

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Educação Escolar indígena. Mas, o que é mesmo
uma escola diferenciada? Trajetória, equívocos e
possibilidades no contexto da E.E. Indígena
Xucuru Kariri Warcanã, de Aruanã (Caldas MG)**

Autora: Beatriz Sales da Silva
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Teresa Eglér Mantoan

**Campinas
2010**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Educação Escolar indígena. Mas, o que é mesmo
uma escola diferenciada? Trajetória, equívocos e
possibilidades no contexto da E.E. Indígena
Xucuru Kariri Warcanã, de Aruanã (Caldas MG)**

Autor: Beatriz Sales da Silva

Orientadora: Maria Teresa Eglér Mantoan

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Beatriz Sales da Silva e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: 10/11/2010

Orientadora LT-BL-LT

COMISSÃO JULGADORA:

LT-BL-LT
Julia Belli
Nilmar R. S. Angelis

2010

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Silva, Beatriz Sales da.
Si38e Educação escolar indígena. Mas, o que é mesmo uma escola diferenciada?
Trajetória, equívocos e possibilidades no contexto da EE. Indígena Xucuru Kariri
Warcanã de Aruanã, Caldas, MG. / Beatriz Sales da Silva. -- Campinas, SP:
[s.n.], 2010.

Orientador: Maria Teresa Eglér Mantoan.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Educação escolar indígena. 2. Narrativas. 3. Identidade. 4. Diferença. 5.
Cotidiano. I. Mantoan, Maria Teresa Eglér. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-238/BFE

Título em inglês: Indigenous Education. But what is even a different school? Trajectory, misunderstandings and possibilities in the context of Indigenous EE Xucuru Kariri Warcanã of Arowana, Caldas, MG.

Keywords: Indigenous education school; Narratives; identity; Difference; Daily routine

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Maria Teresa Eglér Mantoan (Orientadora)

Prof. Dr. Wilmar da Rocha D'Angelis

Profª. Drª. Maria Inês Petrucci Rosa

Profª. Drª. Elisabete Barolli

Profª. Drª. Janaína Speglich de Amorim Carrico

Data da defesa: 10/11/2010

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: beatriz.ss@uol.com.br

Dedicatória

Dedico este trabalho a Deus,
e aos professores e educadores que fizeram
parte da minha trajetória escolar, desde a alfabetização até ao mestrado.
A todos, minha gratidão!

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Maria Teresa Eglér Mantoan, pela orientação deste trabalho, numa convivência pautada pelo respeito, admiração e aprendizado ao longo desta etapa tão significativa na minha vida acadêmica.

Aos professores que participaram da minha Banca de Qualificação e Defesa, pela valiosa contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa: Maria Inês Petrucci Rosa, Wilmar Rocha D'Angelis, Janaina Speglich de Amorim e Elisabete Barolli.

A Viviane Veras pela revisão do texto que muito enriqueceu o trabalho.

Aos amigos do Grupo de Orientação do LEPED, um grupo muito dinâmico que muito contribuiu com a troca de conhecimentos.

Ao Povo Xucuru Kariri, representado pelo Cacique José Sátiro do Nascimento, que gentilmente aceitou fazer parte desta pesquisa, pela rica oportunidade de aprendizado.

Em especial à minha amiga Francisca Paula Toledo Monteiro, pelo apoio e disponibilidade imprescindíveis para a realização deste trabalho.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas, representadas pelo seu Diretor Marcos Antonio Bertozzi e Jane Gonçalves Rodrigues, pelo apoio indispensável à concretização deste trabalho.

Às Inspetoras Valéria Landi e Rosângela Lúcia de Oliveira, pela convivência e aprendizado na escola indígena Xucuru Kariri.

Aos funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Caldas, MG.

Aos funcionários do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Aos funcionários da Secretaria de Pós Graduação, biblioteca e laboratório de informática da Faculdade de Educação.

A todos os amigos do Espaço Reiki Arcanjo Miguel, em especial a Mestre Antonieta, pela fé, energia e amor.

Ao amigo Roberto Tereziano, pelo comprometimento, apoio e empenho na filmagem e edição das imagens.

Ao meu irmão Mauricio, pela formatação do texto e arte das imagens.

A minha amiga Branca Corrêa pela tradução do resumo.

Aos amigos de verdade, que estiveram a meu lado durante esta caminhada, em especial a minha professora Marisa Costa, pelo exemplo e incentivo, e Maria Elena Romera Valverde, pela amizade e disponibilidade.

Ao meu namorado Antônio Batista Nogueira Neto, (Xiko), pelo apoio, incentivo e pela presença tão importante neste momento.

A toda a minha família,

Minha mãe Alice,

Meu pai Antônio, *in memoriam*,

Minha irmã Márcia,

Minha filha Juliana.

Sem o apoio de vocês nada seria possível. Minha gratidão por tudo.

RESUMO

O presente estudo visa contribuir no sentido de ir além da discussão teórica abordando as narrativas dos sujeitos atores praticantes da Educação Escolar indígena, em especial, lideranças, professores e alunos, permitindo uma compreensão do que eles pensam e entendem por uma escola indígena diferenciada. O estudo foi realizado na E. E. Indígena Xucuru Kariri Warcanã de Aruanã, no município de Caldas, MG. Possibilita repensar e se definir as escolas indígenas, como espaço de fronteiras, entendidos como espaço de trânsito, de hibridismo, de troca e articulação de conhecimentos. Espaço ressignificado pelos indígenas com suas identidades cambiantes, espaço das diferenças.

Palavras-chave: Educação Escolar indígena, narrativas, identidade, diferença, cotidiano.

ABSTRACT

The aim of this study is to contribute not only with the theoretical discussion, but mainly with the Indigenous Education itself. The environment, daily routine, including teachers, students and community narratives to understand the meaning of a different Indigenous School. This field research was made at the E.E. Indígena Xucuru Kariri Wacanã de Aruanã, in Caldas, Minas Gerais. It allows us to define the Indigenous School as a border place with a joint of knowledge, focusing on the indigenous identity. A place where the difference is acceptable.

Key-Words: Indigenous Education School, Narratives, Identity, difference, Daily routine.

SUMÁRIO

Introdução.....	17
CAPÍTULO I: Entre agulhas e linhas, riscando o bordado: a metodologia	25
CAPÍTULO II: A tessitura do bordado: o percurso; os mapas; os contextos	43
2.1 O Cenário da chegada	48
2.2 Mônadas do professor Mauricio Ferreira de Brito	55
A escola é o mundo.....	55
2.3 Mônadas da professora Daniela Santos da Silva	56
Não sei de tudo, a gente nunca sabe de tudo	56
CAPÍTULO III: O avesso do bordado; as imagens; as mônadas em movimento	59
3.1 O avesso do bordado: O conjunto de mônadas	59
3.2 Mônadas do Cacique José Sátiro do Nascimento.....	62
Algumas palavras a gente segurou	62
É minha mesma da minha aldeia	63
No pano somos iguais	64
Fotografias selecionadas.....	67
3.3 Mônadas da liderança Josefa Ferreira da Silva	71
Era aquela bagaceira!.....	71
A acordação da língua	72
Aqui ninguém manga do outro!	73
Fotografias selecionadas.....	74
3.4 Mônadas do professor Jânio Ferreira Do Nascimento	76
Que não aconteça só na cabeça da gente.....	76
Fotografias selecionadas.....	77
3.5 Mônadas da professora Jizelma Maria da Silva	80
É diferente!.....	80
Mexer com a terra, se sujar	81
Fotografias selecionadas.....	81
3.6 Mônadas do professor Josival Ferreira da Silva.....	83
Quando está no ponto de colher	83
Isso aí é teu suor	83
Fotografias selecionadas.....	84
3.7 Mônadas do Sr. Fernando Lourenço da Silva	86
Querendo ir para frente e não para trás	86
3.8 Mônadas do aluno Thanailton Ribeiro do Nascimento	87
Tem que pegar	87
3.9 Mônadas do aluno Fábio da Silva	87
Para não deixar cair à tradição	87
CAPÍTULO IV: Arrematando o bordado, a escola indígena diferenciada	91
4.1 A reivindicação do prédio da escola	92
4.2 A revitalização da língua ancestral	101
4.3 Identidade e diferença	106
4.4 Escola Indígena, espaço intercultural	108
4.5 Escola indígena diferenciada, espaço de luta contra o preconceito	111
4.6 A escola indígena como um espaço de fronteiras.....	116

À guisa de (in)conclusões	119
Referências.....	123
Anexos.....	130

*A gente pensa, reflete. As coisas, objetos e as situações
passam através de nós; em seguida, a gente faz caber isso
tudo dentro de conceitos. É esse o nosso “jeito científico”
(...) O povo procede diferente. Objetos, situações e
acontecimentos são oralmente assumidos como narrativa,
(...) O que é narrado exige troca de olhares e gestos. A
narrativa é um exercício da memória, atenta no presente,
desafiando pessoas a se apoderar do que é oralmente
narrado.
Tu fazes uma pergunta a um intelectual popular, (...) ele te
responde contando duas histórias; na terceira ele arremata
e diz o que ele entende como resposta à tua pergunta. Na
trama que ele teceu há um fio de meada. O entendimento
acerca de tua pergunta reside na maneira como esse
intelectual popular estoriou a memória social em direção ao
que tu propuseste.*

(Paulo Freire e Adriano Nogueira, *Que fazer*. 1991, p.28)

Os caminhos que me levam a esta pesquisa são marcados por muitos sentimentos, um misto de impotência e coragem que me faz buscar o enfrentamento das dificuldades inerentes às experiências vivenciadas durante este tempo de aprendizado, tempo de encontro com o outro. Esse outro que me desnuda e me coloca em xeque, é ele quem me rouba noites de sono, me faz sair da mesmice. É com esse outro que invento minha pedagogia, que (des) aprendo minhas certezas.

Inquietante e ameaçador. Foi assim que o outro, o indígena, apareceu diante de mim e interrogou meus saberes, atuando como pedagoga na Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas.

Em meados do ano de 2003 fui chamada até a sala da minha diretora para receber um grupo de pessoas da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Fui então informada de que estaria sendo implantada uma escola indígena no município de Caldas, MG, como segundo endereço da E. E. Souza Novais.

Diante da surpresa, e até com certo medo, vi-me diante de uma situação inquietante, como se de alguma forma eu já soubesse que em algum momento seria questionada, que meus conhecimentos seriam colocados à prova. É diante do desconhecido que – junto com o espanto – se evidenciam reações diversas como: angústia, medo de errar e de não corresponder às expectativas desse outro.

Não é fácil lidar com o índio que se apresenta deslocando a imagem que foi construída durante séculos e que habita ainda o nosso imaginário. Esses seres folclóricos e exóticos que povoaram as literaturas de viagens narradas pelos europeus cristalizaram-se nos livros didáticos, reforçados pela imagem do bom selvagem e revitalizados pela visão romântica, vivendo nus, cobertos de plumas, de arco e flecha na mão, como bem retrata Cunha (1992). O imaginário paradisíaco é persistente, e somos tentados a pensar que as

sociedades indígenas de agora são ainda a imagem do que foi o Brasil pré-cabralino.

Como acolher, sem tentar enquadrar, pessoas tão diferentes em nossa instituição? Existe alguma maneira de encontrar esse outro que não seja pelo filtro europeu que informa nosso olhar etnocêntrico? Muitas foram as imagens que povoaram meu imaginário. Minha consciência humanitária, minha ingenuidade, minhas contradições, minha ótica romântica na tentativa – sempre falhada – a de entender o indígena em si mesmo, fizeram que eu buscasse o primeiro contato, tomando como ponto de partida uma visita à aldeia Xucuru Kariri, no município de Caldas, MG.

Na aldeia, a grande surpresa! É verdade que sabemos que o índio do nosso imaginário é reflexo da nossa literatura – espelhada durante séculos em nossa origem colonial –, mas a queda da imagem que dá lugar ao índio “que se apresenta” sempre surpreende. Deparei-me com pessoas comuns, vestidas com roupas semelhantes às minhas, com aparência do que chamei então de mestiços, morando em casas de alvenaria, ocupados em seus afazeres domésticos, falando a minha – nossa – língua. Vieram ao meu encontro na crença da necessidade de uma aproximação que fosse capaz de resolver os entraves, impasses e dúvidas, para que a escola indígena diferenciada fosse implantada na aldeia, e o acompanhamento pedagógico pudesse dar conta de abarcar todas as questões relativas ao cotidiano da escola – tanto questões administrativas quanto pedagógicas.

Não é tarefa simples discernir o meu papel na escola – tanto que ainda hoje tenho muitas dúvidas, proliferam os pontos de interrogação –, mas um dos maiores entraves é o entendimento do que significa uma escola diferenciada. O texto da lei é claro quanto aos direitos da população indígena ao ensino¹,

¹Constituição Federal "Art. 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens." Art. 210 "§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagens" Art. 215" § 1º- O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional." Consultar LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional "Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrantes

contudo, existe muita controvérsia quanto ao que realmente é essa escola diferenciada.

