

O processo de escolarização entre os Xacriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação

GOMES, Ana Maria R. - UFMG

GT: Movimentos Sociais e Educação / n.03

Agência Financiadora: FAPEMIG

A criação das escolas estaduais indígenas através do Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI-MG), em 1997, foi um fato marcante para todos os povos envolvidos: Maxakali, Pataxó, Krenak e Xacriabá. A configuração das escolas seguiu as orientações legais previstas em nível nacional – que garante o direito à educação diferenciada e estabelece seus parâmetros de funcionamento – e deu origem a formas específicas de organização institucional e de condução das atividades didáticas, em função das exigências e das características de cada povo indígena¹.

Entre os Xacriabá, no entanto, o processo de escolarização teve seu início pelo menos vinte anos antes, em época que antecede o reconhecimento, por parte da Funai, da existência da população indígena local, ao final dos anos 70, e a demarcação do seu território, cuja homologação se deu somente em 1987. Nesse período, as possibilidades de acesso à instrução foram crescendo em modo progressivo e lento, fruto de uma luta incessante pela escola de pelo menos parte da população local.

Os dados disponíveis nos permitiram verificar que, embora iniciado anos antes, o processo de escolarização entre os Xacriabá foi intensificado de modo muito acelerado com o início do funcionamento das escolas estaduais indígenas. Em pouco mais de dois anos, os Xacriabá passaram de uma oferta escolar que atendia a menos da metade da demanda, a partilhar o quadro de oferta em MG que garante vagas para quase a totalidade das crianças e adolescentes em idade de ensino fundamental. Tal expansão acelerada gerou um contexto escolar com características muito peculiares, além de provocar profundas mudanças na vida das comunidades nas dimensões econômica, social, política e cultural (Gomes, 2003a). A continuidade dessa expansão é bem presente, com reivindicação de abertura de outras modalidades de ensino (educação infantil e educação de jovens e adultos), além da proposta de criação do ensino médio e de acesso à universidade. É marcante a incisividade com que os próprios Xacriabá

¹ Faz-se referência ao texto da Constituição (1988), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998).

implementam a expansão da escolarização, sem que se tenha, no momento, uma análise mais clara das implicações de um processo assim conduzido.

É dentro desse quadro que buscamos explorar algumas perspectivas de análise sobre os processos de escolarização, propostas pela Antropologia da Educação, retomando o recorte conceitual que caracteriza cada abordagem. Em particular modo buscaremos explorar o debate que se instituiu sobre o tema do desempenho escolar das minorias étnicas nos EUA², dentro do qual se configuraram duas posições teórico-metodológicas: a das descontinuidades culturais e o modelo ecológico cultural³.

Nessa comunicação nos propomos a retomar os termos do debate teórico e explicitar as orientações das duas posições, confrontando-as com as questões que a pesquisa sobre a escolarização dos Xacriabá têm suscitado. Esse exercício analítico parece-nos adequado para contribuir para a explicitação de problemas e dificuldades recorrentes tanto na descrição e análise dos processos de escolarização dos grupos étnicos minoritários (ou, em outros termos, do sucesso/insucesso escolar desses grupos), quanto nas implicações para as propostas de intervenção pedagógica e para a formulação de políticas públicas.

O desempenho escolar das minorias étnicas: recuperando os termos de um debate

Os estudos que levaram ao aparecimento da Antropologia da Educação como setor acadêmico nos EUA alcançaram seu ponto alto no início dos anos 70⁴ e tiveram, como estímulo determinante, a necessidade de se contrapor ao modelo explicativo prevalente na época sobre os problemas de escolarização das minorias étnicas, ou seja, contrapor-se ao modelo da privação cultural, à noção de déficit cultural e aos desdobramentos em termos de uma pedagogia compensatória. Até então, os estudos realizados em campo antropológico sobre as dinâmicas familiares e comunitárias de

² Tal debate tem início ao final dos anos 70, e se desenvolve até os anos 90, passando por um período de maior acirramento das posições no curso dos anos 80. Ver: Jacob, Jordan (1987); Gibson (1997), para uma apresentação inicial do debate.

³ Para um confronto com abordagens teóricas sobre os processos de escolarização na História da Educação, ver Gomes (2003b); para uma discussão das interfaces da escolarização com a dimensão econômico produtiva, ver Lenzi-Grillini, Castro, Gomes (2004).

⁴ Em 1970 foi criado o Council of Anthropology and Education (CAE), dentro da American Anthropology Association (AAA) e, em 1978, o boletim do CAE se transformou na revista *Anthropology and Education Quarterly*.

socialização, que se desenvolveram em modo particular dentro da corrente conhecida como “cultura e personalidade” se realizavam principalmente em sociedades onde a escola não era ainda presente, ou era interpretada como uma instituição pouco significativa por parte dos pesquisadores⁵.

