer dizer. Num dos dias, a aula é sobre o sapo. A professora começa por usar uma prancha com um desenho estilizado de um sapo, onde está escrito *uti*, que significa sapo na língua dos Xavante. Conversam sobre onde moram os sapos, como se escondem e quando aparecem, que cores têm, como pulam, comem, cantam, se provocam medo, se são engraçados, etc... e a única palavra que escuto em português é “sapo”, que as crianças memorizam e repetem sem dificuldade. Enquanto ela vai contando uma história, as crianças brincam imitando os pulos do sapo e o serpentear de uma cobra, que o persegue. Um grupo de crianças são sapos e outras cobras, e todos se divertem bastante. Depois, Cesarina tenta concretizar, no quadro, com giz, um grafismo que faça lembrar o pulo do sapo e a sinuosidade da cobra. As crianças desenham no ar, de indicador estendido, os traços do grafismo. Em seguida, os grupos separam-se. Os menores, que ainda não sabem escrever, vão para o fundo da sala; a professora desenha um círculo onde cada um deve ficar, formando uma roda, distribui papel e lápis de cor. Numa folha traça o grafismo e as crianças deverão tentar desenhar o sapo e a cobra, a trajetória do pulo e a da perseguição. Entregam-se logo à tarefa, uns mais audazes e outros mais inseguros, olham muito o que cada um vai fazendo e comentam entre si. A professora diz que estão comparando, falando sobre detalhes como a forma dos olhos e da boca dos animais, sua velocidade e beleza, o que em alguns desenhos dá para perceber, e em outros não é possível distinguir mais do que rabiscos.

"Quando alguns terminam, eu mostro para os outros ver, aí os outros se animam e vão aprendendo com os que já fizeram. Eles se ajudam, não é imitar, não vai pegar o material para ele fazer e ficar parado. Não! Ele diz, é assim, faz assim, coloca assim, pega esse, só falando e aquele que está fazendo vai pegando como o outro está explicando. E eles também inventa quando está fazendo. Eu deixo!"
(Cesarina)

Os resultados dos desenhos e dos grafismos refletem diferentes habilidades motoras que nem sempre estão em relação direta com as idades. Do manejo do lápis à percepção das formas, cores e texturas, passando por características tais como paciência, atenção e interesse no executar da tarefa, cada criança se manifesta naquilo que é, sabe e sente. Segundo Cesarina, dar logo lápis, antes de exercitar a mão com outros materiais, não é um bom método, ainda que esta atitude contrarie algumas expectativas mais imediatas, por parte das crianças e por parte dos pais. Afinal, lápis, caneta, borracha, caderno, régua são materiais intrínsecos à “escola do branco”²⁴, diz-me. Ela insiste, porém, em usar sementes, pauzinhos, terra, folhas de árvore, capim, cera de abelha, entre outros materiais colectados por ali mesmo, gerando e aproveitando recursos locais que podem contribuir para melhorar

as habilidades motoras, proporcionando variedade e invenção.

"Eu peguei algumas ideias do Piaget²⁵, mas depois tentei fazer, criar sozinha para eles, para eu não ficar só imitando os outros que já fizeram. Aí é que nós vamos criar agora como é a escola. Nós, de Idzö'uhu. Não fazendo o mesmo. Criando!" (Cesarina)

As crianças maiores sentam-se nas cadeiras para fazer um exercício de leitura e escrita sobre o sapo e a cobra. Em vez do grafismo, vão trabalhar com a palavra *uti*, aprendendo a escrever o "u" com letra maiúscula e minúscula. O mesmo acontece com a palavra "sapo". Cesarina escreve no quadro pequenas frases em Xavante sobre o *uti*, para as crianças as copiarem no caderno. A ortografia de umas é muito boa, conhecem as letras, lêem palavras. Outras tentam imitar a grafia o melhor que podem, mas não identificam os desenhos nem os sons das letras, e não têm noção do processo de juntá-las para formar palavras. O pequeno grupo é muito heterógeno. A professora reconhece que não é fácil atender os alunos individualmente e considera que o processo de alfabetização se tornará ainda mais complicado se seguir os livros escolares oficialmente destinados para a escola.

"Eles folheiam só para ver os desenhos. Reflectir, pensar, fazer a leitura, eles não fazem. Nós não podemos entrar logo nos livros de língua portuguesa. O principal é a gente explicar como é na nossa língua, depois que eles aprenderam a fixar bem a raiz dos Xavante, aí, eles podem aprender na língua portuguesa, quando está na terceira série. Não na alfabetização!" (Cesarina).

Os livros escolares que a Prefeitura envia para *Idzö'uhu* são aqueles que vão para outras aldeias indígenas e para todas as outras escolas brasileiras. Se já é difícil adaptá-los às variadíssimas realidades sociais, económicas, geográficas, ambientais, históricas e culturais do Brasil não-índio, o seu uso tem dificuldades adicionais em áreas indígenas onde a língua portuguesa não é sequer falada pelas crianças²⁶. Os professores desta pequena aldeia preferem, então, não os seguir rigorosamente. Uma das alternativas é a criação dos próprios materiais de apoio pedagógico, buscando, em si mesmos, conteúdos e métodos a aplicar. Gostariam, porém, de poder contar com o apoio de linguístas, pedagogos e antropólogos, num esforço conjunto²⁷. Enquanto isto não acontece, juntam memórias da sua formação no magistério primário com a experiência como professores na escola da missão, como mães e pais, e submetem tudo a uma reflexão crítica sobre a realidade da educação escolar para seu povo, tentando soluções. Da mitologia às situações de cotidiano, o leque de possibilidades a explorar é grande e variado. Já está em elaboração um conjunto de desenhos e textos sobre os mitos, sobre a trajetória dos Xavante em território brasileiro, suas danças, adornos, dieta, fauna e flora, instrumentos de uso diário, etc. Nestes últimos, incluem-se objetos industrializados que hoje em dia são usados na aldeia: copo, faca, bicicleta, machado, remédio, camião, bola, caderno, lápis, entre outros.

O professor Lucas tem recolhido este material elaborado pelos alunos e demais professores e está a organizá-lo²⁸. O que me apresenta na ocasião e se dispõe a comentar é

um conjunto de materiais com muita potencialidade, porém, ainda incipiente no que refere a constituir um recurso didático eficaz. Ele sabe que estão longe de atingir o ideal e tem consciência de que precisam de ajuda. Diz-me que os livros didáticos oficiais não são para descartar totalmente e que podem servir como base para reflexão.

“A gente não vai dar um salto lá na frente. Não! A gente vai ter que aprender o processo. [Os livros didáticos]... podem desenvolver, enriquecer a maneira de trabalhar. Temos intenção de fazer mais material de apoio, melhorar o modelo, fazer melhor do que o primeiro. Por isso a gente quer registrar os trabalhos, valorizar o que a criança faz, e está nessa expectativa. Mas tem que ter orientação técnica. Como começar? Temos esperança de um dia ter resultado, ter a produção da própria escola, mas ter acesso a isso é dificuldade nossa.”
(Lucas).

Os livros escolares em português podem ser utilizados mas, sim, de maneira diferente. Podem servir para treinar leitura, estudar e aprender sobre a vida dos não-índios, ou servir de mote para enfatizar comportamentos e traços culturais Xavante, criando-se uma espécie de educação comparada. Isto é o que acontece em outra aula de Cesarina. O texto escolhido tem cerca de 10 linhas e conta a história do menino Chico, que é muito comilão. Quando vem da rua não fala com ninguém e vai logo para a cozinha, abre o armário, o frigorífico, pega bastante comida e senta-se, “atolando” na mesa a comer. A mãe protesta, diz que aqueles não são bons modos, e o menino responde de boca cheia, dizendo que não faz mal pois ali só estão os dois. A mãe insiste que ele deve aprender para fazer certo quando estiver na presença de outras pessoas. O menino Chico não gosta do que ouve e vai-se embora. Cesarina conta primeiro a história em Xavante, gerando muito riso entre as crianças e levando alguns a imitar o protagonista desta. Depois, escreve no quadro o texto em português, que as crianças copiam, sem que neste consigam ler mais do que uma ou outra palavra. A professora lê em voz alta, frase por frase, articulando bem as palavras em português, convidando as crianças a repeti-las e explicando seus significados, traduzindo-as para a língua Xavante. Diz-me, então, que tinha escolhido aquele texto para, a partir do exemplo do comportamento do Chico, trabalhar com as crianças da sua aldeia o comportamento que elas mesmas têm para com a comida em casa e a merenda na escola.