Durante o tempo dedicado ao trabalho, muitas mudanças aconteceram no cotidiano da E. E. Indígena Warcanã de Aruanã. Durante esse tempo, fui “tocando em frente”, na toada do mato-grossense Almir Sater, buscando talvez o mais difícil que é simplesmente “compreender a marcha”. Na composição desta história, na trilha desses versos, encontro somente “a certeza de que muito pouco eu sei, ou nada sei...” E “ando devagar, porque já tive pressa...”

Na caminhada foram vários os registros da minha prática pedagógica, diários, relatórios e muitas fotografias. Sentia uma necessidade, até mesmo compulsiva, de fazer o registro do trabalho desenvolvido, numa tentativa de dar conta da responsabilidade que me tinha sido destinada. A máquina fotográfica foi minha fiel companheira e com ela registrei inúmeras situações da vida cotidiana da escola; entre erros, acertos e vivências que me deram pistas de encontrar caminhos que pudessem direcionar meu trabalho para compreender o que é uma escola diferenciada. O que significa uma escola diferenciada? Qual é o significado dessa pergunta? Qual o significado da pergunta do outro? Nada disso é simples. Nem perguntar nem responder. Como compreender um conceito que abarca a diferença.

Para Troquez (2004), a educação diferenciada tem sido – não raro, e mesmo equivocadamente – relacionada somente ao atendimento de grupos específicos: negros, índios e deficientes. Entretanto, a consideração das múltiplas diferenças – individuais, culturais e sociais – que terminam por compor uma espécie de quadro classificatório em que se encaixam todos os indivíduos indica que todos devem ser alvo de uma educação diferenciada.

de ensino e pesquisa, para a oferta de educação bilíngüe intercultural aos povos indígenas."O artigo 79 prevê que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas, desenvolvendo "programas integrados de ensino e pesquisa (...) planejados com audiência das comunidades indígenas (...), com os objetivos de fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna (...) desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes as respectivas comunidades (...), elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

É nesse cenário, em que as diferenças parecem ao mesmo tempo submeter-se a classificações e deslocar-se nelas, que surgem os questionamentos e também os caminhos que me levam à pesquisa de mestrado, iniciada em 2009 na Faculdade de Educação da Unicamp, no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED. No Grupo de Ensino e Práticas Culturais, o que busco é aprofundar conhecimentos nos estudos e pesquisa em ensino e diversidade, além de buscar evidências de que a nossa prática pode também ganhar cientificidade. À medida que as disciplinas foram sendo apresentadas, pude perceber uma forte afirmação das minhas proposições, no meu modo de pensar e de olhar o meu projeto de pesquisa, como uma possibilidade de narrar a minha experiência, como afirma Ferre (2003, p.13), “para poder desprender-se melhor dos falsos apoios da objetividade”.

Muitas são às leituras que me dão aporte teórico para que eu possa enfrentar esta caminhada. O sentimento inicial é o de estar entrando num bosque cerrado, de acesso difícil, com pouca luz e muitos obstáculos. É da metáfora do bosque que se vale Umberto Eco para falar de textos e de leituras:

Um bosque é um jardim de caminhos que se bifurcam. Mesmo quando não existem trilhas bem definidas, todos podem traçar sua própria trilha, decidindo ir para a esquerda ou para a direita de determinada árvore e, a cada árvore que encontrar, optando por esta ou aquela direção. (1994, p.12)

Criar as próprias trilhas, no entanto, não significa abandonar as marcas geográficas, ou seja, os sinais do texto; não significa apenas correr o risco de perder-se definitivamente no bosque, mas, segundo Sousa (2003), “estar disposto a transformar-se numa direção desconhecida, que nos desnorteia, provocando distanciamento do familiar, e exigindo novas significações”.

Dentre as várias leituras, muitos foram os autores que me deram pistas para que eu pudesse encontrar meu caminho. Talvez seja essa a etapa mais árdua da caminhada, quando chega o momento de fazer escolhas e enfrentar o caminho solitário de produzir a própria escrita.

Como nos diz Jorge Larossa:

Perde-te na biblioteca, aprende a ler e escrever de novo. Conta a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta. (2004, p. 41)

A minha pergunta e a pergunta do outro. A intensidade da pergunta permanece. O que é mesmo uma escola diferenciada? A busca continua. À procura da palavra, recorro a todo o momento o conselho: “sê tu mesmo a pergunta”. Por todos os lados encontro autores que me falam com sutileza, que descobrem no recôndito da alma minhas dúvidas, minhas mazelas, meus estranhamentos de pesquisadora iniciante. Falam-me do cotidiano como uma possibilidade de vida para um “sujeito encarnado”, como diz Najmanovich, (2001), que narra suas histórias, que ganha cientificidade sem perder o sentimento.

Regina Leite Garcia (2003) argumenta também que dúvida e estranhamento não significam uma entrada amadorística no campo da pesquisa, mas um preparar-se com rigor, um rigor flexível o bastante para captar o imprevisível que se apresenta em momentos efêmeros em que a realidade vai se revelando.

A maior parte do tempo se passa folheando livros numa busca insana de encontrar consentimento; consentimento para por no papel aquilo que me marca, que me faz encarnada. Conforme Certeau (2009), para entender os dilemas do cotidiano é preciso compreender esse conceito de *cotidiano* como já o estamos fazendo nesta busca de acesso ao bosque: recorrendo ao próprio discurso poético e literário sem abandonar o fato científico.

No meio dessa procura, deparo com o texto de Arnaus que diz:

Aqui se relata parte de uma história que começou quando, um dia, uma voz saiu ao encontro de outra voz. As vozes começaram a caminhar juntas. Sua relação era simples, amável, cheia de afeto e de entendimento. Contudo, essa relação foi desde o início afetada pelo distanciamento de seus contextos de origem e, portanto, de intenções, desejos e interesses diferentes. Assim, uma voz tomou a iniciativa de conhecer e compreender a outra, de fazer-lhe perguntas,

observar seu tom, seu volume, sua expressão de alegria ou de angústia, suas melodias, ritmos, modulações. As reflexões e decisões que irei expor estão baseadas nessa história relacional de quando uma voz deu início à busca da compreensão de outra voz. Essa relação marcou e determinou o processo de busca, de investigação que culminou em um relatório final narrativo. (ARNAUS, 1995, p. 62. Minha tradução²).

Como assinalam Clandinin y Connelly (1990, apud ARNAUS, 1995, p. 65), “a importância de usar a narrativa na investigação educativa é que os humanos somos pessoas que narram e, individualmente e socialmente, somos portadoras de vidas narradas.” As afirmações de Costa reforçam esse argumento, a partir do momento em que insiste em que:

Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos. (2007, p. 92)

Desta forma, faço a escolha do método narrativo como possibilidade de apresentar o cotidiano da E. E. Indígena Xucuru Kariri através das narrativas de seus sujeitos, das imagens capturadas em momentos de emoção e de expressão de sentimentos tão indispensáveis para constituir a própria racionalidade. Para que as pessoas possam conhecer e interpretar melhor o seu mundo, uma das formas pode ser conhecer o indígena, o diferente, através de outras lentes, em tempos de subjetividade. Como ainda nos recomenda Costa:

É preciso encher o mundo de histórias; “histórias de sujeitos não nomeados, histórias de pessoas e lugares que só passam a existir depois de instituídos por uma câmera de televisão, registrados por fotografias ou narrados em filmes, revistas, jornais, novelas, livros. O mundo, as vidas de pessoas, as identidades são construídos, reinventados, instituídos a cada nova história que circula”. (1998, p. 40)

² Todas as citações sem indicação de um tradutor nas referências são de minha responsabilidade.

Memórias, narrativas e imagens. Fios entrelaçados que escolhi para tecer a escrita desta dissertação como um bordado. Um bordado, caro leitor, é quase sempre apreciado pelo seu lado direito. Você já viu o avesso de um bordado? É o avesso, além do direito desse bordado, que pretendo mostrar ao narrar as histórias das lideranças, professores e alunos da E. E. Xucuru Kariri Warcanã de Aruanã.

Este estudo de caso pretende descrever, analisar e compreender como os professores, lideranças, alunos e comunidade Xucuru Kariri expressam o conceito de *educação diferenciada*; e analisar o lugar e o papel ocupado pela escola e da educação escolar indígena no contexto da comunidade. Busco trazer as questões que me mobilizam a contar as histórias dos indígenas. Trata-se de perguntas que me atrevo a compreender, mesmo sabendo que posso não encontrar respostas definitivas e muito menos a verdade. Mas busco compreender o significado de uma escola diferenciada nas relações cotidianas indígenas, busco conhecer o lugar de quem é também praticante (CERTEAU, 2009), e também falar das dificuldades percebidas, das resistências e dos estranhamentos vividos durante essa caminhada.

Entre agulhas e linhas, traçou-se, no Capítulo I, o risco do bordado: a metodologia. À medida que os fios vão sendo trançados, são apresentados os fragmentos das histórias narradas pelo povo Xucuru Kariri, as monôdas. No CAPÍTULO II, o bordado começa a expor sua tessitura, seu percurso; o mapa que vai de Alagoas a Caldas, em Minas Gerais, o contexto em que está situada a escola, a especificidade dos professores e as trocas constantes, que prejudicam o ensino. As monôdas, mapas e contextos constituem, no CAPÍTULO III, o avesso do bordado em que as vozes pedem uma escuta acurada e um registro cuidadoso das narrativas que constroem a escola diferenciada. No CAPÍTULO IV, arrematando o bordado, surge a escola indígena diferenciada, como um espaço de fronteiras.

As trilhas bordadas neste trabalho buscam uma pedagogia da diferença, em uma escola diferenciada, cujo projeto pedagógico seja político, baseado na alteridade, na transformação e na renovação. E ficamos aqui, neste ponto do bordado, À GUIA DE (IN) CONCLUSÕES, abertos para outras mudanças.

ENTRE AGULHAS E LINHAS, RISCANDO O BORDADO: A METODOLOGIA

*Não me interessa
o lado direito do bordado
da minha escrita.
Prefiro emaranhar-me aos fiapos
do avesso que sou – em que o tecer,
pelos repetidos caprichos,
deixa de ser revelador.
Não me interessam os registros,
à esquerda do bordado. (...)
Prefiro pelejar-me nos esgarçamentos
das pontas que não foram devidamente
arrematadas. (...)
Por isso permaneço quieta
nas flores azuis do linho:
só o que me interessa
é a interioridade
do bordado.*

Arriete Vilela, *Poema 17*³

O bordado começa. Uma nova tessitura. Começam os riscos e pontos. Pontos de partida e de chegada. Inconclusões.

A narrativa vai sendo bordada pelas fotografias, pelas imagens que compõem sentidos diversos e desvios para esclarecer travessias. Expressando histórias e experiências, imagens em fios que se (des)enrolam em mônadas⁴, (en)cantos, outras línguas. Em determinados momentos, as linhas se embaraçam, minhas mãos desenrolam seus fios. Quando arrebitam, dão um nó e as cores se cruzam! No avesso do bordado os arremates sustentam a tessitura que permite que o bordado exista.

O foco vai das pessoas às imagens e às palavras. Uma variedade de narrativas brota das leituras e discussões, das imagens que falam da escola indígena diferenciada. Os temas cotidianos vão fluindo feito rio que deságua em pororoca. Leitura de imagens disponíveis num cenário que mistura passado

³ Arriete Vilela, *Ávidas paixões, áridos amores*, 1978.

⁴ O conceito de mônada será abordado de forma mais pontual no capítulo II. Adianto que o que chamo de mônadas são fragmentos das histórias narradas pelo povo Xucuri Kariri.

e presente. O lugar de onde vêm, o que fizeram e fazem, seus gostos pela vida, tudo vai se revelando em sinais de linguagens variadas, em imagens vivas.

As narrativas são recortes de relatos do vivido. São enunciados que desejam agasalhar lembranças e vida. Escritas tecidas valendo-se do sentimento para a construção de novas identidades, desencadeando saberes. Os sons das vozes e dos cantos revelam os caminhos da cultura, entregues aos seus próprios jeitos de se ver e de ser, de olhar e sentir a educação diferenciada na visão do povo Xucuru Kariri.



Foto 2: Tela inicial do bordado com o desenho da escola indígena a partir de um desenho feito por um aluno.

Assumo no presente trabalho que não tenho a pretensão de fazer uma abordagem histórica da diáspora do povo Xucuru Kariri. Recorro às narrativas dos sujeitos numa tentativa de permitir que suas memórias também se constituam em história, mas sempre como narrativas construídas em torno de pessoas. Trata-se de trazer a história de cada um extraíndo-a de dentro da comunidade Xucuru Kariri.

Nas palavras de Ecléa Bosi (1994) encontro pistas que me ajudam a abrir passo a passo uma trilha que me leva a entender que um caminho possível é aquele em que o sujeito também pode ter autoridade sobre o registro de suas lembranças e consciência da sua obra. Em seu estudo sobre memórias de velhos, a autora declara que:

Não dispomos de nenhum documento de confronto dos fatos relatados que pudesse servir de modelo, a partir do qual se analisassem distorções e lacunas. Os livros de história que registram esses fatos também é um ponto de vista, uma versão do acontecido, não raro desmentidos por outros livros com outros pontos de vista. A veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas consequências que as omissões da história oficial. Nosso interesse está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida. (1994, p. 37)

Desta forma, não recorro a nenhum livro de história, mas ao cacique da aldeia Xucuru Kariri. Entre os papéis desempenhados pelo cacique dentro de sua comunidade destaca-se, indiscutivelmente, o de lembrar. Suas lembranças fazem a história, e ouço também professores, alunos e lideranças da escola.