Uma das marcas importantes da entrada da Antropologia no estudo da escola foi justamente a ampliação do foco das pesquisas, ao não tomar a instrução escolar como único contexto educativo e sim como uma parte do processo mais amplo, e que essa, portanto, deveria ser estudada em conexão com as demais instituições e processos que constituem as dinâmicas educativas dos diferentes grupos sociais. Um segundo elemento central foi a introdução da categoria das *diferenças culturais* para se contrapor à noção de deficiência, deslocando duplamente o eixo conceitual da discussão: das dificuldades dos sujeitos individuais para o campo das diferenças coletivas na forma de viver e interpretar a experiência social.

Nesse contexto de discussão é que emerge a abordagem que ficou conhecida como “descontinuidades culturais” (ou conflito cultural), que enfatizava as diferenças nas orientações culturais que os alunos vivenciavam nas suas comunidades, no seu contexto de vida cotidiana, e as orientações que estruturavam as relações sociais e as atividades didáticas desenvolvidas na escola. Segundo essa abordagem, seriam exatamente as descontinuidades entre diferentes modelos culturais – ou o conflito entre eles – que levariam os alunos pertencentes aos grupos minoritários a encontrarem barreiras para alcançar um êxito positivo no seu percurso escolar⁶.

Duas grandes linhas de pesquisa se desenvolveram a partir do tema do desempenho escolar das minorias nessa nova perspectiva. Como uma das referências emblemáticas da primeira linha, podemos citar a pesquisa de Susan Philips (1983), *Invisible Culture*. Philips estudou as diferentes estruturas de participação nas interações,

⁵ É interessante notar que, nesse período, embora a atuação dos antropólogos americanos na sua própria sociedade era voltada para a melhoria da educação escolar das minorias, dos imigrantes e das classes sociais desfavorecidas, os estudos existentes traziam uma escassa discussão teórica sobre a questão educacional (Ogbu, 1996, p.6). Um quadro que parecer ser semelhante ao que é indicado por Aracy Silva quanto à possível emergência do campo da Antropologia da Educação no Brasil (Silva, 2001, p.32). Em outras palavras, em ambos os casos, o empenho político pela melhoria das condições da educação escolar em sua fase inicial não se fez acompanhar de uma discussão teórica suficientemente estruturada.

⁶ Seguimos aqui a sugestão de Emihovich (1996), que a partir do tema mais amplo indicado como “Continuidade e descontinuidade cultural em educação”, faz referência a quatro diferentes perspectivas teóricas: a abordagem baseada na continuidade/descontinuidade cultural; a abordagem das descontinuidades culturais secundárias; a teoria da reprodução cultural; a abordagem baseada em cultura e cognição. Como outras sínteses que apresentam essas diferentes posições, ver Rockwell (1997); e, em particular para as duas primeiras, que serão objeto de discussão no presente trabalho, ver Poveda (2001).

cujos modelos diferiam entre o modelo que regulava as interações entre professores e alunos na escola e o modelo que regulava as interações na reserva indígena de Warm Springs. Philips observou, na vida cotidiana da aldeia indígena, a ausência de estruturas de participação nas quais alguém controla diretamente as ações de um grupo de pessoas em interação; tal controle, ao contrário, é muito presente no contexto escolar, e quase sempre centralizado na figura do professor. Nesse sentido, a participação nas interações obedecia a regras diferentes nesse dois contextos, o que provocava desentendimentos entre alunos e professores e uma interpretação, por parte desses últimos, em termos de dificuldade ou resistência à participação dos alunos nas atividades escolares.

Erickson e Mohatt (1982), em uma detalhada análise microetnográfica da atuação de duas professoras de sucesso – uma nativa e outra branca – em classes de crianças indígenas demonstraram que o fator decisivo para o desenvolvimento positivo das atividades não era o pertencimento étnico, mas a congruência entre o modo de condução das atividades pela professora, de forma mais ou menos sintonizada com o modo de trabalhar e interagir dos alunos. Segundo os autores, embora com diferenças na forma de organizar e conduzir as atividades, ambas as professoras possuíam um “estilo misto” quanto à maneira de interagir com os alunos, estilos desenvolvidos de forma a buscar congruência entre as exigências do contexto escolar e as características das interações nos contextos de vida cotidiana dos alunos.

A título de ilustração, poderíamos citar ainda estudos que demonstram como muitos aspectos que são comumente interpretados como existência de comunicação entre os sujeitos e centrais na forma de interagir – como o encontro do olhar, e as trocas verbais – podem apresentar configurações muito diferentes, como no caso das mães e crianças Mazahua estudadas por Paradise (1994) que, embora estejam em interação, não se olham e trocam pouquíssimas palavras, sem que isso signifique uma fragilidade, instabilidade ou mesmo ausência da situação interativa. Essa diferente configuração do contexto de interações foi definida pela pesquisadora como “separado-porém-junto” (separated-but-together), chamando a atenção para o fato de que era possível aferir a coordenação das ações entre mães e crianças, mesmo se os sinais verbais e não verbais de que a interação acontecia não eram imediatamente perceptíveis para um observador habituado a um outro padrão de comportamento.