“Eu falei com eles... para nós não existe mesa, geladeira, armário, só que vocês vão espiando onde tem comida, onde a mãe guardou, pega e vai para um cantinho da casa, ou para outra casa, ou para trás, e come tudo depressa, escondido. E aqui também existe, assim, quando a mãe briga com vocês, vocês saem correndo para casa da avó”²⁹ (Cesarina)

Para melhor elucidar as crianças sobre estes comportamentos, fornece-lhes exemplos do que presencia nas suas viagens à cidade, em casa de amigos, na televisão ou em revistas, e compara-os com situações que ocorrem na aldeia. Relembra-os da hora da merenda, quando as *adzarudu*, que estavam servindo, puseram muito nos seus próprios pratos,

derramando no chão, sujando tudo, e dando menos para os outros. Ou quando um de seus filhos acabou a sua comida e quis comer do prato do irmão menor, que chorou. Compara famílias e pessoas da cidade com as da sua aldeia, seus trabalhos, casas, objetos, modos de guardar comida e de cozinhar. Fala como os Xavante podem colher alimentos nas roças e no mato, ao contrário do que acontece nas cidades, onde é preciso comprar tudo. Trabalha as palavras que são novas, ampliando o léxico Xavante e o português. Explora a metáfora ‘atolando na mesa’, usando a imagem do camião da aldeia na época de chuva, quando atola nos caminhos lamacentos e não consegue mover-se mais. Estamos perante mais uma experiência educacional diferenciada, em que a professora Xavante usa um texto retirado do único livro escolar disponível, escrito numa língua que os seus alunos não falam, e inova. Fala de outra cultura e da sua própria, de outros e de si mesma, sem entrar em juízos de valor carregados de preconceito para com aquilo ou aqueles que são diferentes. Diz-me que gostaria de ter acesso a livros escolares que falem da vida dos Xavante e, também, de outros povos indígenas. Para além de quererem salvaguardar suas referências, os Xavante também pretendem que as crianças de *Idzö'uhu* aprendam sobre a vida de outros povos. Surgem-lhe ideias, temas, métodos, mas têm dificuldade em transformá-los num instrumento a ser usado na aula. E diz-me:

"Estava pensando em como construir, fazer do jeito nosso, da realidade dos Xavante. Mas como? Agora, com alguém junto eu conseguiria, eu poderia fazer!" (Cesarina)

Estimulada a tentar soluções mais corajosas, começa, sózinha, a construir um texto em português, sobre a vida na aldeia *Idzö'uhu*, trabalhando neste quando lhe sobra tempo no final das tarefas domésticas. De vez em quando, pede que eu leia e corrija a ortografia ou gramática, conversamos sobre as palavras novas e o sentido das frases. Infelizmente, devido a uma série de desencontros, não tenho acesso à versão final do texto, já ilustrada³⁰. Os episódios descritos deixam evidente o interesse e entusiasmo destes professores em torno da produção de materiais didáticos próprios. Seria lamentável não acolher este potencial efervescente e deixar frustrar todos esses esforços por falta de apoio técnico especializado. Verdadeira sabedoria seria aproveitá-lo na busca de novas respostas para questões educacionais que desde há décadas se levantam. Em alguns aspectos, o que estes professores fazem com seus alunos, aproxima-se dos cânones da educação intercultural proposta pela UNESCO para aplicação em toda e qualquer escola, tendo em conta a crescente multiculturalidade social no mundo (Lê Thành Khói 1994). Em outros, porém, superam-nos em muito, uma vez que as propostas são por si próprios criadas e postas em prática, com audácia e simplicidade, isentas da passividade imersa na mera aceitação daquilo que, para o bem ou para o mal, instâncias superiores lhes propõem.

De dentro para fora, de fora para dentro: aulas em todo o lugar

“A criança cansa de ficar sempre dentro da escola. Em Idzö’uhu a gente inventa qualquer coisa para eles sair, para eles descansar a mente e as mãos que movimentam. Para eles ter paciência, a gente liberta eles. Quando eles saem um pouco, brinca, se diverte, aí eles tem mais vontade para ficar na aula”
(Cesarina).

O cotidiano de alunos e professores desta aldeia não se limita à sala de aula nem à execução de tarefas que, entre nós, identificaríamos como sendo especificamente escolares. A brincadeira do carvão, descrita antes, é um exemplo disso. Mas há muitos mais, uns mais programados, outros mais espontâneos, contudo, sempre em relação com o projeto de educação em curso na aldeia.

Após dispensar os seus alunos e alunas, Cesarina também vai para casa. Pouco depois, desce até ao rio, para lavar roupa ou louça. Os seus três filhos – *watebremire*, *watebremi* e *airepudu* – acompanham-na. Ajudam-na a levar o que podem, da cestinha com o sabão e escova, ao garrafão para encher de água e trazer para casa. Ao fim da manhã faz muito calor e o convite a um banho refrescante é irrecusável. Assim, também eu costumo ir ao rio depois da aula. Ideia feliz, pois logo me dou conta de que a quase totalidade das crianças faz o mesmo. A clareira aberta às margens daquelas águas oferece mais um cenário privilegiado para ver e participar nas suas brincadeiras, ajudá-las nos cuidados de higiene e em tarefas domésticas, observar de perto como ficam umas com as outras, com as suas mães, tias e avós, e com a professora³¹.

De entre as várias brincadeiras que acontecem naquele espaço, a que fazem com a argila dos barrancos do rio, parece ser uma das preferidas. Com as mãos ou com a ajuda de paus, as crianças retiram pedaços deste barro de quatro tons – amarelo, preto, branco e castanho avermelhado – e o espalham pelo corpo e rosto, no seu próprio e no de outros, por inteiro, ou fazendo desenhos que evocam traços da pintura corporal Xavante. Ao vê-las, Cesarina deixa na margem a bacia com a roupa de molho em água e sabão, e atravessa o rio para o outro lado. Ao subir o barranco apanha uma mão cheia de argila e senta-se no chão, a poucos metros da beira-rio. Algumas crianças, também levando argila do barranco, juntam-se a ela. Enquanto vão conversando entre si, as mãos vão trabalhando e dando forma à argila. Tal como na sala de aula, as crianças ali presentes têm várias idades, e os resultados da modelagem são díspares. Umam amassam pedacinhos de argila sem lhes dar forma alguma, apenas sentindo a sua textura e maleabilidade. Outras fazem bolinhas e rolinhos, dizendo que são tartarugas e pássaros. Há, ainda, as que conseguem criar objetos ou figuras zoomórficas com detalhe. Olham o que cada uma vai fazendo, em meio a comentários e risadas. Sempre que precisam de mais barro, ou barro de outra cor, ou de umedecer o que já têm, basta darem uns passos até ao barranco. A professora vai dando explicações sobre os animais que as crianças vão moldando, conta histórias e relembra mitos, aponta a mata, o céu, as árvores, o rio, imita sons e bate no chão. As crianças escutam atentas, fazem perguntas e continuam a dar forma ao barro. Estamos, sem dúvida,

perante uma aula que funde as ciências naturais e meio-ambiente, arte e cultura Xavante. A professora, no entanto, considera aqueles momentos como “depois da escola”, embora admita que “também pode ser aula”. Diz que as crianças a vêem ir para o rio e que gostam de ir junto, aproveitam para levar cestas com roupa ou louça, vasilhas para encher d’ água, e tomar banho. A ideia da brincadeira com o barro, porém, surgiu das crianças. Se a ideia é delas, o facto de se ter transformado num momento de educação diferenciada, deve-se à experiência e sensibilidade da professora. Quando pergunto se pode incluir aquelas sessões com o barro dentro do horário curricular, no âmbito do projeto de educação diferenciada da aldeia, ela diz que ainda não pode porque há pessoas na aldeia que não entendem que isso pode fazer parte da escola. Lucas partilha esta opinião e a explica assim:

"É uma realidade nova também para eles [habitantes da aldeia]. Eu comecei fazendo atividades fora da escola, aqui na frente, mas do ponto de vista deles eu estava perdendo tempo com a criançada. Eles desconhecem esse método que estava aplicando. É que alguns considera prioridade aprender a ler e escrever. Aí, eles não gostaram. Eu tive de explicar no warã... olha, essas atividades têm objectivo, não é só entregar lápis e mandar as crianças escrever, até chegar lá é preciso fazer outras coisas, não podemos empurrar o conhecimento da criança. Expliquei que lá fora, na cidade, dificilmente vão ver uma escola do jeito que foi padronizado. A maioria das escolas estão mudando, criando outros métodos de trabalho. Então, demora, estamos discutindo ainda" (Lucas).