Bosi (1994) nos diz ainda que entre o ouvinte e o narrador nasce uma relação baseada no interesse comum de conservar o narrado que deve poder ser reproduzido, e é isso que fundamenta a escolha da metodologia para esta pesquisa. Assim, baseando-me nos estudos de Benjamin (1994), Larossa (1995), Bosi (1994), Costa (2007) Garcia (2003), Alves e Barbosa (2002), Demartine (1997), Sontag (1981), Barthes (1984), entre outros, trabalhamos as narrativas e imagens.⁵ Elejo essa metodologia na tentativa de construir uma narrativa imagética na qual os sujeitos possam se ver, e se reconhecer, narrando suas histórias, ouvindo o que delas emerge sobre o que entendem por uma escola diferenciada.

Esse é o ponto que dá início a minha caminhada para o planejamento da coleta de dados para a pesquisa. E é na leitura do livro *A chuva antes de cair*,

⁵ É importante salientar que esse projeto de pesquisa passou pela análise e aprovação do Conselho de Ética em pesquisa com seres humanos da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp e foi assinado também um termo de anuência com o consentimento de todas as pessoas envolvidas para o uso acadêmico das imagens e das narrativas.

que encontro a possibilidade de fazer uso da fotografia como recurso narrativo e imagético. O livro conta a história de Rosamond, que se dá conta de que precisa cumprir uma derradeira tarefa: descrever em fitas cassete uma série de 20 fotografias que, juntas, contam um trágico passado familiar. A história da família passa a ser narrada através da descrição das fotografias. Nessa viagem ao passado, tudo acontece como se cada uma das fotografias condensasse fragmentos perdidos na memória. O que há é um reencontro com imagens fugidias que teimam em se esconder na penumbra da memória e que, ao serem reconhecidas, evocam o passado. É então que começamos a lembrar e a narrar fatos marcantes de nossas vidas.

Muitos são os estudiosos que falam na força da fotografia como objeto que ativa a memória dos sujeitos entrevistados, justificando seu uso e importância em um projeto de pesquisa. Conforme Demartine, é desse modo que:

...se distinguem mais as entrevistas com fotos, daquelas que não as têm; há um aprofundamento, a realidade parece tornar-se mais rica e o cotidiano da época mais evidente, permitindo ao pesquisador uma aproximação maior com a mesma. A introdução das imagens durante o processo de entrevista apresenta assim resultados em parte distintos mais profundamente interligados: reaviva a memória dos entrevistados, torna uma realidade mais próxima e, ao mesmo tempo, “traz” o pesquisador para a realidade. A coleta de fotografias não pode ser assim encarada como tarefa que se distinguiu da própria entrevista: ao contrário, ela foi um elemento mesmo da própria entrevista, na medida que se recorreu às fotografias encontradas pelos professores como forma de reavivar a memória e coletar novas informações. (DEMARTINE, 1997 apud OLIVEIRA, 2004, p. 76).

Percebo, então, que as fotografias do cotidiano da escola, registradas por mim por mim desde o seu início, podem ser utilizadas como recurso metodológico para promover um encontro entre memória e imagens, provocando narrativas dos sujeitos, de suas realidades singulares, dos seus posicionamentos em relação à escola diferenciada.

Assumindo tais pressupostos, a pesquisa foi elaborada envolvendo as fotografias no processo de coleta de dados, e assim foi se delineando o método para o roteiro das entrevistas. Procurando ser o mais imparcial possível, não selecionando as fotografias que seriam utilizadas, mantive-as em pastas para que os entrevistados pudessem fazer suas escolhas sem nenhum direcionamento. Também fiz uso de uma câmera filmadora, que foi utilizada no nosso encontro, no intuito de gravar os depoimentos e as imagens em movimento. O nosso propósito foi demonstrar a importância da imagem em movimento para não congelar as palavras, os sons, os ritmos, os gestos, as expressões, enfim, a aura do momento. Como manter na escrita o rico momento da oralidade? É possível traduzir o que se revela/desvela com a marca da oralidade? Nas palavras de Niane: “Há povos que se servem da linguagem escrita para fixar o passado; mas acontece que essa invenção matou a memória entre os homens; eles já não sentem mais o passado, visto que a língua escrita não pode ter o calor da voz humana” (NIANE, 1982 apud JESUS, 2003, p. 154).

O desejo foi o de registrar em Imagens efêmeras o calor da voz humana capaz de lançar-nos em outra dimensão da realidade, de permitir uma aproximação mais íntima e detalhada dos sujeitos pesquisados que se enraízam num determinado tempo-espço, desenhando não mais a diversidade, mas suas múltiplas identidades. O vídeo acompanha os resultados da pesquisa com o compromisso de devolver aos sujeitos as suas imagens e narrativas.

No dia marcado para a entrevista, parti para a aldeia com as mãos carregadas de pastas cheias de fotografias que contam a história da escola e de seus sujeitos. Com muita expectativa e com o desejo de ouvir suas vozes, cheguei à escola na hora marcada. A escola estava fechada e não havia ninguém por perto. Foi como se todos estivessem fechados em suas casas à espera de autorização para sair. Esse foi um fato muito marcante. De repente, tive a impressão de estar entrando num lugar abandonado. Nenhuma movimentação. O silêncio era inquietante. Caminhei em direção à casa de uma

das professoras, Jizelma, que me recebeu na porta dizendo que iria se aprontar para a entrevista.

Apreensiva com o fato de não estarem prontos, caminhei até a casa do cacique. Na cozinha havia uma movimentação de pessoas que me esperavam. Dona Josefa, sua esposa me fez um pedido. Estava preocupada com a imagem dos índios que iria ser apresentada durante a gravação das entrevistas. Eles podem se apresentar paramentados? Essa era a pergunta que fazia em nome de todos. Afinal, que imagem teriam dos índios sem suas pinturas e vestimentas?

Nesse momento, um ponto escapa do meu bordado saltando do riscado e se entrelaçando a outros pontos. O pedido de Dona Josefa, na sua sabedoria, evoca o conceito de identidade: *a imagem fica gravada na cabeça de quem não conhece o povo Xucuru Kariri*. Mesmo sabendo que sua identidade não se resume à roupa que vestem, fez questão de que todos se apresentassem paramentados. Esperei que todos se preparassem para a entrevista.

Com um poema de Oswald de Andrade (1925)⁶, vou bordando aqui as variadas emoções e reações apresentadas pelos sujeitos entrevistados durante essa situação:

Quando o português chegou
Debaixo de uma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.

Trago também o pensamento de Grupione, que nos ajuda a escutar a preocupação de Dona Josefa com relação a vestimenta do seu povo, dando a ela seu devido valor:

⁶ Disponível em <http://www.pensador.info/frase/NTQ2MDQ3/> - Último acesso em 01/06/2010.

Os índios continuam sendo pouco conhecidos, e muitos estereótipos sobre eles continuam sendo veiculados. A imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e que fala tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação. Os próprios índios têm se dado conta desta situação e começam a reivindicar uma nova forma de relacionamento com o Estado e com segmentos da sociedade envolvente com os quais estão em contato. Nos encontros de professores indígenas, que têm acontecido em todo território nacional, estes, além de discutirem a situação de suas escolas, têm também se pronunciado sobre este tema. (GRUPIONE, 1996, p. 409)

A maneira como os sujeitos se apresentam responde às indagações da pesquisadora. Nesse caso, a preocupação com a imagem e a forma como seriam reconhecidos fizeram com que o compromisso assumido por eles ao conceder as entrevistas traduzissem da melhor forma possível que eles não queriam imagens distorcidas, cujo significado pudesse comprometer a sua identidade. Como relata o cacique José Sátiro:

Hoje muita gente pensa que porque o índio veste roupa, trabalha com sapato no pé, bota um celular no bolso, relógio. Não é isso que faz esquecer aquilo que são. Nós aprendemos muito com o branco, coisas boas e coisas ruins. As ruins a gente esquece só lembra das boas. Hoje a gente está no limite, quase que nem o branco. Come igual ao branco, não é igual ao branco porque não posso comprar aquilo que o branco come, o rico.

Mas o feijão, a carne, o macarrão, a farinha, isso é o básico dos índios. Eu não sei que cabeça tem nossos governos, acabou com as matas, acabou com os rios, acabou com os peixes, acabou com as caças. Modificou e fez o índio seguir o caminho dos brancos, mas não fez no índio mudar os costumes tradicionais, que é a cultura, o ritual, as crenças e tradições. Isso aí nunca vai ser mudado porque está no sangue, é nativo.

Enquanto isso eu acho que o culpados de hoje os índios estarem americanizados foi os padres, que tratou de catequizar. Fazer os índios, a maioria do nosso povo hoje, tem gente que fez esquecer, costume, tradições, mas pelo contrário àquele que zela, que nasceu no sangue, que está no sangue, ninguém jamais faz esquecer aquilo que somos. Que é a nossa tradição, o nosso ritual, nosso costume tribal.

Então isso a gente não quer falar das antigas datas, vamos falar do presente, porque das antigas datas é sofrer duas vezes. Eu acabei de dizer que os nossos parentes, nossos irmãos índios no dia vinte e dois de abril de um mil e quinhentos, eram seis milhões de índios e hoje nos

quatro cantos do Brasil tem quatrocentos e setenta e pouco índios.⁷ O restante foi para a pistola das grandes mineradoras, das grandes hidrelétricas, das grandes madeireiras. Isso fez o índio se revoltar.

No Brasil são três poderes, existe uma coisa que é engraçada e eu não combino, mas está na lei a gente tem que seguir. Quando o índio não sabia plantar, um pé de arroz, um pé de milho, um pé de feijão, o índio era completamente inocente e vivia até cem anos. Hoje depois que o índio estudou, se formou e vê o que é bom para o povo e bom para si, existe uma lei de que o índio é incapaz. Isso aí dói dentro da gente, mas piamente quem lançou essa lei e faz valer esse poder é mais criança que os próprios índios.

Considero importante tentar compreender como os aspectos relativos à fixação das identidades interferem na maneira como a imagem do indígena nos é apresentada.

Stuart Hall (2004) nos ajuda a problematizar a fixação de identidades e a demarcação da diferença, e a questionar a imagem do índio genérico como verdade universal pregada por discursos que constituem os sujeitos e autorizam classificações e (des)qualificações tomadas como naturais. Podemos pensar que a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza. Para o autor, a ausência de pureza cultural articula-se com a ideia de tradução. Esse conceito é importante para discutir as formações de identidade que atravessam fronteiras naturais

⁷ Embora não se saiba exatamente quantas sociedades indígenas existiam no Brasil à época da chegada dos europeus, há estimativas sobre o número de habitantes nativos naquele tempo, que variam de 1 a 10 milhões de indivíduos. Números que servem para dar uma ideia da imensa quantidade de pessoas e sociedades indígenas inteiras exterminadas ao longo desses 500 anos, como resultado de um processo de colonização baseado no uso da força, por meio das guerras e da política de assimilação. Hoje, no Brasil, vivem cerca de 460 mil índios, distribuídos entre 225 sociedades indígenas, que perfazem cerca de 0,25% da população brasileira. Cabe esclarecer que esse dado populacional considera tão-somente aqueles indígenas que vivem em aldeias, havendo estimativas de que, além destes, há entre 100 e 190 mil vivendo fora das terras indígenas, inclusive em áreas urbanas. Há também 63 referências de índios ainda não-contatados, além de existirem grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista.

Fonte FUNAI: Disponível em: <http://www.funai.gov.br/indios/conteudo.htm> Índio Hoje - Último acesso em 18/06/2010.

compostas por diversas pessoas dispersas para sempre de sua terra natal e que mantêm vínculos importantes com os lugares de origem e com suas tradições. No entanto, não há a ilusão de um retorno ao passado, pois elas se veem constantemente obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem que sejam simplesmente assimiladas por elas e sem que percam completamente suas identidades. Para Hall (2004), as pessoas pertencentes a culturas híbridas têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural “perdida” ou de absolutismo étnico.

Num exercício de imaginação, Laraia (2006) complementa nosso raciocínio quando nos leva a supor que um missionário jesuíta do século XVI, durante a sua permanência no Brasil, tenha dividido as suas observações entre o comportamento dos indígenas e os hábitos das formigas saúvas. A tendência de muitos leigos seria a de responder que as sociedades indígenas são estáticas. A resposta do antropólogo deve ser diferente. O espaço de quatro séculos seria suficiente para demonstrar que a referida sociedade indígena mudou, porque os homens, ao contrário das formigas, têm a capacidade de questionar seus próprios hábitos e de modificá-los. O antropólogo concordaria, porém, que as sociedades indígenas isoladas têm um ritmo de mudança menos acelerado que o de uma sociedade complexa atingida por sucessivas inovações tecnológicas.

Nesse sentido, Kahn e Azevedo (2004) afirmam também que podemos dizer que se pensarmos que o indígena que está isolado assim deve permanecer para manter sua integridade física e sua “pureza original”, devemos saber também que tal visão condena os povos indígenas a não serem vistos como tais a partir do momento em que se apresentam diante de nós usando relógio e roupas, calçando tênis, ouvindo gravador ou instalando antenas parabólicas no pátio central da aldeia para assistir a um programa de televisão.