Estudos nessa linha enfatizam as possibilidades que existem de se buscar uma organização das interações sociais na escola que sejam sensíveis aos padrões culturais

das comunidades de origem dos alunos e nesse sentido se fala de uma “pedagogia culturalmente orientada”, objetivando assim implementar as condições de sucesso acadêmico dos alunos pertencentes aos grupos minoritários.

A segunda linha, proposta de modo incisivo por John Ogbu, partia de uma abordagem metodológica por ele definida macroetnográfica, e que identificou alguns dos limites da explicação fundamentada nas diferenças culturais, em função da evolução diferenciada que se verificava no processo de escolarização dos diversos grupos minoritários. Alguns desses grupos, com o passar das gerações, passavam de uma situação inicial de insucesso escolar para um quadro de progressiva melhoria do desempenho escolar de seus membros, chegando em alguns casos, a obter resultados iguais ou melhores daqueles dos estudantes dos grupos hegemônicos (como no caso de algumas minorias de origem asiática). Outros grupos ao contrário, persistem em um quadro de dificuldades marcantes, mesmo apesar dos investimentos das famílias na educação dos próprios filhos e os programas especiais dirigidos ao atendimento das exigências específicas dos diferentes grupos. A questão de investigação que se torna central seria, então a variabilidade do desempenho escolar entre diferentes grupos minoritários.

A proposta de Ogbu (1981, 1987, 1994, 1999) parte de uma leitura mais ampla da experiência histórica das minorias étnicas e leva em consideração o modo como estas interpretam a sua posição na sociedade em função da experiência de contato com o grupo dominante, das oportunidades de inserção no mercado de trabalho e enfim dos contatos com as instituições geridas pelo grupo dominante, como a própria escola. A “epistemologia da comunidade” (Ogbu, 1981) sobre a escola, ou seja o que a comunidade conhece sobre a escola, seria resultante do processo histórico de contato com o grupo dominante que detém a condução da instituição escolar. Nesse processo a comunidade constrói um “quadro de referências culturais” (Ogbu, 1994), quadro esse que varia de grupo minoritário para grupo minoritário, e seria esse quadro, considerado como “diferenças culturais secundárias”, que orienta a forma como os membros dessa comunidade agem e interpretavam a própria presença na escola – quadro que pode favorecer ou dificultar a relação dos alunos com a escola. Assim, as diferenças culturais primárias seriam ressignificadas em função das orientações culturais que se originam no

contato entre os grupos étnicos e os grupos dominantes⁷. Segundo Ogbu (1994), algumas minorias, como no caso dos afro-americanos, desenvolveram um “quadro de referência opositivo” e uma “identidade social/coletiva opositiva”, que traria dificuldades para a possibilidade de responder com as modalidades requeridas nas escolas.

Não é nossa intenção entrar na acirrada argumentação que foi desenvolvida entre os representantes dessas duas posições, uma vez que elas mesmas não são unívocas e possuem variações internas⁸. De um lado, Ogbu (1999) insiste no fato de que a sua teoria tem um caráter explicativo, e que não é voltada diretamente para a intervenção, pois procura entender o papel desempenhado pelas “forças da comunidade” (idem) na maneira como os grupos minoritários se relacionam com a escola. Para Philips (1993)⁹, essa seria uma forma de “culpar as vítimas”, uma vez que a própria idéia de identidade opositiva seria a forma como os professores atribuem sentido aos comportamentos dos alunos, e não uma orientação deles próprios alunos e de suas comunidades (idem, p. xvii).

Como afirmado em precedência, interessa-nos colocar em evidência alguns aspectos da orientação teórica de ambas as posições, e de suas potenciais contribuições para a análise das experiências das escolas indígenas no Brasil. Em particular, a abordagem que vem orientando as investigações sobre o processo de escolarização dos xacriabá buscou articular elementos de uma e outra orientação para atender às questões que emergiram no processo mesmo da pesquisa¹⁰.

A história local da escolarização e a experiência dos professores xacriabá

⁷ Em sua teorização, Ogbu propõe uma tipologia para buscar explicar as diferenças de desempenho entre as minorias étnicas, tipologia que não nos interessa aqui retomar, uma vez que é a diferença no foco de análise que buscamos colocar em evidência.

⁸

⁹ Comentário presente na introdução à edição de 1993 de *Invisible Culture* (orig. 1983), na qual a autora alega que seu estudo sobre a “organização da comunicação nas interações face-a-face entre os indígenas de Warm Springs e de suas conseqüências para a organização das experiências de ensino e aprendizagem das crianças indígenas dentro e fora da escola” (1993, p.xi), foi utilizado uma abordagem microetnográfica como parte de uma “abordagem etnográfica geral mais tradicional” (idem, p. xiv), que envolvia observações além da etnografia da sala-de-aula.

¹⁰ Faz-se referência ao trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa “Sujeitos Socioculturais na Educação Indígena: uma investigação interdisciplinar”, coordenado pela autora junto com os colegas Carlos Henrique Souza Gerken, da UFSJ, e Myriam Martins Álvares, da PUC-Minas. O grupo vem desenvolvendo suas atividades desde o ano 2000, e contou com financiamento da Fapemig, e bolsas do Fapemig e CNPq.