Em conversa com alguns pais e mães³², posso confirmar que alguns não conseguem perceber os objectivos das propostas educacionais dos professores e não têm uma opinião consistente formada a respeito do assunto. Há outros que entendem mas não apoiam, há os que desconfiam, os que gostam, os que não entendem mas estão a favor, os que são contra, os que estão atentos ao que acontece e os que não querem saber de nada. Todas estas divergências numa pequena comunidade que, no momento da pesquisa, não atingia os 100 indivíduos, sendo mais da metade destes de idade inferior a 12 anos! Os professores demonstram ter uma invulgar sabedoria ao tentar administrar estas forças, não abdicando daquilo em que acreditam, e não sendo radicais a ponto de ferir susceptibilidades na comunidade que, afinal, querem ter consigo.

E as crianças? O que será que pensam de tudo isto? Nós tentamos conversar, elas com as poucas palavras que conhecem de português e eu com as poucas palavras que conheço em Xavante. Verdaderamente revelador neste contexto, porém, não é o que verbalizam e, sim, a atitude que nelas percebo quando as observo nas situações aqui descritas, quando participo nas várias brincadeiras ou atividades propostas por elas mesmas ou pelos professores, e que confirmo ao revê-las nas fotografias e imagens de vídeo que servem de suporte etnográfico a este estudo³³. Apesar de mostrarem desempenhos diferentes entre si, regra geral, as crianças manifestam interesse e vontade de participar, quanto mais não seja, movidas pela curiosidade. Porém, o que mais as faz vibrar de entusiasmo e as revela unas com o que estão fazendo, são as atividades que, mesmo reportadas à escola, se deixam permear pela invenção, pelo lúdico, e aquelas em que as demandas do aprendizado escolar

se fundem com a vivência de sua cultura, ou seja, com a vida que experimentam no seu dia a dia e que sentem se desenrolando em seu redor.

Segundo o professor Lucas, imprimir inovação a métodos que já há muito são conhecidos e procurar estruturar um currículo que tenha ligação com a realidade da aldeia, partindo de traços culturais que são referências familiares às crianças, é uma metodologia que pode ser aplicada em todas as disciplinas, desde que os professores saibam dinamizar as atividades. A escola é considerada como um espaço para sistematização de conhecimento e cultura, através do aprendizado da leitura e da escrita, mas, diz-me, “só ouvir o professor, ler e escrever enjoa os alunos”. É preciso motivá-los. Mais do que isso, acredita, é preciso mostrar às crianças, pais, comunidade, outras aldeias, secretarias e ministério da educação que há outras formas de aprender e de ensinar as coisas.

O saber dos mais velhos

"Ele, o velho Adão, viu assim a aldeia sem movimento e ele não achou bom. É como se fosse tristeza. Aí, para alegrar ele chamou os meninos para eles dançar. E chamou as meninas também... porque ele é velho. Ele pode"
(Cesarina).

Os professores não são os únicos a contribuir e a participar no processo educativo das crianças da aldeia. Personagens imprescindíveis, muito presentes e extremamente ativos, são os anciãos da aldeia. A sua participação acontece a vários níveis: como representantes e membros de uma classe de idade, como detentores de um saber que torna disponíveis as referências que permitem ligar a ancestralidade ao futuro, dando sentido ao presente, como símbolos de resistência, coragem, e como avôs e avós de todas as crianças da aldeia³⁴. Estes vários papéis fazem-se notar no dia a dia, aos olhos de todos, crianças e adultos: do mais informal, como tomar banho ou comer, ao mais formal, como a preparação de adornos e a condução de rituais, passando pela confecção de cestas, esteiras ou flechas na frente da casa, ou pela abertura de uma roça e da plantação de milho! A grande maioria dos pais e mães de *Idzo'uhu*, com exceção de dois casais mais idosos, pertence a uma geração que cresceu na aldeia adjacente à missão. Quase todos passaram anos no internato salesiano e muitos dos saberes que identificam os Xavante como detentores de uma cultura própria e diferente, foram-se dissipando. Os professores afirmam que eles mesmos não sabem fazer cestas e esteiras. Quando viam a sua mãe ou pai a trabalhar com as palhas de buriti, não eram estimulados a fazê-lo juntamente, e foram perdendo o interesse. O pouco que aprenderam, já esqueceram. Dizem que é melhor as crianças aprenderem esses saberes Xavante diretamente com os velhos, pois eles é que sabem.

À medida que o sol desce no oeste e vai dando lugar a uma sombra aprazível na frente das casas, algumas mulheres costumam aí sentar-se a trabalhar em cestaria. Dizem-me que as mulheres novas (por contraste com a geração de suas mães) não sabem fazer bem certos trançados. Para se trançar uma cesta, há várias fases de trabalho na palha. As mais simples,

todas as mulheres conseguem fazer. As mais complexas, ficam a cargo das suas mães, as mulheres mais velhas, *ĩ'rada pi'õ*. Em todas as casas há cestinhas, cestas e cestões, para várias pessoas e várias funções. A cestaria é ainda muito necessária e amplamente usada, o que significa que ainda há bastantes mulheres a confeccioná-la, ou que algumas delas as fazem em grande quantidade. Quando as mais velhas se sentam na porta das suas casas confeccionando cestas, estamos perante uma situação de transmissão de saber. Se na aldeia de origem estas oportunidades eram pouco ou nada aproveitadas pelas mulheres mais jovens, em *Idzo 'uhu*, ao contrário, atraí olhares de várias idades. Presenciei a velha Batica a ensinar Cesarina a abrir e separar as folhas de um broto de buriti, e a iniciar o trançado de uma esteirinha. A professora observa-a com idêntica atenção à das filhas e netas da anciã, ali presentes. Mais tarde, vejo-a sózinha, em casa, a tentar avançar para além do que havia feito na presença da mestra. Com efeito, não tem muita prática. Engana-se, desmancha, volta a fazer, as palhas escapam de seus dedos. Diz-me que aprendeu mas esqueceu, que agora precisava de recordar para poder fazer com as crianças da escola.

É também ao cair da tarde que, de vez em quando, o velho Adão reúne os *watebreimi* e *airepudu* para lhes ensinar a usar o arco e flecha. Exibindo adornos de caçador, maneja as suas armas insurgindo-se contra um inimigo imaginário ou simulando o cerco a um animal. Todos, na aldeia, param para olhá-lo. Penso que lhes desperta um sentimento saudosista, pois todos sabem que dificilmente tais armas serão usadas nas lutas que presentemente enfrentam, e que pouca caça encontrarão para alimentar a aldeia. Ao mesmo tempo, a atmosfera é de solenidade, de evocação dos tempos heróicos. As crianças seguem, atentas, os flexíveis e esguios movimentos do velho, e por vezes riem-se com a sua luta imaginária. Quando este encerra a demonstração, os *watebreimi* e *airepudu* pegam nos seus próprios arcos e flechas, e tentam imitá-lo. Atiram as flechas para o céu, experimentando o impulso e a distância, e para a terra, perto dos pés uns dos outros, experimentando a pontaria e simulando disputas entre si. As flechas são verdadeiras e podem magoar, mas ninguém parece preocupado e a animação é geral, com aplausos dos que, das portas das casas, acompanham o que acontece na área central da aldeia. O professor Lucas diz-me que é uma brincadeira, mas que é também uma aula de história, porque não há livros que contem sobre as lutas dos Xavante durante o tempo anterior à instalação da missão salesiana, quando os homens eram caçadores e guerreiros, e que as crianças precisam de conhecer a vida dos antepassados.