Se fosse esse o foco da presente pesquisa, seríamos obrigados a proceder a outra abordagem que desse conta de analisar o maior número de teorias que envolvem as questões da identidade. Segundo Hall (2004), a questão da identidade está sendo amplamente discutida no campo dos

Estudos Culturais, e as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o homem moderno⁸.

É de identidade que estamos tratando quando prestamos atenção ao pedido de Dona Josefa. Um pedido que se torna um fio que vai perpassar toda a trama do nosso bordado marcado pelas narrativas dos sujeitos. Agora, com todos devidamente paramentados, subimos para a escola. O local escolhido por eles para realização das entrevistas foi o refeitório, onde também acontecem as reuniões gerais, festas e comemorações, funcionando como um espaço do encontro por sua multifuncionalidade.

O refeitório, que desde a inauguração da escola apresentou-se como um espaço da comunidade, permite um conectar-se com a alma da escola, uma vez que é lá que a escola mais fala. Muitas vezes as aulas também acontecem ali e são acompanhadas pelos pais, que ficam observando as crianças, imprimindo suas marcas – não há muros que impeçam sua presença. É um espaço aberto a quem quiser, a quem vier. O refeitório, pode ser aquilo que Milton Santos descreve como:

O espaço privilegiado dos fixos e dos fluxos, se apresentando como um lugar intensamente praticado pelos protagonistas da escola. Espaço das relações, das interações, dos intercâmbios menos regulados, desobrigados dentro de uma cultura escolar historicamente rígida e hierárquica. (SANTOS 1997, citado por TAVARES, 2003, p. 55)

Esse lugar, pedaço, também se transforma em campo de conflitos, de disputas, de concessões, de negociações, enfim, lugar das diferentes tramas, área de manobras onde as trocas simbólicas, as disputas imprimem muitas vezes as marcas da dialética entre vencedor e vencido. (ALVAREZ, 1994 apud TAVARES, 2003, P. 56)

⁸. Para aprofundamento do tema em questão, sugiro a leitura de *A identidade cultural na pós-modernidade* (2004) e de *Da Diáspora: identidades e mediações culturais* (2009), ambos de Stuart Hall. E também a leitura de *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (2000), organizado por Tomaz Tadeu da Silva.

Não foi por acaso que o refeitório foi escolhido pelos indígenas como espaço para as entrevistas. Território marcado pelas identidades cambiantes, pelas imagens, narrativas, e danças, território cultural e político.



Foto 3: Refeitório da escola palco das entrevistas, narrativas, cantos e danças. 2010

Opto, então, por não realizar entrevistas individuais, mas por encontrar com o grupo. Nesse encontro, quero surpreender na linguagem o discurso da diversidade de experiências, o embate de pontos de vista diferentes. Todo o referencial teórico e metodológico da pesquisa com narrativas e estudos do cotidiano davam-me suporte para usar a entrevista como um espaço de produção desse discurso que nunca é neutro. Coletei, por meio de depoimentos, algumas trajetórias da vida escolar dos sujeitos, bem como seu entendimento sobre a escola diferenciada.

O roteiro foi assim apresentado: Falar sobre a escola que tiveram. Por que existe uma escola na aldeia? O que você entende por uma educação diferenciada? Escolha uma fotografia e fale sobre a escola que vocês estão fazendo? É a escola que desejam, que querem fazer?

Contudo, é importante salientar que não foi possível realizar as entrevistas com todos os alunos da escola e pessoas da comunidade, pois, como estavam trabalhando, não coincidiu de estarem na aldeia no dia da minha visita. Também tive que voltar à aldeia em outros momentos para terminar de fazer as entrevistas individualmente. Cerca de dez sujeitos que responderam às perguntas, mas muitas pessoas da comunidade também estavam presentes durante as entrevistas e lá permaneceram, esperando para, na finalização do encontro, dançarem o Toré.⁹

Os fios se embaraçam formando um nó, mas não posso cortá-los. Isso seria pôr a perder toda a trama que já começa a aparecer. É necessário desatá-lo, puxando fio por fio, num trabalho que exige uma escuta acurada, fios e falas que se entrelaçam, causando um embaraço para a pesquisadora.

Em muitas circunstâncias, foi necessário abrir mão do roteiro das entrevistas e, em dados momentos, ouvi apreensiva que muitas reivindicações eram direcionadas ao meu papel de pedagoga, de funcionária da Superintendência Regional de Ensino e não mais à pesquisadora. Os comentários em relação à construção de um novo prédio para a escola foi desencadeador de um debate entre os próprios indígenas, que foram unânimes em reivindicar a construção de uma nova escola. O debate já estava inflamado e a cada fala sobre as fotografias a questão do prédio era retomada.

A situação histórica em que se deu a construção da escola e a reivindicação de um novo prédio contemplou vários trechos das narrativas dos sujeitos. Dessa maneira, foi possível aproximar-me mais e despertar outras reflexões acerca desse episódio que não tinham sido pensadas antes. Eis aí um nó ou um dos nós que transforma a entrevista num ponto de redobrada atenção e constante desafio para o investigador, como nos fala Larossa:

Nossa história são muitas histórias. Em primeiro lugar, porque, muitas vezes, não a contamos para nós mesmos, mas a contamos a outros. E a construímos, então, levando em conta o destinatário. Procurando provocar uma interpretação (sua interpretação) e procurando controlá-la. E aqui se abre múltipla diferença, múltiplos espaços de sentido. Em primeiro lugar,

⁹ Ritual Sagrado. Nele os índios se apresentam dançando com cantos e vestuário próprio. Os cantos do Toré são acompanhados pelo maracá, instrumento de grande importância na aldeia.

porque nossas histórias são distintas conforme a quem a contamos. (LAROSSA, 1996 citado por SILVEIRA, 2007, p. 132).

Para quem eles estavam contando suas histórias? Como me desvencilhar do papel de pedagoga funcionária da Superintendência Regional de Ensino? Quem faz as perguntas, a pedagoga ou a pesquisadora? Devia colocar-me no lugar deles? Minha figura de pesquisadora e pedagoga é colocada em crise, e essa crise é repensada com o que diz Andrade, procurando delimitar, como regras centrais para o gênero, o estabelecimento prévio de “papéis”: um entrevistador, com o direito (e poder) de perguntar; um entrevistado, com a obrigação de responder e com o direito de ser ouvido e de defender sua imagem. (2001 apud SILVEIRA, 2007, p.123)

Baseio-me também em Silveira (2007), quando diz que, é claro que não se pode pensar que haja encontros angelicais entre dois sujeitos, absolutamente divorciados de referências de hierarquia, de poder e persuasão, ainda que as posições de domínio, direção e supremacia sejam objeto constante de disputa. Assim, quem faz as perguntas é a pesquisadora encarnada que desfruta do poder e da criatividade da escolha, mas deve assumir o mundo que co-criou. Todo o referencial teórico metodológico da pesquisa me mostra nesse momento a grande lição: a de que, segundo Najmanovich (2001), a pesquisadora encarnada paga por sua incompletude.

Os riscos e os pontos do bordado me amedrontam. Seu avesso me parece confuso com esse amontoado de fios que se embarçam. Por trás de cada ponto do avesso vão surgindo as mônadas que fluem, e que me chegam carregadas de subjetividades, de fugas ao assunto, reivindicações, desvios dos riscos do bordado. O que me interessa é que o avesso me leva à interioridade do bordado.

O que as mônadas me dizem ou o que lemos nelas? Como bem retratam as palavras de Bourdieu:

E preciso aprender a ler nas palavras dos sujeitos de uma pesquisa a estrutura das relações objetivas, pois é a revelação delas que permite resgatar o essencial, a complexidade

singular de suas ações. Assim compreendendo como Calvino que “só depois de haver conhecido a superfície das coisas é que se pode proceder à busca daquilo que está embaixo”. (BOURDIEU, 1990, citado por FREITAS, 2000, p.173)

Depois do encontro, e depois ter assistido exaustivamente às entrevistas, pude proceder à busca daquilo que eles quiseram dizer, do que é que percebo na fala do outro. Confesso que foram dias de muita angústia, e que tive dificuldades de interpretar o que havia sido dito.

Para Valla, a crise de interpretação é nossa, e talvez isso seja a coisa mais difícil de admitir:

A atenção prestada ao que a população pobre está falando não pode ser mais apenas feita com “educação”, mas sim porque é necessário completar uma equação capenga que frequentemente inclui apenas uma das partes do conhecimento, o do mediador. (1996, p.197)

As reivindicações foram elaboradas sobre a experiência concreta, a partir de suas vivências que são sentidas de uma forma distinta da minha.

Havia uma dimensão política que, mesmo antes de se tornar flagrante através das narrativas e das fotografias, foi incorporada pelos sujeitos da pesquisa. Ao assumirem o compromisso de conceder as entrevistas e se apresentarem todos reunidos e paramentados, eles estavam diante da possibilidade de fazer suas reivindicações. Como nos lembra Cunha: “Usar um cocar pariko em um ritual Bororo é uma coisa, usá-lo em uma coletiva de imprensa para reivindicar direitos indígenas na Assembléia Constituinte é outra. Mas o cocar é o mesmo e é essa mesmice que nos induz em erro” (1995, p.130).

Pintados e paramentados, olhando fotografias da história da escola, qual o impacto das imagens sobre os sujeitos investigados, considerando que uma imagem não fala por si? Como já nos disse Benjamim (1994) não se tornará a legenda a parte mais essencial da fotografia?

As legendas foram tecidas por esses sujeitos olhando fotografias, como instrumentos que provocam desejos e despertam consciências. Entre o esperado e o inesperado os sujeitos falaram da escola indígena diferenciada,

das suas reivindicações, dos seus desejos, dos seus sonhos das suas histórias. Nesse sentido, Sontag (1981) diz que a utilização da fotografia como instrumento que provoca desejos e imagens que mobilizam a consciência estão sempre ligadas a determinadas situações históricas. Havia uma história sendo narrada, e seus sujeitos se enraízam, ao contarem a história da escola apresentada pelas fotografias, em imagens que despertam desejo e consciência.

Nessa perspectiva, serão apresentados os fragmentos das histórias narradas pelo povo Xucuru Kariri, que serão chamadas de mônadas. Para esclarecer o significado do conceito de mônadas, Benjamin (1994) nos fala que elas habitam a linguagem. Estão carregadas de narração, de memória, de rememoração, não de sentido únicos, mas de sentidos livres, múltiplos, historicamente construídos e reconstruídos pelos diferentes sujeitos. Nas palavras de Benjamin:

Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se articula na outra, como demonstraram todos os outros narradores, principalmente os orientais. Em cada um deles vive uma Scherazade, que imagina uma nova história em cada passagem da história que está contando. (1994, p.211)

Para Benjamin (1994), o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. Nesse sentido as mônadas podem ser consideradas o discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, a arte de narrar que está definhando porque a sabedoria, o lado épico da verdade está em extinção. Com isso desaparece, o dom de ouvir, e desaparece a comunidade de ouvintes. Benjamin nos ensina o que é a verdadeira narrativa, as mônadas:

A narrativa, que tanto tempo floresceu num meio artesão no campo, no mar e na cidade, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (1994,p.205)

Pensando que as mônadas produzidas pelos entrevistados estão carregadas de subjetividades, transpassadas pela linguagem, pela cultura, incomparáveis umas às outras e carregadas de emoção, Benjamin aponta-nos que:

A cada manhã recebemos notícias de todo mundo. E no entanto somos pobres de histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da narrativa está em evitar explicações. O leitor é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação. Nesse sentido o narrador retira da experiência o que ele conta. (1994, p.103)

Para Benjamin (1994), a alma, o olho e a mão são uníssonos, pois a narração em seu aspecto sensível, não é de algum modo produto específico da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o que é dito. Entendemos que na tessitura das mônadas a coordenação da alma, do olhar e da mão transparece nas palavras, onde quer que a arte de narrar seja praticada.

Nesse sentido Galzerani¹⁰ enfatiza que na perspectiva de Benjamin:

As práticas narrativas devem se assentar no desapontamento da concepção absoluta da verdade, deixando vir à tona pessoas mais inteiras, na relação com outras pessoas, situadas no presente, dialogando com o passado, mas abertas ao futuro. Pessoas deixando transparecer suas certezas, mas também suas incompletudes. Pessoas que renunciam a tudo preencher, para deixar que algo do outro possa dizer-se.

¹⁰ Maria Carolina Bovério Galzerani . Memória, História e Tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em Ensino de História.

Complementando o conceito de mônadas (GALZERANI, 2005 apud SILVA, 2007, P.57) no Livro Por uma cultura da infância afirma que:

No que diz respeito à produção de memórias ou produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin, passa a mergulhar em algumas 'mônadas "ou miniaturas de significados" – conceito que o pensador, ora focalizado, coloca em ação no diálogo com o físico Leibnitz. Tais centelhas de sentido (...) podem ter a força de um relâmpago.