A terra indígena Xacriabá reúne uma população de mais de 6000 habitantes, em uma área de aproximadamente 53 mil hectares. Situa-se no noroeste do estado de Minas Gerais, no município de São João das Missões. O processo histórico de contato – que se pode verificar na origem mesma da área indígena, atestada no documento de doação de terras aos “caboclos remanescentes da Missão de São João” (Santos, 1997) – levou os Xacriabá a assumirem as modalidades características da região quanto às atividades de subsistência (são fundamentalmente pequenos agricultores e criadores de gado), em um processo por um lado de imposição cultural, que caracterizou os aldeamentos indígenas, e de intensa troca com outras populações, como os negros libertos no período após a escravidão.

A luta pela terra nas décadas de 70 e 80 levou a população a se dividir, permanecendo na reserva aqueles que escolheram a afirmação da própria ancestralidade indígena. Assiste-se assim a um processo crescente de reconstrução da identidade indígena, processo que tem estreita relação com a própria escola e que muito tem influenciado em suas dinâmicas. Atualmente a reserva tem 26 aldeias, com escolas em todas elas e ainda em 3 sub-aldeias, organizadas em duas unidades administrativas: a Escola Estadual Indígena Bukimuju, (15 endereços, 56 turmas e 1187 alunos) e a Escola Estadual Indígena Xukurank (14 endereços, 38 turmas e 840 alunos). São atualmente 104 professores indígenas contratados pelo estado, todos xacriabá, e a maioria atua na própria comunidade. Atualmente, contam com o atendimento de 1^a à 8^a séries, com a diplomação da primeira turma tendo ocorrido em dezembro de 2003.

Já nas primeiras visitas a campo, procurando conhecer as escolas espalhadas por todo o território Xacriabá, foi marcante a constatação inicial da existência de um contexto escolar onde se apresentava uma grande variedade de formas de organização das classes e de condução das atividades didáticas, seja no comportamento dos professores Xacriabá, seja no comportamento dos próprios alunos. Apesar de apresentar também algumas características recorrentes e que chamava a atenção por especificidades que saltavam aos olhos – como o silêncio que reina em muitas das salas-de-aula, onde não se houve a voz dos alunos e, em muitos casos, nem dos professores.

O início da pesquisa foi marcado pela idéia de um grupo cuja cultura era caracterizada pela oralidade e pelo escasso ou inexistente contato com a escrita assim como pela novidade que a escola diferenciada trazia ao estender o atendimento escolar a todas as crianças com professores das próprias aldeias. Além disso, existia a percepção,

resultado de observações assistemáticas dentro do próprio PIEI-MG, que as escolas Xacriabá apresentavam uma modalidade de funcionamento mais “tradicional”, se comparada às propostas educacionais que eram veiculadas nas atividades de formação.

A primeira fase da pesquisa permitiu identificar a existência de um número significativo de escolas na região, que hoje é delimitada como território Xacriabá, na década que antecede a demarcação do território indígena, isto é, nos anos 70. Apesar da existência das escolas na região, nos relatos sobre a luta pela terra a educação escolar não aparece como tema relevante ou relacionado com as dinâmicas de posse do território (Leite, 2002).

Foi buscando compreender esse quadro contraditório – por um lado a incisividade dos xacriabá em implementar a escola indígena, valendo-se para isso das suas prerrogativas específicas; de outro, essa reprodução de aspectos de um contexto escolar que se assemelhava ao das demais escolas públicas da região – que a pesquisa se orientou para a reconstrução da história local da escolarização. O quadro de referências culturais (Ogbu) que guiava a ação dos Xacriabá só poderia ser compreendido a partir da história da relação desse povo com os grupos sociais dominantes com os quais se encontrava em contato. Além disso, tal reconstrução histórica não poderia se limitar às dinâmicas mais amplas, mas deveria chegar a explicitar em que modo a própria escola passou a fazer parte do contexto de vida da população local.

Foram assim identificadas algumas das professoras, que atualmente são contratadas como professoras indígenas, e que já atuavam como professoras anteriormente contratadas pela prefeitura local, algumas delas mesmo antes de 1987¹¹. Tal fato direcionou a primeira fase de entrevistas para esse grupo de professoras – que chamaremos de “primeiras professoras¹²”.

A reconstrução, ainda em processo, das experiências anteriores, permitiu verificar que os esforços da população local para buscar a instrução e a escola datam, no entanto, de bem antes. O registro mais antigo de uma escola na região, que consta na prefeitura

¹¹ Até 1996, era a prefeitura de Itacarambi que respondia, enquanto governo municipal, pelas relações com os Xacriabá. Com a criação do município de São João das Missões, em 1996, a referência institucional passa a ser a administração do novo município. Cabe ressaltar o fato que mais de 60% da população de São João das Missões é constituída pelos Xacriabá, assim como, até abril de 2003, o cacique Rodrigo era vice-prefeito, posto que deixou quando do seu prematuro falecimento.