A figura do 'velho', como pertencente à geração de maior maturidade, é muito respeitada entre os Xavante³⁵, não obstante as mudanças ocorridas desde o contacto com os não-índios terem deslocado algumas instâncias de poder para líderes mais jovens, que começam a dominar um tipo de conhecimento que os mais velhos não possuem. Faz parte do discurso de todos os homens e mulheres da aldeia, tanto dos que já têm filhos, como dos que os terão em breve, que é preciso ensinar as crianças a respeitar os velhos. Este respeito significa bastante mais do que cuidado para com alguém de idade avançada, e reverência pela sua experiência e saber. Significa reconhecê-los como depositários de um saber ancestral que caracteriza os Xavante como povo único. É nos 'velhos' que radica a essência de um ser colectivo que se encontra ameaçado e sobrecarregado, física e emocionalmente,

por mudanças drásticas, é onde se busca segurança ontológica para optar por entre trilhas que se desconhecem, e é, ainda, onde se ganha fôlego para se enfrentar o futuro que já ali está. Nesta pequena aldeia, a figura do ‘velho’ e de tudo o que ele representa, tem sido especialmente enfatizada. Os novos, isto é, a geração formada pelos actuais pais e mães de todas as crianças, dizem que não sabem ensinar seus filhos e filhas a ser Xavante. Só os velhos sabem fazê-lo. As crianças são depositárias da expectativa dos adultos, tanto no que refere ao aprender através do passado, como no que refere à preparação para lidar com os tempos que correm.

As crianças sabem!

"Tem vezes que a gente fica impressionado, fica apavorado, fica entusiasmado, encantado, com a reação ou, então, com o provocamento, com a surpresa que as crianças colocam assim na frente da gente" (Lucas).

É assim que o responsável pelo projeto educacional se refere à maneira como as crianças respondem às solicitações que recebem, quer no dia a dia na aldeia, quer na escola. O depoimento surge na sequência de uma conversa sobre a criação de materiais didáticos, em que me explica parte da sua proposta: estão a partir do “zero”, pois pouco ou nada utilizam do material didático distribuído pelo MEC; a sua base de reflexão e produção iniciais são os temas da aldeia e da comunidade, referências às quais as crianças têm acesso directo; os professores são os orientadores, mas são as crianças as criadoras dos novos materiais didáticos, ou seja, é a resposta destas às propostas trazidas, concretizada em desenhos, textos, histórias, representações, problemas, depois de analisada e organizada pelos professores, que virá a constituir o material didático de apoio a ser usado com aqueles alunos e com os dos anos subsequentes. E assim seguirão, experimentando, adaptando, até chegarem ao que consideram ser o ideal³⁶.

"O trabalho das crianças que passaram este processo, esse trabalho registado e transformado em cartilha vai servir para as crianças que virão. Elas vão apreciar, vai ser uma novidade para elas, desde que o professor saiba usar o material. Ele tem que ter senso crítico e reflexão em torno do trabalho feito e terá uma reação própria dele. Pode ser que daqui a 10 anos vem um professor que sabe trabalhar mais do que nós, ele vai criar outras atividades, vai variar, vai enriquecer a expectativa das crianças. É nesse sentido que a gente quer registar os trabalhos, em vez de a gente trabalhar e depois não saber se foi isto ou aquilo que aconteceu". (Lucas).

Trata-se de uma estratégia de desenvolvimento de um método próprio. As crianças dão os sinais de por onde os professores devem caminhar. O trabalho dos professores é o de sistematizar esses sinais, completando o processo, mantendo-o dinâmico e cada vez mais consonante com as expectativas e desafios levantados pelas crianças. Não querem

prescindir, porém, de apoio e orientação técnicos. A importância, ou talvez possamos mesmo dizer, a urgência e a ansiedade, em avançar, mesmo sem ter ainda o apoio técnico tão desejado, deve-se à idade dos ‘velhos’, daqueles que sabem o que ocorreu ‘antigamente’, daqueles que sabem como é ‘ser Xavante’. A partir do momento em que os velhos desaparecerem, tornar-se-á muito mais frágil o acesso a um saber que, por gerações e gerações, os tem guiado. Este é um receio que muitos dos Xavante expressam. Eles sabem e sentem que empreendem uma corrida contra o tempo.

Os professores dizem-me várias vezes que a esperança de continuar a existir uma cultura Xavante estaria no que os velhos conseguissem passar às crianças, e no que as crianças conseguissem absorver e incorporar às suas vidas. Eles, professores, que são a geração intermédia, apenas poderiam preparar o terreno para isso acontecer, conjugando-o com o que vem de fora e que pertence a outro universo de conhecimento. Embora haja curiosidade, interesse e certa euforia pelo que corresponde aos saberes oriundos do mundo dos brancos, a urgência em relação a estes é menor, uma vez que não existe o risco da perda. Aprender a guiar um camião ou usar um computador, entre mil outras coisas, pode ser feito em vários lugares e em qualquer momento, desde que existam condições materiais e vontade. Mas, se se perder o saber dos velhos, essa perda será irreversível! É mantendo-o vivo, através das crianças, que os professores acreditam estar a solução possível para não perdê-lo para sempre.

A sua esperança vai, ainda, um pouco mais longe. De modo discreto e quase imperceptível, é acalentada a possibilidade de serem as crianças a impulsionar ou estimular, nas suas casas e entre os componentes dos seus grupos domésticos, a retomada de uma forma de ser e estar no mundo que valorize a cultura Xavante e que, em simultâneo, esteja atenta e ativa quanto à sua dinâmica através dos tempos. Se é verdade que a grande maioria dos habitantes da aldeia, aparentemente, não tem consciência clara de que este processo está em curso, pelo menos, “está contente” com as suas crianças. Ao compará-las com outras aldeias, orgulham-se com a sua participação nas danças e cantos, no ritual de *Oi’ó*, e pelo interesse que demonstram pela cultura do seu povo. As crianças parecem-me alheias a esta comparação, mas em todas as oportunidades que surgem, quer sejam formais – cantos e danças rituais, e no *Oi’ó* –, ou informais – ao atravessar a aldeia, ou quando estão no rio ou na mata a brincar –, empenham-se, orgulhosas, a mostrar o tanto que sabem da sua cultura, mostrando um vívido e espontâneo contentamento. Por outro lado, as crianças são aquelas que mais absorvem e melhor se adaptam às novidades, ao que chega de fora, ao que não sendo originalmente Xavante começa a fazer parte do seu dia a dia. Elas estão mais prontas a experimentar, mais abertas para o novo ou desconhecido. Embora tanto as crianças como os adultos cruzem a ponte entre os extremos que atualmente são compartilhados na aldeia, ou seja, entre a tentativa de recuperação de um saber ancestral e, por exemplo, o uso de equipamentos audio-visuais cuja energia vem de um painel solar, os professores apostam que sejam as crianças a conseguir conciliar melhor, e mais rapidamente, esses dois universos de referências.

Já existem vários exemplos deste processo. Há saberes Xavante que muitos dos adultos já esqueceram, e que o facto das suas crianças estarem a aprendê-los com os velhos e na

escola, os estimula ou obriga a relembrar. As crianças querem sempre saber mais e, depois da escola, fazem perguntas em casa, mostram desenhos e tentam ler pequenos textos que escreveram. São elas que levam para casa palavras de português hoje em dia necessárias a todos os Xavante, introduzem novos comportamentos de higiene e seleccionam o lixo doméstico. Parece fácil mas não é! Nem para a comunidade e seus velhos, nem para os professores, nem para as crianças, que são como pontos de chegada e partida de tantos desafios. Uma das maiores dificuldades, quer do ponto de vista mais prático, quer do mais filosófico, é assim expressa por Lucas:

“A gente sendo pai, professor, não conhece como é possível a criança resolver, fazer, aquela atividade ou brincadeira. Como conseguiu? A gente não sabe... mas a criança sabe! No primeiro contacto com o lápis ela escreve, nós não sabemos, mas ela sabe o que escreveu. A gente não acredita mas ela insiste. Nem todos abaixam a cabeça e reconhecem essa experiência da criança!”