Mirian Pacheco da Silva salienta que:

Mônadas não são apenas fragmentos dispersos, não são estilhaços, não são compartimentos, mas são pequenos fragmentos que se articulam entre si. Fragmentos que apontam para sujeitos, mais inteiros e menos partidos, que se relacionam com outras pessoas e estão situados em diferentes camadas de tempos e diferentes lugares. Todos eles se relacionam nessa configuração de sujeitos que produzem a sua própria subjetividade e são produzidos por ela. Nessa perspectiva, produzir um conjunto de mônadas exige muita leitura. Uma leitura minuciosa e atenta. Uma atenção voltada para a possível articulação dos pequenos fragmentos produzidos a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados. Articulação que aponta para as experiências vividas como opção de questionamento do presente, assumindo-o como espaço de reconstrução, com vistas ao caminho a percorrer em direção à construção do futuro. (2007, p. 58)

Miranda apresenta suas reflexões sobre as mônadas com as seguintes palavras:

Benjamin substitui a análise clássica de caráter estrutural por um procedimento de rememoração a partir de mônadas, fragmentos geradores de sentido ou, segundo o próprio Benjamin, pequenos fragmentos que nos permitem descobrir o cristal da história. (...) Por meio desses fragmentos, Benjamin vai processando os significados da cidade para quem nela vive, e percebe, nos "recortes da vida cotidiana, suas transformações que vão sendo, desse modo armazenadas no passado. (...) Os fragmentos que produzem, pela síntese processada no leitor, significados maiores, nos são apresentados em uma dimensão narrativa e esse fato possui implicações importantes na própria filosofia da História assumida por Benjamin. Segundo ele narra-se aquilo que é adquirido pela experiência, pela vivência de situações comunitárias que o capitalismo tende a dissolver.(2007, p. 55)

Desse modo, chego ao interesse central deste trabalho, que é buscar uma resposta sobre a escola diferenciada. Assim, o desenho do bordado ganha forma, o traçado de seu desenho é formado por linhas sinuosas e imprevisíveis, e não se tem a mínima idéia de onde levarão. As mônadas compõem os fios e as cores desta pesquisa, sentimentos que falam da escola diferenciada e de valores por eles partilhados, professores, lideranças e alunos da escola Indígena Xucuru Kariri Warcanã de Aruanã.

Pelo avesso do bordado falam as subjetividades fundadas no cotidiano da escola, bordadas a partir das diferenças e também dos conflitos, porque é essa a força que pode nos impelir para as mudanças.

A TESSITURA DO BORDADO, O PERCURSO, OS MAPAS, OS CONTEXTOS

— De agora em diante, começarei a descrever as cidades — dissera Khan. — Nas suas viagens, você verificará se elas existem. Mas as cidades visitadas por Marco Polo eram sempre diferentes das imaginadas pelo imperador.

— Entretanto, construí na minha mente um modelo de cidade do qual extrair todas as cidades possíveis — disse Kublai. — Ele contém tudo o que vai de acordo com as normas. Uma vez que as cidades que existem se afastam da norma em diferentes graus, basta prever as exceções à regra e calcular combinações mais prováveis.

— Eu também imaginei um modelo de cidade do qual extraio todas as outras — respondeu Marco. — É uma cidade feita só de exceções, impedimentos, contradições, incongruências, contra-sensos. Se uma cidade assim é o que há de mais improvável, diminuindo o número de elementos anormais aumenta a possibilidade de que a cidade realmente exista. Portanto, basta subtrair as exceções ao meu modelo e em qualquer direção que eu vá sempre me encontrarei diante de uma cidade que, apesar de sempre por causa das exceções, existe. Mas não posso conduzir a minha operação além de um certo limite: obteria cidades verossímeis demais para serem verdadeiras.

(Italo Calvino, *Cidades invisíveis*, 1990, p. 67)

O visitante que já tem os mapas de aldeias imaginadas, do índio genérico, da cultura estática, com seu olhar etnocêntrico educado desde cedo para ver o que espera ver, entra em conflito com aquilo que quer ver quando chega a lugares que exibem contextos híbridos, como a aldeia Xucuru Kariri, com seus habitantes visíveis, encarnados.

Plural, híbrido, miscigenado e complexo, esse cenário é uma multiplicidade de imagens de uma cultura dinâmica marcada pelas fronteiras, o que é uma das suas características mais marcantes. É o que lhe imprime contorno e ritmo únicos. A imagem da aldeia é também bordada pela cor dos sons que vão desde o maracá – marcando os cantos do ritual do Toré – até a música sertaneja e o forró, colorido com as bandeirinhas de São João. Sotaques, roupas, relógios, antenas parabólicas. Movimentos e sons dos motores de motocicletas e carros compõem uma estranha sinfonia com os mugidos de bois e o cacarejo de galinhas. A arquitetura tradicional convive com

casas de alvenaria, fogão a lenha e fogão a gás. Mestiçagens, imagens de santos, sincretismo, rituais Toré e ouricuri reforçam os tons mítico e místico.¹¹

O lugar em que a história acontece, contexto híbrido em que o invisível nos é concedido em tempo real, difuso, há que se ter um olhar atento capaz de captar as nuances do outro nos seus modos de vestir, falar, morar, rezar, amar, enfim, viver. Como nos diz Julia Amaral¹², “uma cidade pode ser aquilo que dela se vê ou se entende”, pois o espaço nada significa numa mera exterioridade, ele só existe em relação aos sujeitos que o significam.



Foto 4: Vista de uma moradia na Aldeia Xucuru Kariri - 2005



Foto 5: Vista parcial da Aldeia Xucuru Kariri - 2004

¹¹ Ritual sagrado realizado na mata em segredo. É na força de sua tradição mística, composta por vários rituais, que o povo Xucuru-Kariri mantém a sua identidade étnica, seus costumes e tradições.

¹² Júlia Amaral *Os Urbanitas*. Disponível em: <http://www.aguaforte.com/antropologia>. Acesso em 24/06/2010.



Foto 6: Cacique José Sátiro do Nascimento - 2009

Seu talento de narrar lhe vem da experiência; sua lição, ele extraiu da própria dor; sua dignidade é a de contá-la até o fim, sem medo. Uma atmosfera sagrada circunda o narrador. Bosi 1994, p. 90.

O bordado vai se constituindo, tecendo o percurso que o povo Xucuri Kariri desenhou ao sair de Alagoas em 1982 até chegar a Caldas, MG em 2001. O Cacique José Sátiro nos conta:

Então eu demarquei um pedaço de terra, uma roça. Por causa dessa demarcação em 1982, onde existe muito fazendeiro que é diferente de Minas Gerais. Lá fazendeiro tem um palmo de terra para morar, uns boizinhos para criar pensa que é dono do mundo.

Então eu demarquei um pedaço de terra, uma roça como cacique, entramos numa roça que era de nosso povo antepassados. Na época de 1982 demarcamos duas roças, hoje é uma aldeia, Mata Cafurna, que vivia nas mãos dos advogados do Brasil, que é um ponto muito bonito, ponto turístico. E eu na minha gestão demarquei e por causa dessa demarcação de terra foi a minha saída de Palmeira dos Índios. Saí tirado pela FUNAI e pela Polícia Federal. Aconselharam muito que não dava mais para eu viver ali em Palmeira dos Índios. Então reunimos os índios e até doente deixei o povo para ir para Brasília.

A FUNAI armou um esquema para me segurar na Bahia. Chegamos na divisa da Bahia com Pernambuco e Alagoas, a polícia federal encostou o carro que eu vinha e perguntou quem era José Sátiro. Falei sou eu.

A FUNAI de Paulo Afonso está precisando, alguém da FUNAI de Brasília está por aí querendo falar com você. Fui até eles e lá eles me ajeitaram uma terra para eu não chegar até Brasília. Fui até bom eu não chegar até Brasília, não conhecia cidade grande.

Fiquei em Paulo Afonso em um povoado chamado Quixaba, na beira do Rio São Francisco e lá começamos a trabalhar. Passamos dezoito anos na Bahia e veio o prejuízo para os Xucuru, prejuízo sobre os plantios. Nós trabalhamos com verdura, melão, tomate melancia, pimentão e outros. Cultivava muito feijão de corda. De 1993 a 1995 tivemos dois anos de prejuízo. Deu uma praga na lavoura que não teve técnico que acudisse. Teve o pessoal do Projeto Chapéu de couro e do Projeto Mandacaru. Nesses projetos eu acompanhei os técnicos que passavam receitas de inseticida que a gente aplicava, mas não tinha jeito. Aplicava hoje, quando era amanhã tinha mais do que hoje. Durante esses períodos de prejuízo eu “desacorçoei” e abri para Brasília. Em Brasília conversando com Romero Jucá, que na época de 1982 me apoiou bastante.

Em 1998, já não era mais era o ministro Mário Andreaza e o ministro Renan Calheiro. Falando com eles me apoiaram também e aí foi nossa mudança para Minas Gerais. Chegando de Brasília eles me jogaram no triângulo mineiro, lá em São Gotardo. Pediram noventa dias para resolver o problema do Xucuru. E nesses noventa dias foram três anos. Tivemos que fazer um movimento dentro da FUNAI em Brasília, na presidência da FUNAI em Brasília, ministro da justiça, polícia federal e o poder público, resolvemos o problema do Xucuru.

Arrumamos uma roça aqui em Caldas, MG. Chegamos na região do sul de minas. Achei muito boas de um lado e ruim do outro. Não temos o costume de ver gelo e aqui nós estamos vendo. Na nossa chegada um cabra da FUNAI me disse a verdade. “Você não vai para o sul de minas, que lá você vai matar os seus índios. A situação lá é feia.” Eu pensava que era mentira. Tenho um grande colega que trabalha em Brasília, que é natural de Machado, MG, que me disse assim: “Cacique estou com oito anos que moro em Brasília”. Isso foi em 1998 que ele me falou. “Só vou na casa dos meus pais na época da chuva, na época da chuva é quente.” Eu até pensei que era

brincadeira. Na época da chuva lá no nosso nordeste é o frio e quando se diz a época da seca que se diz o verão aí e quente. Aqui no sul de minas é muito diferente, na época da chuva é quente, tudo é o contrário. Para o pessoal mineiro a chuva é o verão e o verão que é a época da seca é o inverno. Vem frio de arrebentar, mas felizmente já estamos acostumados aqui. Meus índios, eu não. Não acostumei ainda não que é difícil acostumar com o frio. Eu já penso, de vez em quando falo com eles: minha gente vamos até a FUNAI, pedir para o pessoal do governo arrumar outro canto para nós, que aqui é muito frio e ainda não me adaptei, Estou aqui há nove anos, no sul de minas, mas o meu povo mais novo infelizmente não aceitam, já acostumaram e por isso, pela palavra do meu povo, eu como porta voz digo o seguinte. A minha vontade era sair, mas eles não querem, vamos assinar ficar. Só vamos sair daqui quando formos fazer a última viagem. Que essa viagem é a partida final.

FONTE: PEREIRA FILHO, G. ET AL. PROJETO XUCURU-KARIRI-FASE I. DIAGNÓSTICO SÓCIO-CULTURAL

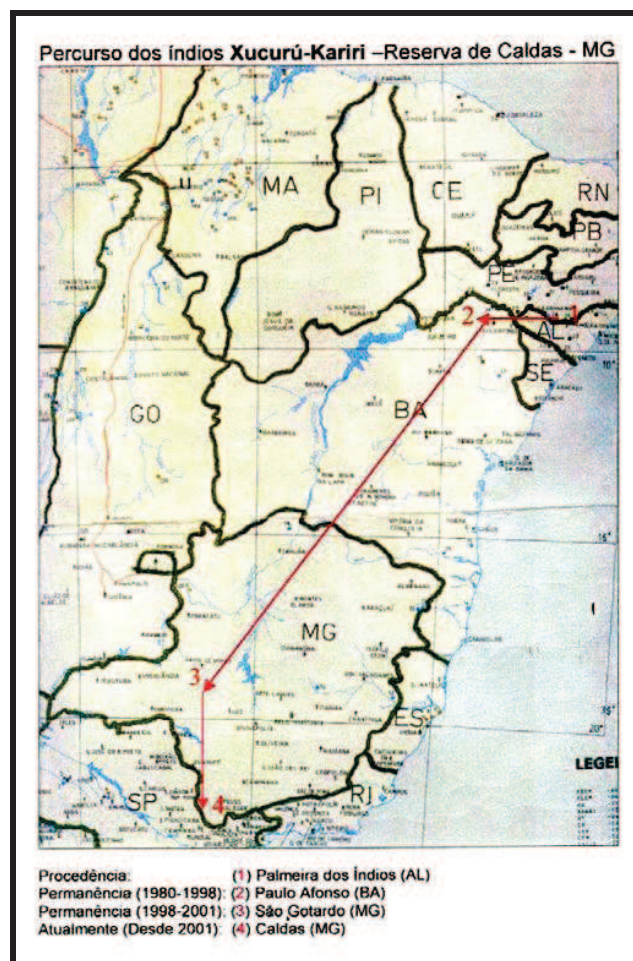


Ilustração 1: Percurso dos Índios Xucuru Kariri de Alagoas até Caldas¹³

¹³ Disponível em: http://www.eesc.usp.br/nomads/SAP5846/Mono_Rosana_Parisi.pdf. Acesso em 27/05/10.