¹² A expressão é tomada de Tassinari (2001), que enfatiza também a necessidade de se analisar as experiências anteriores de escolarização. Cabe ressaltar no entanto que, como será discutido, essas mestras foram alunas de outros professores, alguns dos quais eram também membros das comunidades locais. Portanto, são “primeiras” em relação ao atual grupo de professores indígenas.

de Itacarambi, remonta à década de 30. As experiências relatadas pelas “primeiras professoras” e por pessoas mais velhas da comunidade quanto ao próprio acesso à instrução segue um padrão recorrente nas zonas rurais: um pai de família, que tivesse recursos econômicos, contratava um(a) professor(a) que vinha em sua casa, ensinar a seus filhos. Na ocasião, freqüentemente se reuniam crianças da vizinhança e filhas de parentes, de modo que a atividade não era voltada somente para a família de quem bancava o serviço. Entre outras características, a atividade do professor não tinha uma longa continuidade no tempo, pois se tratava de profissionais que transitavam atendendo a diversas demandas. Como explicitado por uma ex- professora leiga¹³, quando vinha o professor, era necessário “pegar tudo o que podia, para ficar estudando depois”. Em outros casos, a busca da instrução levava as famílias para fora da região. Ou ainda, um membro alfabetizado podia ser ele próprio o alfabetizador dos demais. Poderíamos dizer que ainda não se tratava propriamente de escolarizar, uma vez que não existia a configuração de uma escola, mas de um grupo de crianças que eram instruídas por uma espécie de preceptor.

A documentação recolhida nos permitiu verificar que, em algumas das escolas existentes nos anos 70, mantidas pela prefeitura como escolas rurais, o(a) professor(a) pertencia à comunidade local. Das 28 escolas que compõem o documento “Relação das escolas Rurais do Município de Itacarambi”¹⁴, 13 se situam em locais hoje pertencentes à área indígena.

Os anos 70 podem ser configurados como um segundo momento, quando a prefeitura local passa a responder às demandas que as comunidades apresentam. Segundo os depoimentos de pessoas que atuaram como professores na época, primeiro se formava o grupo de alunos e se decidia onde poderia funcionar a atividade escolar –

¹³ Trata-se de uma professora que exerceu até 1991, quando perdeu o cargo por não ter diploma de magistério.

¹⁴ Documento cedido pelo Sr. Agenor, vereador em Itacarambi à época, que seguia o funcionamento das escolas. Junto à lista das escolas, encontravam-se duas cartas de professoras dirigidas a ele, uma que solicitava material ao Mobral e outra que tratava da abertura de uma escola junto à prefeitura de Itacarambi. O documento está sem data, mas, segundo Sr. Agenor, se refere ao período 1973-75. Em entrevista posterior relacionada com o Sr. Antônio Pereira de Souza, hoje pai de uma das professoras Xacriabá, foi identificado que algumas das escolas eram relacionadas com o Mobral. Dos nomes dos professores que constam no documento, três foram identificados pelo atual diretor das escolas, José Nunes, como pessoas pertencentes à comunidade, todos professores leigos. Além do Sr. Antônio, os outros dois profs. são Geraldo Gonçalves dos Santos, tio de uma professora Xacriabá e Enita Pereira de Jesus, mãe de um prof. atualmente em formação.

quase sempre na casa de algum líder local ou da própria professora¹⁵ – e a pessoa indicada como professora era apresentada à prefeitura local, com a lista de alunos, configurando uma demanda real. Em alguns casos, era aplicado um teste para verificar a qualificação; em outros simplesmente era reconhecido a encargo à pessoa em função da demanda, e essa passava a ser remunerada pela prefeitura.

Esse mecanismo era utilizado pelas comunidades das aldeias e foi descrito para várias aldeias da área Xacriabá, embora não possa ser estendido a todas elas. Podemos dizer que, nessa forma de contratação, a competência técnica e comprometimento social do professor eram referidos a uma mesma matriz social, interna à comunidade das aldeias. Ou seja, a qualificação do professor era diretamente reconhecida por aqueles que “inscreviam” seus filhos na classe, e essa negociação face a face implicava em um comprometimento direto do professor com os que o apoiavam ou a ele confiavam os próprios filhos. Essa forma de funcionamento, ao que parece, muito se aproximava das “escolas isoladas” que caracterizavam o ensino em Minas Gerais no início do séc. XX, embora convivesse e se articulasse, ou ainda, de alguma forma se apoiasse na instituição estatal para a sua efetivação.

Em termos de atendimento à demanda escolar, podemos supor que tenha ocorrido um processo longo e lento, ao compararmos as informações contidas no documento dos anos 70 e aquelas presentes no diagnóstico realizado em 1995, quando da criação do PIEI-MG. Em período de plena legalidade das terras indígenas, nela existem 12 escolas municipais de 1ª a 4ª séries, com 17 professores, 14 contratados pela prefeitura de Itacarambi e 3 pela Funai. Entre esses, apenas 4 pertencem à comunidade local, e são, na época, professores leigos (cf. SEE-MG, 1995). Em 1997, dez anos após a homologação do território, quando a primeira turma de professores indígenas se encontrava no segundo ano do Curso de Formação de Professores Indígenas realizado pelo PIEI-MG, foram criadas as escolas estaduais indígenas e os alunos-professores assumiram imediatamente seus cargos.