O entendimento que este professor tem das crianças é de um alcance e perspicácia raros de encontrar. É algo que frequentemente escapa a pais e mães, pedagogos, psicólogos e cientistas sociais. E, quando disso nos apercebemos, investidos de qualquer um destes papéis, o espanto e a dificuldade em integrar essa realidade no nosso pensamento é idêntica à de Lucas. Neste sentido, e porque suponho que convidem à reflexão teórica fundamental que percorre esta viagem etnográfica através dos meandros de um projeto de educação diferenciada em implantação numa aldeia Xavante, no Mato Grosso brasileiro, volto aqui a utilizar as palavras de seu idealizador.

"É importante a gente dar atenção a esse saber que as crianças têm, e que até agora nós não conhecemos. Em vez de ir lá naquele espaço maior onde elas tem mais liberdade, onde elas podem criar, não damos importância porque achamos que é próprio de criança. Então, é por isso que sentimos ainda aquela incapacidade, aquela humildade de valorizar o que as crianças sentem. Isso falta ainda" (Lucas).

Considerações finais

Os dados e a análise contidas neste artigo são apresentadas de maneira processual, elididos pelo presente etnográfico, pois não obstante o lapso de tempo, as questões que se levantam mantêm-se actuais. No âmago do corajoso processo empreendido nesta aldeia, surgem grandes interrogações: afinal, o que é mesmo uma educação diferenciada para os povos indígenas, segundo o seu próprio ponto de vista? Onde e como, no plano concreto e pragmático de aplicação dos programas educacionais ditos diferenciados, se efectiva o respeito às particularidades sociais e culturais dos povos indígenas? É real e abrangente a participação destes nas decisões em torno da educação escolar destinada às suas aldeias?

A etnografia apresentada evidencia que se os povos indígenas tecem críticas e

apresentam propostas alternativas à implantação de uma educação escolar diferenciada, é porque houve uma experiência anterior sobre a qual lhes é possível reflectir, e porque os resultados das investigações científicas às quais têm tido acesso, lhes permitem objectivá-la. Tanto os resultados científicos já obtidos, quanto a experiência acumulada pelos povos indígenas no que refere à construção de conhecimento escolar e não-escolar, devem ser incluídos, impreterivelmente, pelos cientistas sociais, linguístas e técnicos em educação, na condução de novas propostas de pesquisa e na elaboração de programas educacionais. Só esta parceria num movimento em espiral, ascendente, poderá abraçar aspectos ainda não considerados e consolidar os ainda frágeis ou em busca de caminho.

Há questões básicas que ainda não foram resolvidas, como por exemplo, organizar um calendário e um horário escolares que, para além de garantir que se cumpram as exigências da educação escolar oficial, considere a participação das crianças nas atividades domésticas e produtivas, do dia-a-dia ou sazonais, pois esta participação tem importância fundamental nestas sociedades, em termos educativos, económicos, sociais e culturais. A escola não só não pertence à sua cultura de origem, como também a tem comprimido, tomando-lhe espaço e atenção, ameaçando, nesse sentido, assimilá-la. Ainda que supostamente diferenciada, é a escola, como instituição universal e homogeneizadora que tende a prevalecer. Vimos como muitos dos esforços tentativamente diferenciadores foram contrariados e abandonados por falta de receptividade e apoio institucionais. Até que um caminho conciliador seja encontrado, são as crianças as mais expostas a esta competição entre a escola e a própria cultura, num desgaste confuso e prejudicial a ambos os lados.

Um outro desafio é o da atribuição e distribuição dos papéis educativos. Na sociedade Xavante isto acontece de um modo muito diverso do que é determinado pela educação escolar oficial. Através da etnografia suponho ter sido possível perceber uma série de situações conflitantes criadas pela existência da escola que tem afectado diretamente a relação entre gerações, entre géneros, entre os vários segmentos da estrutura social deste povo indígena. Tomemos, como exemplo, a figura do professor da escola. Ao tentar estabelecer um paralelo para este papel na sua própria cultura, Lucas evoca o *danhohui'wa*, que é a designação para os responsáveis formais pela preparação dos *wapté*. São homens ainda jovens que precisam de passar por esse exercício a fim de alcançarem o *status* de homens maduros. Quando termina a iniciação dos *wapté* e estes passam a *ritei'wa*, deixando o *hö*, os indivíduos que eram os seus *danhohui'wa* deixam automaticamente de o ser. Quando houver um novo grupo de *wapté*, novos *danhohui'wa* serão designados, e assim por diante. Será possível a convocação oficial de professores indígenas incluir, em alguma medida, traços desta regra oriunda da cultura indígena? O papel de professor acarreta, ainda, outras dificuldades: ambos os atuais professores da escola são já considerados homens maduros, com filhos e filhas prestes a casar e, portanto, tendo que obedecer a uma série de regras de evitação que têm raiz na estrutura social dual baseada em metades exogâmicas. Estes professores não podem olhar frontalmente, conversar ou dirigir diretamente a palavra às meninas que virão a ser suas noras. O mesmo acontece com os seus futuros genros. Como será possível conduzir uma aula e, simultaneamente, atentar para especificidades socioculturais tão subtis e relevantes?

Note-se, ainda, que o exercício comparativo que Lucas procurou fazer entre o papel do professor e o do *danhohui'wa*, é impossível de aplicar à professora, pois não há nem na estrutura, nem na organização social Xavante, cargo ou posição que designe uma mulher como educadora responsável por um grupo de iniciandos/as. Quem fará as atividades domésticas e produtivas a cargo da mulher-professora, enquanto esta se ocupa com a preparação de aulas, a correção de trabalhos, ou se ausenta da aldeia para frequentar atividades de formação? Como serão as reuniões pedagógicas se, segundo a sua organização social e regras de parentesco, os dois professores e a professora devem observar um comportamento de evitação entre si? Como fazer para que entre esta mulher professora e as restantes mulheres da aldeia não se avolumem problemas intra e interculturais que tornem difícil a convivência? O que acontecerá quando as meninas compreenderem que por força da enorme carga de trabalho doméstico que cai sobre seus ombros têm menos oportunidades de estudar do que os meninos? E se, como consequência dos estudos e da experiência com o que vem de outros universos culturais, as crianças acabarem por dar uma resposta diferente daquela esperada pelos adultos?

Conseguirá a escola indígena ser tão diferenciada a ponto de absorver estes dilemas e propôr soluções para eles? Eu digo que não será fácil, mas não digo que seja impossível. Há, sim, que trabalhar em várias frentes. O reconhecimento institucional da experiência indígena já acumulada no que concerne às questões educacionais e o respeito pelas propostas que emanam das aldeias, dando-lhes suporte, é um procedimento fundamental. A procura de referências dentro das próprias culturas indígenas para se pensar sobre o que é novo, mesmo que nem sempre haja parâmetros de comparação, é crucial na medida em que permite aos povos indígenas identificar e objectivar as diferenças, tornando-se mais viável administrá-las. Um apoio pedagógico inovador é imprescindível. O acompanhamento etnológico, através de uma investigação que também esteja a serviço dos povos indígenas, será tão mais crucial quanto mais audaz forem as suas abordagens, quaisquer que sejam os tópicos estudados, dos mais comuns aos mais invulgares. Atenção crucial deve ser dada ao entendimento que as crianças têm do que vai acontecendo à sua volta e com todos aqueles com os quais partilham o dia-a-dia, como reagem a tudo isto e o elaboram, como o reproduzem e o transformam. A insistência que tenho vindo a fazer na elaboração de estudos etnológicos que contemplem a infância como prioridade (Nunes 1999 e 2003), ganhou ainda mais sentido depois de conhecer os professores desta aldeia Xavante, e de ser testemunha da sabedoria com que compreendem as suas crianças como agentes e participantes na re-construção continuada e dinâmica de um modo de existência societário que é único.