¹⁴ De acordo com o Estatuto do Índio, Lei 6001 de 10-12-1973 Art. 3º, índio é todo aquele indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como

2.1 O cenário da chegada

A chegada do povo Xucuru Kariri no município de Caldas, MG se deu no ano de 2001 e causou um rebuliço muito grande na redondeza. Todos queriam conhecer um índio¹⁴ de verdade. Vieram pessoas de todos os lados, muita gente não acreditava na existência de índios em Minas Gerais.

Chegaram no inverno, tempo de temperatura muito baixa, época na qual são registradas as menores temperaturas do ano, por vezes, o terceiro clima mais frio de Minas Gerais, perdendo apenas para a cidade de Maria da Fé e para o distrito de Monte verde.¹⁵

Situada na Serra do Maranhão, ramificação da Serra da Mantiqueira, possui diversas cachoeiras, trilhas, águas minerais indicadas para diversas moléstias. Caldas é uma cidade das mais antigas do Sul de Minas. Sua população estimada em 2009 era de 14.655 habitantes.¹⁶ Para o povo Xucuru Kariri foi destinada a Fazenda Boa Vista Agropecuária, localizada no município Caldas. Essa fazenda possui 101 hectares e é de posse da União Federal.

pertencente a um grupo étnico cujas características culturais os distinguem da sociedade nacional. O artigo 4º do Estatuto do Índio classifica os índios segundo seu grau de integração à sociedade: O artigo 4º do Estatuto do Índio classifica os índios segundo seu grau de integração à sociedade: *"I - Isolados- Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional; II - Em vias de integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservem menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão vez mais para o próprio sustento; III - Integrados- Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura.*

¹⁴ De acordo com o Estatuto do Índio, Lei 6001 de 10-12-1973 Art. 3º, índio é todo aquele indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais os distinguem da sociedade nacional. O artigo 4º do Estatuto do Índio classifica os índios segundo seu grau de integração à sociedade: *"I - Isolados- Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional; II - Em vias de integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservem menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão vez mais para o próprio sustento; III - Integrados- Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura.*

¹⁵ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Caldas>- Último acesso em 27/05/10

¹⁶ *Idem. Ibidem.*



Ilustração 2: Etnias de Minas Gerais e sua localização

Apesar de o Povo Xucuru Kariri ter chegado a Caldas em 2001, o primeiro contato da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas com o Programa de implantação das escolas indígenas de Minas Gerais (PIEI - MG),¹⁷ aconteceu em 2003, por meio da visita de consultores ao município de Caldas - MG, acompanhados pela Inspetora Escolar da época.

Foram apresentadas informações gerais sobre as histórias dos povos indígenas de Minas Gerais (Xacriabá, Maxakali, Krenak, Pataxó, Xucuru Kariri, Kaxixó, Pankararu e Aranã), suas lutas, suas conquistas e suas reivindicações.

Os consultores falaram sobre o direito desses povos a uma educação específica, intercultural e bilíngue. Durante visitas realizadas à aldeia, em

¹⁷ Programa de implantação de escolas indígenas de MG. Parceria com os povos indígenas de MG, Secretaria de Estado da Educação de MG, em convênio com a Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto Estadual de Florestas, IEF e Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Administração Regional de Governador Valadares que desde 1995 vem desenvolvendo o programa de implantação de escolas indígenas de Minas Gerais. Esse programa, além de implantar e implementar escolas indígenas pluriculturais, procura garantir a especificidade, a diferença, o bilinguismo e a interculturalidade nas áreas indígenas de Minas Gerais. A implantação dessas escolas, juntamente com a realização do primeiro curso de formação para professores indígenas, deu início a um progressivo processo de instituição da educação escolar indígena em Minas Gerais.

conversas com o Cacique José Sátiro e com as professoras, percebemos o desejo da comunidade indígena Xucuru Kariri de garantir que a implantação da sua própria escola se tornasse uma realidade.

Os fios se cruzam e a paisagem vai se compondo. O Cacique, envolto no cabedal infinito da memória começa a tecer outra história:

Quanto à escola, desde que eu me entendi de gente, de dezessete para dezoito anos, na época de garoto falava para meu pai que era analfabeto, minha mãe analfabeta, meus avós analfabeto, meus bisavós tudinho analfabeto. Quando eu falava em estudar com oito nove anos, meu pai falava que ninguém comia da peste de escola, só se comi a quando trabalhava. Eu até combinava não com ele, mas depois eu entendi que o estudo dá muita teoria, mas não dá sabedoria. Infelizmente hoje tudo o que for fazer tem que ter estudo. Se não tiver estudo não vale. E eu pensava depois de dezessete dezoito anos em implantar uma escola aqui dentro da minha aldeia, porque não era para eu criar meus filhos, meus netos e meus sobrinhos e o povo que ia nascendo do jeito que eu fui. Que eu não estudei. Não tive como estudar. Vim a aprender a assinar o meu nome depois que me casei. A dona Zefa estudou também uma besteira, mas dessa besteira aprendeu a assinar o nome e eu aprendi com ela. Sou analfabeto, mas não sou burro. Então pensei em lutar por uma escola dentro da minha aldeia. Agradeço ao grande Anderu de ter botado em meu pensamento uma escola dentro da minha aldeia, para não ver o meu povo ser criado como eu me criei, sem estudar. Por isso que hoje nós temos professor dentro da nossa aldeia para ensinar na letra portuguesa e professor para ensinar na língua indígena.

Os pontos se entrelaçam e outras vozes chegam para compor o bordado, uma mistura de tons compartilha lembranças da reivindicação pela criação da escola na aldeia, como mostra o relato¹⁸ da professora indígena Giselda Ferreira de Brito, que até 2009 trabalhava como professora na escola e que, por motivos internos à aldeia, mudou-se para Alagoas.

A idéia, desde quando a gente morava na Bahia, que já tinha essa idéia, desde 97 quando o curso começou na Bahia em dezembro de 97 que a gente já tinha essa demanda de ter uma escola indígena na nossa comunidade, e esse processo foi longo e demoroso porque lá não deu certo porque em 98 eu ainda trabalhei lá, mas só que ela não

¹⁸ Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais15/Sem05/JIZELMA.htm>. Último acesso em 30/05/2010

era uma escola criada também era que nem está começando aqui, era uma escola que a prefeitura era que comandava.

Então em 98 tivemos os problemas e o povo e o cacique saiu para ir morar no triângulo mineiro lá em Minas Gerais e eu fiquei ainda na Bahia fazendo curso, só que eu não estava ensinando mais porque eu também saí e fui morar no povoado da Quixaba.

Quando foi em 2000 eu continuei fazendo curso, o pessoal viu que eu tinha vontade de morar com eles, então como ele não tinha arrumado terra ainda não tinha casa, então ele disse: não, mas nós vamos dar um jeito, então viemos em 2000, eu vim para cá e a escola lá parou, ninguém deu aula, ninguém deu continuidade, porque lá ainda tem um povo, uma parte da gente ainda lá na Bahia, aqui em 2000 paramos, porque morávamos na cidade e não tinha como dar continuidade. Para ter escola indígena quando foi em 2001, foi quando o Zezinho conseguiu essa terra aqui, e eu tinha parado os cursos também porque aqui em MG, e eu tinha começado um só que não tinha ido participar. Quando foi em 2001 conseguimos essa terra aqui e foi assim, começou novamente, a proposta da gente querer uma escola dentro da aldeia.

Em 2002 eu fui participar do terceiro módulo lá no Parque do Rio Doce que era a segunda turma aqui em Minas Gerais que estava começando, e eu vim transferida da Bahia para cá e aqui eu terminei. Minha documentação foi toda transferida da Bahia pra cá, e agora acabamos de terminar o segundo curso, e só agora em 2004, 22 de março que começamos a trabalhar, porque essa escola era para ter começado o ano passado em 2003, mas houve toda uma questão que teve problema, não podia começar porque não tinha isso, não tinha aquilo e então só agora 22 de março de 2004 começamos a trabalhar aqui e dar mesmo continuidade e ter uma escola indígena aqui na aldeia só que essa escola não está sendo uma escola criada, ainda no processo de criar a escola, e ser sim uma escola indígena criada aqui em Caldas, por enquanto a gente vem trabalhando vinculada a uma escola estadual que é o Souza Novaes de caldas, e para o começo do ano que vem em 2005 ser sim uma escola da gente mesmo, uma escola Xucuru Kariri de Minas Gerais.

Desta forma, a escola indígena começou a funcionar como segundo endereço da E. E. Souza Novais de Caldas, até que a proposta de reforma do barracão para abrigar a escola dentro da aldeia foi aceita pelo Cacique José Sátiro. A parceria iniciou-se com professores/acadêmicos do Curso de Arquitetura e Urbanismo da PUC-Minas, campus de Poços de Caldas, com obra a cargo da Secretaria Estadual de Educação de Minas.¹⁹

¹⁹ Fonte: Parisi, Rosana. Disponível em: http://www.eesc.usp.br/nomads/SAP5846/Mono_Rosana_Parisi.pdf. . Último acesso 27/05/10.



Foto 7: Barracão cedido pelo Cacique para a construção da escola.

As aulas eram realizadas no barracão até que foi iniciada a reforma, passando depois a serem realizadas na casa do cacique até a inauguração da escola, que se deu no dia onze de março de 2004.

Torna-se interessante relatar que nessa época eu fazia o acompanhamento pedagógico em parceria com a inspetora da escola, cuja presença em determinados momentos foi muito importante, uma vez que éramos duas estrangeiras com uma visão de estrangeiro num contexto híbrido, gerador de muitos conflitos.

Conflitos que envolviam a prática pedagógica e administrativa. Troca de professores, conflitos entre lideranças e professores, planejamento, currículo, salários, prestação de contas. Cotidiano híbrido, marcado pelas relações de sujeitos que a toda hora colocam em xeque minha visão etnocêntrica, meus saberes... perturbam minhas certezas. Como trabalhar com culturas híbridas na instituição escolar?

Durante esse tempo, muitas são as experiências, viagens para conhecer outros povos, cursos, questionamentos que me levaram à pergunta central deste trabalho: Educação escolar indígena: mas o que é mesmo uma escola diferenciada?

Aqui caberia um capítulo à parte só para narrar as experiências que me marcam e me transformam. Encontro nas palavras de Larossa²⁰ pistas sobre o que traduz a experiência:

O sujeito da experiência é, sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Experiências, rotas do cotidiano que escapam do itinerário e dos caminhos já sabidos. Cotidiano que me leva a habitá-lo e a vivê-lo plenamente. Esse é o movimento que pude observar durante esses seis anos em que vivencio uma intensa experiência com o povo Xucuru Kariri.

Chegamos, assim, ao contexto da aldeia em 2010, no qual as palavras do cacique José Sátiro pode nos situar:

Hoje, por enquanto estamos com vinte e duas famílias, total de setenta e oito pessoas. Estamos esperando agora doze famílias que estão vindo de Palmeira dos Índios, da região de Mata Cafurna, onde foi o mato, a

²⁰ Cf. Jorge Larossa, Notas sobre a experiência e o saber de experiência. p.. Disponível em: http://www.futuroeducacao.org.br/biblio/nota_sobre_a_experiencia.pdf. Acesso em maio de 2010.

terra que a gente reivindicou em 1982. Essas famílias são primos, sangue do mesmo sangue que estão vindo para cá.

Como diz o mineiro, na região de Caldas, no sul de Minas Gerais, que é conhecido como terra do biscoiteiro. Já nasceram mais ou menos dezoito crianças Xucuru, desde a chegada da gente. Nasceram dezoito biscoiteiros. A primeira foi uma índia, Thauane, filha de um sobrinho. Está hoje matriculada na escola, com nove anos e aprendendo a língua. (sic)

A escola da aldeia está atendendo atualmente os anos iniciais do ensino fundamental e a educação de jovens e adultos (EJA), contando com quatro professores, sendo um professor de cultura, um professor de uso do território e dois professores dos demais conteúdos.

Estão matriculados quinze alunos na educação de jovens e adultos e nove alunos no ensino fundamental. As crianças que concluem os seis anos do ensino fundamental são encaminhadas para as escolas no município de Caldas, já que a escola não oferece os anos finais. Além dos alunos regularmente matriculados, adultos e crianças estão participando das aulas de cultura ministradas pelo professor de cultura no turno da noite. O professor Jânio (Jal), perguntado sobre como tem acontecido a aula de cultura, relata:

Os adultos se encontram hoje numa responsabilidade de ser o que é. Por que muitos deles quando nasceram os pais não passaram e hoje eles sentem a necessidade de que o índio além de ter a sua cultura como o Toré, a sua pintura, têm seus cânticos. Então eles estão sentindo que precisam se comunicar uns com os outros na nossa linguagem. Foi daí que estivemos reunidos aqui dentro da nossa aldeia passando a importância que é a língua, que é a defesa de um povo quando quer se comunicar, guardar segredo. O português foi ensinado pelo pessoal não índio. Então hoje nós também estamos passando nossa linguagem original de nosso povo que é uaihionê. Passo escrito também para os adultos que estão aprendendo a escrever a língua, por que muitos são analfabetos, não tem um grau de estudo.

Um dos maiores entraves que vem acontecendo atualmente na escola é a troca de professores, devido à mudança de uma das professoras para Alagoas. Durante o espaço entre uma e outra entrevista houve novamente troca de professores devido a problemas internos da aldeia, conforme mostra o relato de Dona Edna, mãe da professora Daniela, formada no Magistério Indígena.