Dois aspectos devem ser ressaltados, pois se tornam importantes para a compreensão da situação atual das escolas e da forma como a população Xacriabá, as lideranças indígenas e os próprios professores se comportam quanto às necessidades educacionais e à sua implementação. Em primeiro lugar, a ausência ou a distância do

¹⁵ Na fase atual, não podemos ainda avaliar a variável gênero quanto à composição do quadro de professores e professoras nos diferentes momentos da história local da escolarização. Cabe registrar

aparato estatal, que durante muito tempo gerou um espaço de atuação livre das comunidades quanto à gestão da demanda por escolas e ao seu próprio funcionamento. O que se conseguiu nos anos anteriores a 97, pode-se dizer grosso modo, foi resultado de uma ação direta das comunidades *das aldeias* no sentido de prover às necessidades educacionais. Por outro lado, o fato de que a maioria dos professores não pertencesse às comunidades das aldeias foi indicado, no documento diagnóstico (SEE, 1995), como fator que comprometia o adequado funcionamento das escolas. De fato, entre os problemas registrados em 1992 em documentação da 9ª Delegacia Regional de Ensino (Januária), a falta de alojamento para os professores e problemas com “recursos humanos” constam do quadro de informações de várias escolas.

Em segundo lugar, é importante se atentar para o caráter não compulsório da escolarização que perdurou por muito tempo, dadas as condições precárias de funcionamento, com um número de classes sempre inferior à demanda. Apesar da imprecisão das informações disponíveis, para se ter uma idéia, em 1992 são 561 alunos inscritos; à época do diagnóstico, as lideranças locais afirmam a existência de cerca de 500 crianças sem escolas (SEE, 1995). Nos dois primeiros anos de funcionamento das escolas estaduais indígenas, os alunos inscritos eram cerca de 1.300. Ou seja, no período anterior, podemos dizer que a escolarização terminava por ser requerida e implementada por aqueles que por ela se interessavam.

Como pode-se ver, a instituição da escola indígena trouxe profundas alterações. A experiência anterior dos Xacriabá, que podemos descrever como sendo de uma gestão comunitária informal, encontra eco nas propostas do PIEI-MG, que se inscrevem no quadro da criação de escolas diferenciadas, caracterizadas também enquanto escolas comunitárias (RCNEI, 1998). Com o início do funcionamento das escolas estaduais indígenas, o que antes era um problema de gestão de relações com a prefeitura local, relações marcadas pelo conflito e pela distância das instâncias de decisão, passa então a ser administrado em uma situação de estreito contato com o Estado. Surge uma nova componente na gestão das demandas educacionais: essa era, até então, realizada diretamente pelas comunidades das diferentes aldeias (e provavelmente por isso não aparece nos relatos e análises sobre as dinâmicas de posse da terra); e passa agora a ser mediada pela instância comunitária mais ampla, o povo indígena Xacriabá, cujas lideranças passam a ter acesso direto à SEE-MG. Se, por um lado, nessa nova

porém um aumento da presença masculina desde 1997, com a implantação da escola pública indígena.

configuração, a comunidade indígena passa a exercer uma maior influência sobre as decisões acerca das suas escolas, por outro lado, tal influência se dá no quadro de uma maior proximidade com o aparato estatal e com suas formas características de gestão e controle das instituições públicas. Em outras palavras, um aparato de *gestão estatal* que, em princípio, não vem ao encontro das duas componentes que se orientam em direção à *gestão comunitária*, a menos que não seja realizada uma ação contínua de mediação.

Além da dimensão da gestão, o fato de que a expansão da escolarização tenha ocorrido muito recentemente fez com que passassem a conviver formas muito diferentes de organização pedagógica das escolas, de condução das atividades didáticas e mesmo formas diferentes nas relações com os pais e com a comunidade. Para melhor compreender esse panorama variado de contextos escolares – ou ainda, para descrever e analisar as diferentes culturas escolares presentes entre os Xacriabá – foi necessário realizar observações em classe, e tomou-se como referência inicial as classes das primeiras professoras. As descrições resultantes dessas observações foram então analisadas tendo como pano-de-fundo as referências que as próprias professoras haviam apresentado quando, nas entrevistas, tinham tratado da sua experiência como alunas e profissionais. As escolhas pedagógicas, assim como alguns aspectos da forma como as professoras interagem com seus alunos ganharam um significado diferente quando confrontados com a sua experiência e referidos ao processo mais amplo de escolarização pelo qual passaram as comunidades das aldeias xacriabá.

A título de ilustração, serão discutidos dois exemplos significativos que nos permitem analisar alguns aspectos da cultura escolar que está se configurando entre os Xacriabá, aspectos que podem ser melhor explorados e compreendidos à luz das discussões sobre as descontinuidades culturais, ou seja, sobre os diferentes modelos culturais que informam a prática de professores e alunos xacriabá.