Notas

¹ Os A'uwe-Xavante estão localizados no Mato Grosso, pertencem à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê. Atualmente, são estimados em 13.000 indivíduos, distribuídos por 9 Terras Indígenas e cerca de 165 aldeias (<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/xavante/1159>). Na época em que estes dados foram recolhidos (1999), a Aldeia de *Idzö' uhu*, Área Indígena de Sangradouro, havia sido recentemente fundada e tinha cerca de 100 habitantes. Os

principais estudos etnológicos sobre os Xavante são: Giaccaria & Heide (1984); Graham (1990 e 1995); Lopes da Silva (1986, 1992); Maybury-Lewis (1984, 1990); Menezes (1985); Müller (1976); Nunes (1999); Ravagni (1991); entre outros.

² Este artigo apresenta uma versão compacta, e com ligeiras alterações, de um dos capítulos da Tese de Doutorado (não publicada) *'Brincando de Ser Criança': contribuições da etnologia indígena à antropologia da criança'* (Nunes 2003).

³ A Constituição Federal de 1988, art.210 § 2.º, estabelece que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, sendo assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. O Artigo 78 estabelece como objectivo proporcionar aos índios a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades interétnicas e a valorização de suas línguas e ciências, bem como garantir-lhes o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades. O Artigo 79 estabelece as responsabilidades da União no apoio técnico e financeiro à elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, planejados com audiência das comunidades indígenas, cujos objectivos seriam o fortalecimento das práticas socioculturais e do uso da língua materna, assegurar a formação de pessoal especializado, o desenvolvimento de programas e currículos específicos que incluam conteúdos culturais correspondentes a essas comunidades, a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados (Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena, Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, 1998). A Lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 vem completar e consolidar o estipulado na Constituição.

⁴ No projeto inicial, a escola seria edificada à semelhança do *hõ*, que é a casa onde, durante quatro ou cinco anos, moram os *wapté* (iniciandos). Em várias ocasiões ouvi os professores se referirem ao *hõ* como sendo a “escola Xavante”. Mais informações sobre o *hõ* e/ou as casas Xavante, e a organização social deste povo indígena em Giaccaria e Heide (1984), Lopes da Silva (1982, 1983, 1986, 1992) e Maybury-Lewis (1984).

⁵ A palavra ‘culpa’ foi aqui usada no sentido de ‘responsabilidade’.

⁶ Os professores na aldeia são: Lucas Ruri’õ, supervisor, um dos idealizadores do projeto educacional; Cesarina Tsinhõtsë’êhutuwê, que tem a seu cargo as primeiras séries do nível básico, idades entre os 4 e os 9 anos; e Rômulo Tsereru’õ, que lecciona as duas séries seguintes, idades entre os 9 e os 14 anos. Todos fizeram o Magistério Primário na escola salesiana. Hipa’rîdi é filho do fundador de *Idzõ’ uhu*, irmão dos professores Lucas e Rômulo. Vive longas temporadas na capital e lidera o projeto comunitário da aldeia, no que refere à sua relação com a sociedade não-índia.

⁷ Secretarias Estadual e Municipal de Educação, Prefeitura do Município, MEC/Ministério da Educação e FUNAI.

⁸ Lucas referia-se, especificamente, ao cacique, que é seu irmão. O cacique é o chefe político da aldeia, deve administrar e cuidar dos interesses e necessidades de todos. As divergências entre o cacique e seus irmãos professores, seu pai e a professora, acerca da educação escolar, ficaram evidentes em vários momentos do desenvolvimento desta investigação.

⁹ Este problema já é enfrentado por outras aldeias Xavante há muitos anos. Em 1991, quando estive pela primeira vez em área Xavante, o professor na aldeia onde pesquisei sugeriu que eu pedisse à Universidade um camião de telhas. Inexperiente e ingénuo, quase não contive o espanto! Quando ele me mostrou, na aldeia, vários telhados cuja palha já estava a apodrecer, abrindo buracos por onde entrava água da chuva (remendados provisoriamente com sacos de plástico) e me explicou que precisava caminhar vários dias pela mata até encontrar buriti suficiente para renovar a cobertura, que teria de carregar os feixes às costas e fazer o percurso várias vezes... passei a entender a sua solicitação de outro modo.

¹⁰ Os Xavante não têm uma palavra que traduza “criança” para a sua língua. Têm, sim, na sequência de suas categorias de idade, algumas que abrangem o período que parece corresponder, entre nós, à infância. A primeira – e a única comum a ambos os géneros – é *aiuté*. Designa os bebés recém-nascidos e os de colo, até mais ou menos dois anos de idade. A partir de *aiuté*, as categorias de idade passam a ser diferenciadas para os meninos e as meninas. No que refere aos meninos, a categoria seguinte é *watebremité* (de 2 ou 3 anos até aos 9 ou 10 anos). Segue-se a categoria de idade *airepuduté*, que corresponde aos meninos mais velhos, de 9 a 12 anos. A categoria que os identifica como iniciandos à vida adulta, e separa da infância, é *wapté* (unicamente masculina). No que refere às meninas, depois de *aiuté* e até antes dos seios começarem a se desenvolver é *ba’õno*, havendo uma subcategoria *ba’õtõre*, que vai até aos 4 ou 5 anos de idade. Quando o corpo começa a evidenciar as transformações biológicas da puberdade, mais ou menos entre os 10 e os 12 anos, passa à categoria de idade *adzaruduté*. A passagem de *ba’õno* a *adzaruduté* parece corresponder, portanto, ao limite do período da infância em termos institucionais, no que refere à menina Xavante. Ver detalhes sobre ‘infância e as categorias de idade entre os Xavante’ em Nunes (2003:172-182). Ver também Maybury-Lewis (1984) e Lopes da Silva (1986).

¹¹ O *warã* é a área central da aldeia, espaço masculino, onde acontecem alguns rituais e onde os anciãos e homens maduros se reúnem. Em algumas situações e atividades específicas, a comunidade inteira é chamada ao *warã*.