Minha filha estudou para ser professora, estudou no magistério indígena, formou-se. Só que agora não mora aqui na aldeia, está morando na cidade. Deixou de dar aula, porque ela foi embora para a cidade, o cacique não aceitou que ela viesse da cidade para dar aula para os alunos aqui da aldeia. Ela foi embora e procurou outro emprego e graças a Deus está trabalhando.

O que tem sido uma das grandes dificuldades é que o caminho a ser trilhado pelos professores tem muitas rupturas, exigindo retomadas constantes na vida profissional. Formam um grupo que se altera constantemente, entram profissionais saem profissionais. Tal dinâmica gera retomadas constantes nas questões burocráticas de formação de professores que permeiam o percurso e acabam por interferir na prática pedagógica. É indiscutível que há especificidades na escolha e na formação dos professores, no sentido de que lhes é atribuído um papel mais amplo dentro da sua cultura. Isso pode ter um reflexo direto no entendimento do que vem a ser uma escola diferenciada.

Entrevistamos Mauricio, que está assumindo, como professor de alfabetização, o lugar que era ocupado pela professora Daniela, que se mudou para Caldas. Ele nos conta:

2.2. Mauricio Ferreira de Brito

A escola é o mundo!

Eu estou aqui na aldeia desde que a gente chegou em 2001. Vai fazer nove anos agora. Para mim é uma experiência estar assumindo a alfabetização dos garotos.

Depois que a Daniela saiu o cacique conversou comigo e pediu para eu assumir e eu estou assumindo.

Não tenho experiência em alfabetização. Minha experiência é do meu colegial, estudei até a sexta série, estou ensinando o que eu aprendi. Cheguei a participar de um módulo do magistério indígena, só que tinha muita gente do Xacriabá que estavam precisando. Foram abertas duas vagas para eles. Ficou só a Daniela que se formou. Com a saída dela estou assumindo. O mês que vem, maio, eu vou fazer um curso para ver se consigo minha assistência. Meu planejamento é no dia a dia. Os garotos estão achando bom eu ensinar. Gostei de estar com eles. Para mim é uma experiência nova.

Não fui escolhido pela comunidade, o cacique pediu, a princípio perguntou se eu podia estar assumindo as crianças quando a Daniela saísse. Se o senhor está me pedindo eu vou aceitar.

Todo mundo está falando de mim. Só tenho a agradecer a oportunidade. Está sendo diferente, não só porque eu estudei em escola de não índio, só que aqui dentro eu me criei e cresci e então eu acho que não tem muita diferença do não índio. No meu ver acho que não tem. A única diferença é que eles vão estar aprendendo nossos costumes, nosso ritual entre outras coisas.

É uma experiência que vem a cada dia, a escola é o mundo.

Ouvi também a professora Daniela sobre a sua saída da escola. Ela me recebeu em sua casa na cidade de Caldas MG, onde mora atualmente. Ela fala um pouco da sua história e da sua experiência como professora.

2.3 Daniela Santos da Silva

Não sei de tudo, a gente nunca sabe de tudo.

Até os meus quinze anos eu estudei em aldeia. A primeira escola que eu estudei foi na Fazenda Canto, na aldeia Xucuru Kariri de Alagoas, em Palmeira dos Índios. Estudei até meus doze anos nessa escola, eu morava na aldeia. Era uma escola pequena, os professores que iam dar aulas não era índios, eles vinham da cidade para dar aulas. Alguns eram índios, mas eu nunca estudei com professores índios. Minha última professora antes de sair de lá foi a minha tia, ela era índia. O ensino de lá era mais ou menos, o ensino de lá era diferente daqui. Quando eu vim para cá tive uma dificuldade. Lá eles passam você, só de saber escrever o seu nome, já é o suficiente. Lá, a média para passar é vinte e cinco pontos e aqui cinquenta para fechar a nota toda no ano. Não gostei muito da aula de lá. Estudava, português, matemática, geografia, história, mas não tinha língua indígena, não tinha cultura, não tinha nada.

Lembro-me quando eu e meu irmão brigávamos na escola. Se ele brigava, os dois ia embora. Se eu brigava, ele ia embora comigo. Nós dois era muito unido. A gente morava lá, era pobre, não tinha dinheiro para comprar roupa. Então eles ficavam rindo, que a gente ia de chinelo. Estudava só índio nessa escola. Os próprios índios que os pais tinham mais dinheiro para comprar as coisas. Minha primeira mochila que eu tinha para carregar minhas coisas, que eu carregava meus cadernos, era saquinho de arroz. Eu carregava meu material no saquinho de arroz. Eu vim a ter mochila, bolsa quando mudei para cá, para Minas. Lá eu nunca tive uma bolsa não.

As dificuldades que eu já passei me fizeram pensar em ser professora. As dificuldades, as humilhações, então um dia eu falei “eu vou mudar, eu vou conseguir”.

As humilhações eram porque eles são filhos dos professores, eles são capazes de humilhar os outros. Eu vim de família pobre, mas eu consegui o que eu quis, ser professora, eu sempre quis e eu consegui.

Eu vim para cá em 2001 junto com o pessoal. Estudei no CESEC²¹ de Caldas, fiz supletivo, depois o magistério indígena. No magistério indígena foi muito bom! Foi boa à parte do ensino, das brincadeiras que eles ensinavam, a metodologia de ensino foi boa, aprendi a maioria do que eles ensinaram. Quando eu fui fazer o magistério eu estava com quinze anos, novembro de 2005, meu primeiro curso. Foi no Parque Estadual do Rio Doce em Ipatinga. Só tinha índio nesse curso. Eu não era uma das melhores alunas, mas eu me esforcei. Meu diploma veio muito bom, eu não faltei muito.

De eu estar lá, agradeço a minha força de vontade, segundo o Cacique. Se não fosse ele eu não estaria lá. Primeiro eu agradeço a Deus de eu poder ser inteligente, se não fosse minha inteligência eu não poderia estar lá. O Cacique ter confiado em mim e me dar essa oportunidade. Se não fosse ele eu não tinha me formado. Agradeço muito a Deus e a ele. Trouxe muito material, elas ensinavam de forma diferente, brincadeiras muitos jogos, não estava lá só para aprender, mas para ensinar o que eu sabia. Aprendi o método Paulo Freire.

É importante uma escola na aldeia, fora da aldeia você se sente muito discriminado, o jeito da gente falar, porque veio de lugar diferente, Estado diferente. Só o jeito de falar para eles já é motivo de mangação, de ficar rindo das pessoas. Falam que o nosso jeito de falar é errado. Pelo tanto que eu sofri, eu não tinha sapato novo, então na aldeia ninguém vai rir, tudo é do seu povo, ninguém vai discriminar. Por causa da discriminação a escola indígena é muito importante. Ter escola dentro da aldeia é importante porque a gente tem aula de cultura, uso do território, professor para ensinara cultivar, a plantar, a merenda sair de dentro da própria escola, verdura, algumas frutas escola não precisa estar comprando. O professor de cultura ensina você se defender dos outros, as leis do nosso país, ele ensina a língua.

Minha experiência enquanto professora foi boa, comecei em 2009, fiquei até o mês de março de 2010. Saí por causa que casei e o meu marido não ser índio. Fomos morar na aldeia para ver se ele gostava ou não. Ele viu que não era isso que ele queria. E para onde meu marido for eu tenho que acompanhar. Ele decidiu ir para a cidade, eu vim junto, mas não abandonei a aldeia. O que a escola, o que eles precisarem de mim eu estou aqui, se eu puder ajudar eu estou aqui. Pretendo voltar a ser professora, não só na aldeia, mas na cidade. Pretendo não parar minha carreira de professora, pretendo fazer uma faculdade de pedagogia. Ficar por dentro da educação, sei um pouco, não sei de tudo a gente nunca sabe de tudo, tudo o que vier é bom, é interessante.

Educação diferenciada, eu entendo que dentro dela que os professores e alunos sejam índios, que a gente possa estar se aprofundando mais na nossa cultura, na língua, no uso do território.

²¹ Centro de Estudos Supletivos

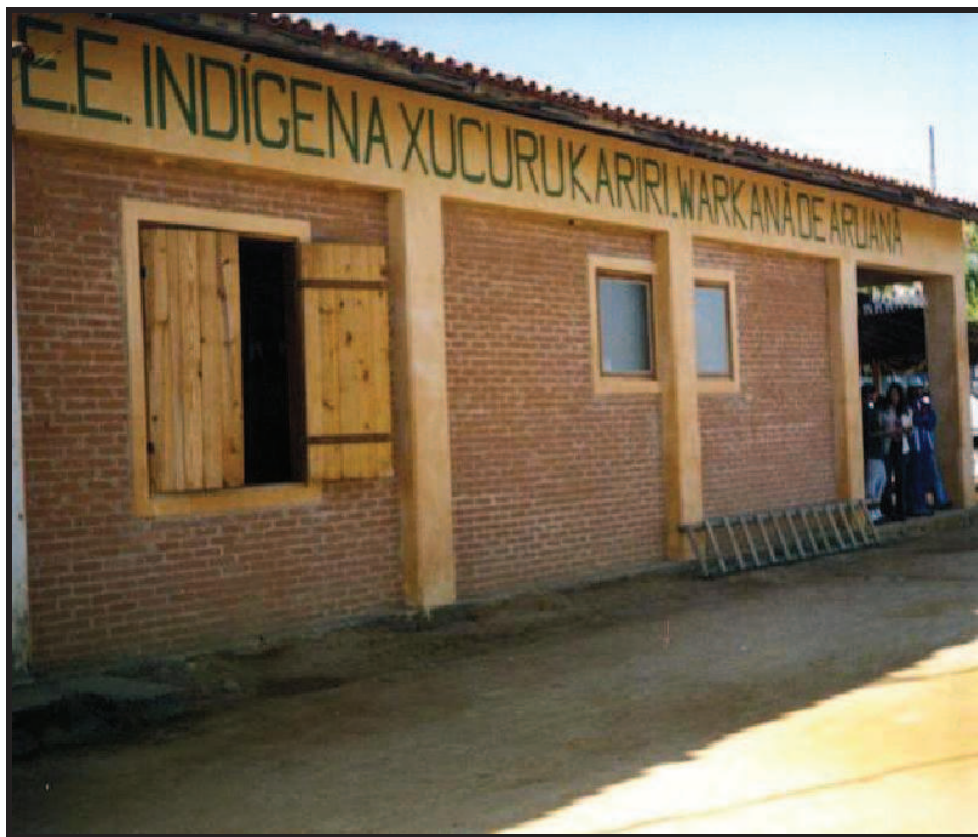


Foto 7: Imagem da E.E Indígena Xucuru Kariri Warcanã de Aruanã - 2004



Foto 9: Imagem E.E. Indígena Xucuru Kariri Warcanã de Aruanã - 2010

O AVESSO DO BORDADO, AS IMAGENS, AS MÔNADAS EM MOVIMENTO

— Eu falo, falo — diz Marco —, mas quem me ouve retém somente as palavras que deseja. Uma é a descrição do mundo à qual você empresta a sua bondosa atenção, outra é a que correrá os campanários de descarregadores e gondoleiros às margens do canal diante da minha casa no dia do meu retorno, outra ainda a que poderia ditar em idade avançada se fosse aprisionado por piratas genoveses e colocada aos ferros na mesma cela de um escriba de romances de aventuras. Quem comanda a narração não é a voz: é o ouvido.
(Italo Calvino, *Cidades invisíveis*, 1990, p.123)

O bordado vai ganhando forma, as cores, a imagem, as vozes... vai ficando denso esse tecido da experiência entre a oralidade e a escrita, e da tecelagem das mônadas a partir das imagens garimpadas em fotografias do cotidiano da escola.

A preocupação em bordar sentimentos, imagens que geram pontos que se misturam formando pequenos nós, e em ouvir sujeitos num movimento dialético exige atenção e sensibilidade. A escuta de memórias e afetos dos sujeitos que narram, aquilo que é tecido em conjunto, entrelaçado numa vivência plena, precisa ter lugar no trabalho.

3.1 O avesso do bordado. O conjunto de mônadas

O avesso desse tipo de bordado traz nossas próprias marcas. Esse avesso me expõe, e com fios que muitas vezes desconheço e não percebo. Imagens, fios e cores que vão se constituindo saindo do risco do bordado, correndo outros riscos. Quem poderia guiar-me?

O avesso do bordado, as fotografias, as mônadas... É preciso passar a ver tudo isso, e compreender o que os sujeitos me dizem.

Retorno assim ao refeitório da escola. O silêncio passa a ser preenchido pelas vozes, gestos, risos, cantos em outras línguas, e quem comanda a narração não é a voz, mas o ouvido.



Foto 10: Refeitório da escola, local das entrevistas.