O primeiro exemplo se refere à presença em classe dos assim chamados “encostados”, ou seja das crianças em idade inferior à idade de ensino fundamental, e que, apesar de oficialmente não estarem inscritas, passam a freqüentar as salas-de-aula em companhia de seus irmãos e/ou primos maiores. A presença dos “encostados” permite que se recrie, no interior das classes escolares, situações semelhantes àquelas existentes no contexto de vida cotidiana das crianças, quando essas podem participar das diferentes atividades desenvolvidas na comunidade. Em tais situações, as crianças observam e interagem com as atividades dos adultos e das crianças maiores, sem que

seja delas esperado uma participação plena, no sentido de contribuir efetivamente para a tarefa que está sendo realizada. Tal modelo foi verificado em outros grupos (Cohn, ; Nunes,), e é descrito como um contexto de aprendizagem onde não existe uma separação entre “o fazer e o aprender”, ou seja, onde as situações de aprendizagem são as atividades desenvolvidas na vida cotidiana, não existindo uma configuração específica para o momento do ensinar/aprender. É a própria criança que se envolve nas atividades rotineiras e busca as formas de interagir e participar que lhe parecem mais atender ao seu interesse, sendo que essa participação é acolhida pelos adultos, sem que estes, por sua vez, interrompam a atividade que estão desenvolvendo¹⁶.

A presença dos “encostados” parece seguir esse padrão, adaptando-se porém ao contexto escolar: as crianças menores participam de algumas das atividades sem que pese sobre elas as exigências de desempenho a que as demais crianças devem responder. O que pode parecer um simples e banal exercício de imitação dos irmãos, funciona na verdade como um contexto de aprendizagem que favorece a participação da criança em seu ritmo e modalidades próprias, alternando longos momentos de curiosa e atenta observação com momentos de tentativas de execução de tarefas e de apropriação dos instrumentos, simbólicos e práticos, de participação no contexto escolar. Tanto mais importante é essa participação em função da escassa experiência de escolarização presente nas comunidades e da necessidade de se realizar uma socialização inicial das crianças quanto às particularidades do contexto escolar – que mantém algumas demarcações que o tornam marcadamente distinto dos demais contextos sociais, mesmo quando assume características locais (Cf. Duranti, 1992).

No início, a presença dos “encostados” foi motivo de controvérsias com a SEE, pois os recursos repassados para as escolas eram calculados levando em conta somente os inscritos oficialmente, o que provocava, quanto à merenda, por exemplo, dificuldades permanentes quanto ao seu fornecimento suficiente para todas as crianças. Com o passar do tempo, e com as pressões exercidas pelos próprios Xacriabá, a presença dos encostados foi integrada ao funcionamento regular das escolas. Se por um lado isso garante a especificidade da experiência, por outro tal presença corre o risco de ser interpretada somente como um fator de pressão em direção à abertura de escolas infantis, discurso já presente seja na comunidade que entre os professores e interpretado

¹⁶ Para uma descrição detalhada do contexto de aprendizagem na vida cotidiana entre os Xacriabá, ver Pereira (2003).

pelos agentes institucionais como parte de um percurso “adequado” de escolarização (e, mais ainda, como um direito a ser garantido). A possibilidade de se criar contextos escolares que sejam “culturalmente orientados” – respondendo assim à proposta de uma educação escolar diferenciada – se embate assim em uma versão consolidada do que seja a escola, incluindo sua lógica de separação por grupos de idade e da especificidade mesma do espaço de aprendizagem em relação aos demais contextos sociais.

Outro exemplo significativo vem da experiência de uma das primeiras professoras, que realizava “reprovações” dos melhores alunos nas séries iniciais, para que estes permanecessem na classe de principiantes e funcionassem como apoio para o processo de alfabetização deles. O procedimento é aceito pelos alunos e pais, e cria uma diferente orientação para a presença em classe – onde as crianças passam a se ocupar de algo que não somente o próprio processo de aprendizagem, pois são efetivamente envolvidas nas atividades dos colegas – e para a experiência dos próprios alunos aparentemente “retidos”, que ao serem aprovados no ano seguinte para uma classe mais avançada, vivenciam um percurso que desmistifica a lógica por etapas fixas que na maioria das vezes caracteriza a experiência escolar. O individualismo que caracteriza a experiência escolar, e a idéia de uma progressão linear da aprendizagem são assim concretamente deslocados em favor de uma experiência que apresenta diferentes facetas e diferentes dimensões da convivência e da possibilidade de aprender dentro da escola.