- ¹² Embora a referência aos *danhohui'wa* seja aqui feita no contexto da sequência de categorias de idade masculinas, não é uma categoria de idade e sim um cargo cerimonial. O que é interessante notar é a ênfase dada à expressão “desde *airepudu*.... até *danhohui'wa*”, como se estes últimos fossem incluídos no conjunto de categorias de idade que precede o estado adulto, ou seja, de homens maduros. De facto, assim é, pois o seu papel de responsáveis pela iniciação dos *wapté*, faz parte do seu processo público de amadurecimento, sob orientação e observação dos homens maduros e os mais velhos da aldeia. Isto não revela uma ambiguidade do sistema, mas sim o próprio sistema de recepção e transmissão de conhecimentos. Recordo que a palavra *waihu'u* significa aprender-ensinar-saber. Para ser homem maduro entre os Xavante, é preciso que os indivíduos aprendam a ensinar e ensinem a aprender. Ver mais em Nunes (1999:148-153).
- ¹³ É oportuno lembrar, todavia, que a convivência entre os Xavante nem sempre é pacífica. Sob a forma de facciosismo político, existem conflitos e tensões reais, muitas vezes resultando em conseqüências graves. Maybury-Lewis (1984:238) fornece alguns exemplos de problemas que, apesar de terem ocorrido há 30 ou 40 anos atrás, podem se repetir nos dias de hoje. As referências aos Xavante, na literatura, como sendo um povo ‘bravo’, são reiteradas, contemporaneamente, pelos próprios. As situações de conflito que registo entre as crianças referem-se, essencialmente, a questões do cotidiano na aldeia e são de pequena proporção, resolvendo-se quase sempre de imediato e entre elas próprias.
- ¹⁴ A corrida de tora de buriti é característica de muitos povos indígenas do tronco linguístico Jê. É uma atividade muito apreciada, atraindo gente de outras aldeias. Na sua essência, e não obstante ligeiras alterações, tem resistido ao tempo e às mudanças mais profundas. As descrições etnográficas que Maybury-Lewis (1984) faz desta corrida ritual no começo da década de 60, são semelhantes às de Lopes da Silva na de 80 (1986), e às que Carrara (1997) e eu mesma fizemos na de 90, o que indica a sua manutenção como importante ponto de referência cultural para este povo indígena.
- ¹⁵ Acompanhamento, sobretudo, o turno matutino, a cargo da professora Cesarina, que abrange as duas séries iniciais e os alunos são, sobretudo, *ba'õno* e *watebremi*, havendo ainda duas *adzarudu* e três *airepudu*.
- ¹⁶ Palavra de provável origem Tupi, que os Xavante usam referindo-se à sua cesta tradicional, feita de palha de broto de buriti. De acordo com o Dicionário Português – Xavante elaborado pelos missionários salesianos e pelos Xavante que na época eram alunos na Missão, cesto traduz-se como *tsi'õnõ* ou *tsi'õtõ*, e cesto com tampa, *abadzidzé*.
- ¹⁷ Penso que este seja um excelente exemplo da agência reconhecida às crianças no âmbito dos recentes estudos sobre a infância, como capacidade de agir independentemente (Giddens 1979, James, Jenks & Prout 1998).
- ¹⁸ Instalado pela organização Green Peace.
- ¹⁹ Os *ritei'wa* são os rapazes que já foram iniciados. Tendo deixado o *hõ*, onde viveram como *wapté* durante alguns anos, mantêm-se unidos, formando uma classe de idade. Não podem voltar a morar com as suas famílias e, enquanto estiverem solteiros, agrupam-se para dormir, ao relento, em alguma casa desocupada ou na varanda da escola. Alguns dos *ritei'wa* de *Idzõ'uhu* estudam na missão e mantêm contacto próximo com os *ritei'wa* da aldeia maior, onde há acesso a muitos canais de TV e onde têm a oportunidade de assistir e gravar os filmes que trazem para *Idzõ'uhu*.
- ²⁰ No ritual de iniciação à vida adulta – *Wai'á* – existem ritos que meninos ou meninas, de todas as categorias de idade anteriores a *wapté*, não podem acompanhar. Por exemplo, quando os ‘segredos’ são transmitidos aos iniciandos, ou quando estes ficam no resguardo após a furação das orelhas. Há ritos que elas podem observar à distância, como por exemplo, algumas das danças que se fazem na área central da aldeia, também por ocasião deste ritual. Quando os homens mais velhos e os *danhohui'wa* chamam os *wapté* para ‘bater água’ de madrugada no rio, ou partem a meio da noite para uma caminhada na mata, entre outros objectivos, estão indiretamente a evitar que as crianças os acompanhem. Na vida doméstica, assistir a cenas de intimidade dos pais ou escutar conversas que não devem ser transmitidas também é evitado, ao solicitar-se às crianças a execução de tarefas que as afastem do lugar.
- ²¹ Ver exemplos em Cohn (2000), Gregor (1977), Lopes da Silva (1981, 1987), Lopes da Silva, Macedo & Nunes (2002), Melatti & Melatti (1979), Novaes (1986), Nunes (1999 e 2003), Ramos (1990), Vidal (1977), entre outros.
- ²² Estes traços parecem ser, no entanto, recorrentes em muitas sociedades não-ocidentais na fase inicial de introdução da escola ocidental ou em áreas rurais europeias mais isoladas. Ver exemplos em Firth (1929) sobre a escola Maori, e Iturra (1990a e 1990b), Vale de Almeida (1995) e Vieira (1998), sobre a introdução da escola em áreas rurais em Portugal.
- ²³ Embora cuidar de bebês ou crianças bem pequenas seja uma tarefa predominantemente feminina, pode acontecer que os meninos sejam chamados a cuidar dos seus irmãos, irmãs, primos e primas menores. Isto acontece nos grupos domésticos onde há menos meninas, ou onde estas já precisam de se ocupar com outro tipo de tarefas domésticas.
- ²⁴ Ver na nota 22 sobre introdução da educação escolar em outras sociedades.

- ²⁵ A ideia de incluir este trecho da entrevista não tem, neste contexto, o objectivo de avaliar a sua formação no Magistério Primário, nem tampouco a própria obra de Piaget. A intenção é, sim, a de mostrar que esta professora teve acesso a trabalhos teóricos sobre Pedagogia, que tem condições de avaliar as suas contribuições, de lhes tecer críticas ao longo de um discurso reflexivo, e de propôr as alternativas adequadas à realidade onde exerce as suas funções educativas.
- ²⁶ Para além dos variados contextos linguísticos e sociais, há ainda uma diferença fundamental entre a cultura dos livros e a cultura oral de muitos povos do mundo. A partir de investigações realizadas em áreas rurais portuguesas, onde a cultura oral é a que predomina, Raul Iturra conduz uma reflexão que pode ajudar a pensar sobre a questão dos livros a serem usados nas escolas indígenas. Para este autor, a cultura letrada generaliza ideias e não considera o saber oral destas sociedades, despersonalizando-o ao privilegiar uma universalidade do pensamento. Alude, ainda, a um desfazamento do ensino letrado em relação à atualidade que se vive nos contextos onde o saber oral é importante, considerando a substituição deste pelo primeiro como “impossível” (Iturra 1990a:67-76). Talvez a experiência indígena na produção de livros e outros materiais didáticos, embora iniciante, possa contribuir para levar esta reflexão adiante.
- ²⁷ Desde o final dos anos noventa, o MEC, através da sua Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas-CGAEI, tem procurado apoiar cursos de formação de professores indígenas, oficinas de produção de textos e publicação de livros didáticos específicos. Estes esforços, contudo, não conseguem responder satisfatoriamente à demanda existente.
- ²⁸ Lucas Ruri’õ publicou, em 2000, um livro bilingue Xavante e Português intitulado *Daró Idzõ’uhú Watsu’u / A História da Aldeia Abelhinha*, com a coordenação pedagógica de Helena Stilene de Biase, uma educadora com longa experiência na área Xavante (Ruri’õ & Biase 2000). O texto é de autoria deste professor e as ilustrações são do seu filho mais velho, João Lucas Ôwa’u. Segundo Biase, o livro foi concebido como material pedagógico para alfabetização na escola da aldeia e oferece possibilidades de intercâmbio com outras escolas. Para Hipa’rĩdi, que escreve a Apresentação do livro, este significa um passo concreto no sentido da educação escolar indígena diferenciada, uma vez que a escola serviu para o registro escrito de um conhecimento que é da comunidade e que as crianças já dominam oralmente.
- ²⁹ Entre os Xavante também são considerados avó e avô – *i’rada* – os irmãos e irmãs das avós e avôs das crianças. Embora correntemente se use apenas a palavra *i’rada* para todos eles, diferenciam *i’rada aibõ*, para MF, FF, MFB, FFB, e *i’rada pi’õ* para MM, FM, MMZ, FMZ (Lopes da Silva 1986:280). Maybury-Lewis (1984:277) considera *i’rada* como “qualquer pessoa na geração dos avós de Ego ou ainda mais idosa”. Segundo os meus dados, e também informações fornecidas por Hipa’rĩdi, nas casas de qualquer um dos seus *i’rada aibõ* ou *i’rada pi’õ*, as crianças recebem tratamento semelhante no dia a dia. As duas situações de conflito que presenciei, uma entre *watebremiti* e o pai, o menino foi para a casa do MF (Nunes 1999:141), e na outra, entre *watebremiti* e a mãe, este procurou MM. Não tenho, porém, informações suficientes que expliquem estas preferências. A regra de residência uxorilocal, geral e idealmente observada pelos Xavante, nem sempre é observada na prática devido à extensão dos grupos domésticos ou a outras necessidades, podendo provocar interferência na preferência das crianças caso estejam em busca de distância socioespacial temporária.
- ³⁰ Cesarina entregou a versão final deste trabalho ao seu marido, motorista do camião da aldeia, para que este fizesse uma fotocópia na cidade, e este esqueceu a pasta na casa de sua mãe, em outra aldeia. Quando o trabalho retorna às mãos da autora, Lucas pede-o. Entretanto, ele fica fora da aldeia até à data em que eu regresso a São Paulo.
- ³¹ As mulheres e os homens Xavante têm horários distintos para se banharem no rio. A maioria das crianças – *aiuté*, *ba’ono*, *watebremiti*, *adzarudu* e *airepudu* – que observei neste estudo fazia-se acompanhar, em primeiro lugar, pela sua mãe, e depois, em preferência decrescente, por MZ, MM, MBW, FM. Recordo que as mulheres de um mesmo grupo doméstico fazem várias tarefas conjuntamente. Segundo a regra, eu não posso acompanhar as crianças no rio quando lá estão com seus pais ou tios, paternos ou maternos, salvo quando se trata de uma atividade relacionada com a escola, como, por exemplo, o banho após a brincadeira com o carvão.
- ³² A maioria das mulheres fala pouco português. A falta de oportunidade para o praticar, timidez e o facto de serem os homens os responsáveis pelo contacto da comunidade com o mundo exterior a esta, contribuem para que as mulheres que estudaram na missão esqueçam o que aprenderam, ou que não usem o pouco que ainda recordam.
- ³³ Raul Iturra e Filipe Reis fornecem um bom exemplo do desafio que consistiu entender, do ponto de vista da vida social, o que acontecia por trás da algazarra que as crianças de uma aldeia portuguesa faziam nas suas brincadeira. Só o conseguiram ao brincar com elas e ao partilhar o seu dia a dia (Iturra e Reis 1989). Isto reforça a ideia de que mesmo em contextos sociais onde a língua falada pelos pesquisadores e pelos pesquisados é a mesma, quando os segundos são crianças, o entendimento linguístico pode ser importante mas não é suficiente, uma vez que a expressão verbal das crianças obedece a uma lógica diferente da dos adultos e não é a que tem mais presença no seu esquema de comunicação. Estamos perante um problema metodológico crucial, a ser resolvido pelos que se dedicam à investigação social sobre a infância.

³⁴ Ver nota 29, sobre os avós e avôs Xavante.

³⁵ Os exemplos estão dispersos pelas explicações sobre o ciclo de vida, e referem-se mais aos homens do que às mulheres, uma vez que as informações aparecem, sobretudo, ao se relatar o aumento de participação política – prerrogativa essencialmente masculina – que vem com o ingresso em classes de idade mais maduras. Note-se, ademais, que ‘ser velho’, em termos etários, difere entre as diversas sociedades indígenas. Ver alguns exemplos em Fernandes ([1949] 1963), Maybury-Lewis (1984), Melatti (1987), Seeger (1980), e outros autores de monografias sobre sociedades indígenas no Brasil.

³⁶ Ver nota 28.

Referências

- Carrara, E. (1997) *Tsitewara: Um Vôo Sobre o Cerrado Xavante*, Dissertação de Mestrado, PPGAS-FFLCH, Universidade de São Paulo.
- Cohn, C. (2000) *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*, Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo.
- Fernandes, F. ([1949] 1963) *A Organização Social dos Tupinambá*, São Paulo: Difel.
- Firth, R. (1929) *The New Zealand Maori*, Londres: Geirge Routledge and Son.
- Gianccaria, B. & Heide, A. (1984) *A'uwe Uptabi. Xavante Povo Autêntico*, São Paulo.
- Giddens, A. (1979) *Central problems in Social Theory*. London: Macmillan.
- Graham, L. (1990) *The Always Living: discourse and the male life cycle of the Xavante Indians of Central Brazil*, PhD thesis, The University of Texas at Austin, 2 vols.
- Graham, L. (1995) *Performing Dreams: discourses of immortality among the Xavante of Central Brasil*, University of Texas Press, Austin, USA.
- Gregor, T. (1977) *Mehinaku. The Drama of Daily Life in a Brazilian Indian Village*, Chicago and London: The University of Chicago Press,
- Iturra, R. (1990a) *A Construção Social do Insucesso Escolar. Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*, Lisboa: Escher.
- Iturra, R. (1990b) *Fugirás à escola para trabalhar a terra. Ensaios de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher.
- Iturra, R. & Reis, F. (1989) *A aprendizagem para além da escola. O jogo infantil numa aldeia portuguesa*, Guarda: Edição da Associação de Jogos Tradicionais.
- James, A. Jenks, C & prout, A. (1998) *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Lê Thành Khói (1994) Intercultural Education, in Dubbeldaam et al. (org.) *International Yearbook of Education*, vol. XLIV, International Bureau of Education, Paris: Unesco.
- Lopes da Silva, A. (org.) (1981) *A Questão da Educação Indígena*, Comissão Pró-Índio de São Paulo, São Paulo: Brasiliense.
- Lopes da Silva, A. (1982) A Expressão Mítica da Vivência Histórica: Tempo e Espaço na Construção da Identidade Xavante, in *Anuário Antropológico 82*, São Paulo: Ed. Tempo Brasileiro.
- Lopes da Silva, A. (1983) Xavante: Casa-Aldeia-Chão-Terra-Vida, in Novaes (org.), *Habitações Indígenas*, São Paulo: EDUSP.
- Lopes da Silva, A. (1986) *Nomes e Amigos: da prática Xavante a uma reflexão sobre os Jê*, col. Antropologia, vol.6, São Paulo: FFLCH/USP.
- Lopes da Silva, A. (1987) O espaço da criança na comunidade indígena, in Lopes da Silva (org.), *A Questão Indígena na Sala de Aula*, São Paulo: Ed. Brasiliense.

- Lopes da Silva, A. (1992) Dois Séculos e Meio de História Xavante, in Cunha (org.), *História dos Índios no Brasil*, São Paulo: USP, Cia das Letras, SMC e FAPESP.
- Lopes da Silva, A. Macedo, A.V. & Nunes, A. (orgs) (2002) *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. Coleção Antropologia e Educação, São Paulo: Ed. Global; Mari e Fapesp.
- Maybury-Lewis, D. (1979) *Dialectical Societies. The Gê and Bororo of Central Brazil*, Cambridge, MA.
- Maybury-Lewis, D. (1984) *A Sociedade Xavante*, Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Maybury-Lewis, D. (1990) *O Selvagem e o Inocente*, Campinas: Ed. da Unicamp.
- Melatti, J. (1987) *Índios do Brasil*, SP e Brasília: Ed. Hucitec, Ed. UnB.
- Melatti, J. e Melatti, D. (1979) A Criança Marubo: educação e cuidados, in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol.62, n.143, jan/abr, Brasília.
- Menezes, C. (1985) *Missionários e Índios em Mato Grosso (Os Xavante de São Marcos)*, Tese de Doutorado, Depto. de Ciência Política, FFLCH/USP.
- Müller, R. (1976) *A Pintura do Corpo e os Ornamentos Xavante: arte visual e comunicação social*, Dissertação de Mestrado, Campinas, Unicamp.
- Novaes, S.C. (1986) *Mulheres, Homens e Heróis: dinâmica e permanência através do cotidiano da vida Bororo*, Col. Antropologia 8, São Paulo: FFLCH/USP.
- Nunes, A. (1999) *A Sociedade das Crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança*, Ministério da Educação, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nunes, A. (2003) *'Brincando de Ser Criança': contribuições da etnologia brasileira à antropologia da infância*. Tese de Doutorado, Departament de Antropologia, ISCTE, Portugal, <http://hdl.handle.net/10071/684> (ISBN 978-989-8154-32-3).
- Ravagnani, O. (1991) *A experiência Xavante com o mundo dos brancos*, Araraquara: Unesp.
- Ramos, A. (1990) *Memórias Sanumá: espaço e tempo em uma aldeia Ianomami*, Brasília: UnB.
- Ruri'õ, L. & Biase, H.S. de (2000) *Daró Idzõ'uhu Watsu'u / A História da Aldeia Abelhinha*, São Paulo: Master Book.
- Seeger, A. (1980) *Os Índios e Nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras*, Rio de Janeiro: Editora Campus,.
- Vale de Almeida, M. (1995) *Senhores de Si: uma interpretação antropológica da masculinidade*, Lisboa: Fim de Século.
- Vidal, L. (1977) *Morte e Vida de Uma Sociedade Indígena Brasileira*, São Paulo: Hucitec.
- Vieira, R. (1998) *Entre a Escola e o Lar*, Lisboa: Fim de Século.

Correspondência

Ângela Nunes – Doutora em Antropologia da Educação; Pesquisadora do PINEB/Programa de Pesquisa sobre os Povos Indígenas do Nordeste, UFBA, Brasil; Investigadora Associada do IEC/Instituto de Estudos da Criança, Univ. do Minho, Portugal; Bolsista de Pós-Doutoramento da FCT/Fundação para a Ciência e Tecnologia, Portugal.

E-mail: angelanns@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