Conclusões

As descrições de diferentes contextos escolares que as investigações sobre as discontinuidades culturais tornaram possíveis de serem conhecidas introduzem elementos novos na forma de se considerar aspectos da experiência escolar – como a presença dos “encostados” ou a “reprovação do melhores”. Alerta-nos para a necessidade de se passar a perceber também como elementos culturais aqueles aspectos da vida cotidiana – como as modalidades de interação verbais e não verbais e as relações de autoridade – que estão profundamente enraizados na próprio corpo, nos modos de ser e de conviver dos diferentes grupos indígenas e que não alcançam visibilidade, ou o estatuto de aspectos “culturais”, e muitas vezes por isso mesmo ficando relegados a aspectos pedagógicos a serem manipulados em função de exigências didáticas de eficiência do processo de aprendizagem. Podemos afirmar que a “cultura invisível” de que trata S. Philips (1993) responde pela especificidade da

experiência escolar dos Xacriabá, um povo que deve lutar em continuação pela legitimidade da própria identidade, e que se vê constringido a elaborar formas de torná-la pública que respondam aos estereótipos do que é considerado uma “autêntica cultura indígena”. A facilidade com que hoje, nas diferentes classes xacriabá, se torna possível acolher crianças de diferentes idades e que participam em modo diferenciado do contexto escolar – uma característica difícil de se encontrar em escolas do meio urbano – pode ser considerado contemporaneamente uma característica do contexto escolar e um seu recurso cultural do mais alto potencial pedagógico. Recurso potencial que pode desaparecer em pouco mais de duas gerações, se a configuração do contexto escolar não tornar mais possível a sua concreta ativação.

No entanto, a forma como a “cultura invisível” será ativada e significada dependerá em grande parte das “forças da comunidade” ou seja, da forma como os Xacriabá interpretam a própria experiência escolar e o sentido que atribuirão à escola no processo de afirmação da própria identidade e da busca de garantias quanto ao direito à escola diferenciada.

Referências bibliográficas

- Duranti, A. (1992) – Linguaggio, azione e concetto del sé: gli effetti della scolarizzazione. In: *Etnografia del parlare quotidiano*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Emihovich, C. (1996) – Continuità e discontinuità culturale in educazione. In: Gobbo, F. (a cura di)- *Antropologia dell’Educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Milano: Unicopli.
- Erickson, F. (1987) – Transformation and School Success: the Politics and Culture of educational Achievement. In: *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 18(4), p. 335-356.
- Erickson, F., Mohatt, G. (1982) – “Cultural Organization of participation Structures in two Classroom of Indian Students”. In: Spindler G., Spindler, L. (eds.) – *Doing the ethnography of Schooling: educational Anthropology in Action*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gomes, A. M. R. (2003^a) – *A configuração das classes nas escolas indígenas xacriabá: uma análise preliminar da experiência dos professores*. Comunicação apresentada no II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição. FaE/UFMG, Belo Horizonte, 16-18 julho 2003.

- Gomes, A. M. R. (2003b) – *O processo de escolarização dos Xacriabá: história local e a proposta de educação escolar diferenciada*. Comunicação apresentada na V RAM, Florianópolis, dez. 2003.
- Paradise, R. (1994) – *Interactional Style and non-verbal meaning: mazahua children learning how to be separate-but-together*. In: *Anthropology & Education Quarterly*, 25(4), pp. 156-171.
- Ogbu, J. (1981) – School ethnography: A Multilevel Approach. In: *Anthropology & Education Quarterly*, Issues in School Ethnography, vol. XII, n. 1, p. 3-29.
- _____ (1994) – “From Cultural Differences to Differences in Cultural Frames of Reference”. In: Greenfield P., Cocking, R. (eds.) – *Cross-Cultural Roots of Minority Child Development*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- _____ (1996) – L’Antropologia dell’Educazione: introduzione e cenni storico-teorici. In: Gobbo, F. (a cura di)- *Antropologia dell’Educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Milano: Unicopli.
- _____ (1999) – Una teoria ecológico-cultural sul rendimento scolastico delle minoranze. In: *Etnosistemi*, Roma: CISU, n. 6, pp.11-20.
- Pereira, V. M. (2002) – *Cultura Escolar ou Escolarização da Cultura? Um Olhar sobre as práticas culturais dos índios Xacriabá*. Projeto de Dissertação. Faculdade de Educação, UFMG.
- Philips, S. (1993) – *The invisible Culture. Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*. Prospect Heights (Illinois): Waveland Press. Inc. (1a ed. 1983)
- Poveda D. (2001) – La educación de las minorias étnicas desde el marco de las continuidades- discontinuidades familia-escuela. In: *Gazeta de Antropología*, n.17, 2001, pp.17-31.
- Rockwell (1997) - *La dinamica culturale en la escuela*. In Alvarez, A. -Hacia un curriculum cultural,
- Santos, A. F. M. (1997). - *Do Terreno dos Caboclos do Sr. São João à Terra Indígena XaKriabá: as circunstâncias da formação de um povo. Um estudo sobre a construção social de fronteiras*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília.
- SEE-MG (1995) – *Implantação das Escolas Indígenas/MG. Diagnóstico da Situação Educacional nas Áreas Indígenas/MG*. Superintendência de Desenvolvimento do Ensino / Diretoria de Desenvolvimento Curricular, SEE/MG (Elaboração: Myriam Martins Álvares).

Silva, A. (2001) – Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: *Antropologia, História e Educação. A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, FAPESP, MARI.