Preenchendo as folhas em branco, as mônadas vão se compondo. O que se produz nesse movimento é a possibilidade de cada um se descobrir, compartilhando suas diferenças, subjetividades, identidades cambiantes, vozes que se manifestam em mônadas, narrativas imagéticas, tecendo suas histórias para o ouvinte, que deve ter ouvidos de escutar, como afirma Bosi:

O narrador está sempre presente ao lado do ouvinte. Suas mãos, experimentadas no trabalho, fazem gestos que sustentam a história, que dão asas aos fatos principiados pela sua voz. Tira segredos e lições que estavam dentro das coisas, faz uma sopa deliciosa das pedras no chão, como no conto da carochinha. A arte de narrar é uma relação entre alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana. (1994, p.90)

Enfrentando a nossa metodologia, o bordado vai se compondo pelo avesso, pelos fios entrelaçados pelas fotografias, com os seus riscos e com as imagens como dados importantes para a pesquisa. As fotografias e o vídeo, registros visuais, constituem novos caminhos de aproximação da visão que os sujeitos têm sobre a educação indígena diferenciada.

Busco em Colombres (1995) a compreensão do que pode ser uma dificuldade inerente a pesquisas de campo e do cuidado que devemos ter no processo de transcrever as entrevistas. Segundo o autor, uma transposição meramente mecânica pode acarretar a destruição do estilo, convertendo o texto produzido em subliteratura:

A escrita, ao fixar um fato no tempo submete-se à ação do mesmo, o que torna inevitáveis seu envelhecimento e morte. Por outra parte, produz uma apropriação individual da palavra por quem domina a técnica, o que impede toda intervenção posterior. Essa apropriação não pode deixar de projetar-se no nível ideológico, no qual se observará um debilitamento dos laços de coesão social, porque, diferente da escrita o conjunto de técnicas que conformam a oralidade composta por uma série de princípios que outrora serviam para democratizar a palavra, e que são um resultado dessa expressão livre e solidária.

Por seu próprio movimento, a oralidade não é apenas tradição, mas também devir, projeto. Uma totalidade dialética que não permite abstrair das condições em que se transmite: sempre haverá um recitador, de um lado, e um público, de outro. Entre eles os pólos se estabelecem um jogo sutil de perguntas, repostas aportes, questionamentos e outros tipos de intervenções que impedem pensar no público como um receptor passivo, para conferir-lhe o caráter de co-criador. Esta co-criação pode dar-se em um clima de acordo, simpatia e cumplicidade com o narrador, mas também por meio do desacordo, do rechaço por certas opções, o relato poderá enriquecer-se como é norma em todo processo dialético. (1995, p.6).

Levando em consideração os argumentos de Colombres (1995), reconheço as dificuldades e os perigos de se transcrever para a escrita aquilo que foi vivenciado na oralidade. Isso nos coloca numa zona de tensão, mas acredito que as mônadas tecidas pelos sujeitos não convivam sem os conflitos, pois estão marcados: pelo discurso que se constrói a partir de sua visão de mundo, pela singularidade que marca cada um de nós, pelos conhecimentos que transmitem.

Vemos assim, diante de nós, as mônadas em movimento, dando novas cores ao bordado, os pontos se integram, estabelecendo uma relação cultural, política e social de que os sujeitos se valem para interpretar e pensar a escola indígena diferenciada.



Foto 11: Pastas com fotografias utilizadas na metodologia da pesquisa

3.2 O Cacique José Sátiro do Nascimento - Warcanã de Aruanã

ALGUMAS PALAVRAS A GENTE SEGUROU

Na época que eu fui nascido meus antepassados falavam a Língua Xucuru, mas não havia o interesse deles para ensinar a criança que ia nascendo, então a população cresceu e só dez a doze velhos dos antigos que falavam a língua xucuru e não chegou a passar para a rama nova que ia nascendo. Depois que se acabou tudo meus antepassados, pensei, nunca é tarde para se regatar aquilo que é nosso. Então uma coisa que eu sempre lutei e vou lutar é para melhoria do nosso povo. A criança quando começou estudar a língua do branco, ciências, matemática, essas coisas eu não me contentei enquanto não tivesse a

escola de ensinar a língua xucuru. Hoje eu acho um grande avanço o povo Xucuru Kariri estar aqui no sul de Minas Gerais, (que tem vários Xucurus) interessados em conservar e preservar a cultura e o linguajar do povo Xucuru Kariri. Esse cacique José Sátiro, Warcanã de Aruanã que lutei e acho que estou parabenizado de colher aquilo que foi de tronco do nosso povo.

No começo desse velho mundo que hoje se chama Brasil, que não era Brasil, a gente está resgatando nossos antepassados, as coisas de longe e com fé no Grande Anderu a gente vai vencer. Quando eu faltar tem gente para zelar aquilo que eu já estou zelando.

Os meus antepassados de tronco foi meu bisavô e minha bisavó e da minha avó passou para meu pai e minha mãe e da minha mãe passou para mim. Como eu tenho quatorze irmãos e desses irmãos eu fui o escolhido no nosso ritual, no nosso ouricuri como cacique, e hoje estou com sessenta e três anos, gosto e amo as palavras dos meus antepassados que eram os donos do ritual, da tradição, do linguajar do povo Xucuru Kariri. Eu tenho como honra e tenho como honra mesmo meus antepassados porque eles falavam e só uma coisa não achei que eles não fizeram certo. Era ter transmitido de modo geral a linguajar Xucuru. Algumas palavras que eles falavam, que a gente segurou, é essas palavras que a gente está fazendo nascer que é o tronco de antigamente. São eles os conhecedores do ritual, do linguajar e hoje através deles eu também zelo e conheço de perto o ponto de ritual de tradição do linguajar e estou passando para um filho, que é hoje professor de cultura e ele vai passar para todas as crianças e adultos dentro da aldeia, aqui no sul de Minas Gerais.

A ESCOLA QUE EU TIVE É A MINHA MESMA, DA MINHA ALDEIA

Quando se fala em escola, a escola que eu tive até hoje nunca tive. A escola que eu tive é minha mesma, da minha aldeia, estudar nunca estudei, nunca fui na escola. Por não ter estudado e ter uma escola para estudar não queria criar meus netos, sobrinhos, bisnetos que nem tenho. Para não se criar que nem eu, analfabeto. Por isso foi pedidas essas quatro telhas que a gente está aqui para a criança estudar. A Secretaria me pediu para fazer uma pequena reforma e dessa pequena reforma se tornou um ponto de constrangimento para mim. Eu liberei essas quatro paredes. Ao mesmo tempo colocaram uma placa, construímos uma escola na aldeia Xucuru. E não tem escola construída, tem quatro paredes como reforma. Agora estamos esperando. Estou sabendo que foi aprovado a construção de uma escola aqui na aldeia Xucuru. Quero na hora que construir uma escola, o cacique vai dar os parabéns à hora que ver a escola construída. Por enquanto não tem escola construída, tem um ponto de referência para aos alunos estudarem.

É importante uma escola na aldeia Xucuru, porque vai desenvolver a criança, que já temos bastante desenvolvidas. Começando como ponto de partida de se iniciar o estudo de se aprender algumas coisas boas, e hoje tem alguém na cidade, tem alguém na UFMG, e estar

formando mais alguém, treinando nem digo, fazendo curso para professor.

Orgulho-me de ver meu povo desenvolver e amanhã quem sabe, aqui tem algum deles que estará lá em cima, naquela cidade chamada planalto, Distrito Federal, que nem já tem gente aqui que defende o nosso povo, que nem eu defendi e vou morrer assim, defendendo. Espero amanhã ver essa criançada, que são os homens de amanhã, as senhoras de amanhã. Que possam dizer lá fora quando eu faltar. Esse ponto que estou aqui foi nosso cacique, meu tio, meu avô, meu bisavô, lá de Minas Gerais, da aldeia Xucuru Kariri, que me fez eu estar aqui hoje para defender aquilo que for preciso.

Por isso que é importante uma aldeia dentro da nossa escola, que nem temos. Temos as professoras e temos também um professor de cultura que está transmitindo, fazendo renascer a Língua Xucuru.

Isso é uma honra, nós, essa garotada, rapaz que se criou e não viu por onde começa a Língua Xucuru. Nós cantamos nosso canto na língua e eles não sabem do que se trata e hoje eles estão sabendo o canto que estamos cantando na Língua Xucuru.

NO PANO NÓS SOMOS IGUAIS!

É duas coisas que a gente luta para ser diferenciada, educação e saúde, duas coisas que estão andando de mãos dadas.

Educação diferenciada, porque na cidade tem coisas que se passa que é diferente da nossa aldeia. Na nossa aldeia existe uma coisa que a gente se orgulha. Não é preconceito. É saber colocar o povo no seu devido lugar. Na nossa aldeia a gente nas reuniões discute aquilo que é bom para o nosso povo. Aquilo que é bom para o nosso povo existe uma diferença grande da cidade. Na cidade existe uma coisa que eu não combino nunca, com o assunto que funciona sobre droga.

Eu tenho lutado muito e venci e vou vencer porque as diferenças da cidade para a aldeia existem muitas.

Esse é um ponto, o outro é o nome da aldeia Xucuru Kariri. Isso é uma honra, onde agente chega a zelar o nosso nome de Xucuru Kariri. Isso diferencia muito do homem branco, porque Xucuru é uma etnia. No pano somos iguais, esse pano é igual ao branco, mas dentro de nós existe uma coisa que o branco não tem e nem sabe e nunca vai saber nem vai ter, que é os nossos costumes tribal, ritual e tradição e é essa diferença que tem dentro da nossa aldeia para a cidade.

Retomamos a tessitura do bordado para percorrer seus atalhos e arabescos. Nossa experiência com os sujeitos da pesquisa aborda agora o momento em que pedimos para escolher as fotografias, falar da escola que estão fazendo, contar se essa é a escola que desejam fazer. Essa experiência me mostrou o quanto o contato com imagens pode ser um elemento capaz de encaminhar o discurso para novas paragens, fora do controle do pesquisador,

contribuindo para o enriquecimento na construção de novas metodologias. O controle sobre o processo é bastante relativo e desafia o pesquisador a buscar autores que possam falar mais sobre a experiência fotográfica.

No momento da escolha, disse ao Cacique José Sátiro: “O senhor vai escolher algumas fotografias para falar desta escola que vocês estão fazendo, e se ela é a escola que vocês desejam fazer.”



Foto 12: Cacique José Sátiro selecionando as fotografias

Ele passa um tempo procurando nas pastas, tendo a ajuda do filho que o acompanha. Pergunta se pode escolher mais de uma, se pode escolher foto que só tem criança ou que tem adulto também. Escolhe várias fotos em ele aparece, e diz que tem muita coisa para falar.

A leitura da fotografia como uma atividade subjetiva apresenta-se cheia de significações. Esse foi sem dúvida o momento mais rico que vivenciei durante a pesquisa e que, certamente, constitui uma experiência ímpar que me

inquieta, causa estranheza e me mostra os diferentes significados que uma “mesma” foto pode causar em diferentes sujeitos.

Encontro nas idéias de Barthes a compreensão do que pode ter acontecido com os sujeitos durante a escolha das fotografias:

Então? Interesse? Isso é insuficiente; não tenho a necessidade de interrogar minha comoção para enumerar as diferentes razões que temos para nos interessar por uma foto; podemos: seja desejar o objeto, a paisagem, o corpo que ela representa; seja amar ou ter amado o ser que ela nos dá a reconhecer; seja espantar-nos com o que vemos; seja admirar ou discutir o desempenho do fotógrafo, etc.; mas esses interesses são frouxos, heterogêneos; tal foto pode satisfazer a um deles e me interessar pouco; e se outra me interessa muito, eu gostaria de saber o que, nessa foto me dá o estalo. Assim a palavra mais adequada para designar (provisoriamente) a atração que sobre mim exercem certas fotografias era aventura. Tal foto me advém, tal outra não. O princípio da aventura permite-me fazer a fotografia existir. (1984, pp.35, 36)

O Cacique José Sátiro fez a escolha de cinco fotografias. Entre as fotos escolhidas ele se reconhece, mas somente em três se apresenta como alguém que vive a aventura de que Barthes nos fala. Nessas três fotografias ele tem o estalo.



Foto 13: 1ª Fotografia selecionada pelo Cacique José Sátiro - Crianças dançando a Toré durante a realização do Projeto Nossas Raízes Indígenas - 2004

Cem por cento eu digo aos pais cem por cento digo as mães e professores. Nossas crianças têm que ser doutrinadas começando de casa, com os pais, com as mães, avós. O que hoje significa o nome Xucuru? Aqui está retratando que está viva a cultura. Nos sentidos, na cabeça dos adultos e das crianças também. Aqui estamos reunidos debaixo de quatro paredes, debaixo de quatro telhas, que foram doadas por mim como cacique para ter um ponto de referência da escola para a criançada Xucuru que realmente não tinha.



Foto 14: 2ª Fotografia selecionada pelo cacique. Apresentação de dança das crianças durante a realização do Projeto Nossas Raízes Indígenas. 2004

Eu não sei por que o pessoal da Secretaria, você é uma testemunha também, chegaram dizendo: “Nós construímos uma escola na aldeia Xucuru Kariri”. Então isso daqui vai servir de cobrança da construção da escola Xucuru.

Barthes não acredita em fotografia “viva”. Para ele, é de repente que tal foto o anima, e que ele a anima. E é assim que nomeia a atração que a faz existir: “A própria foto não é em nada animada, mas ela me anima: é o que a aventura produz” (1984 p.37). Na relação estabelecida entre o observador e a fotografia, Barthes (1984) apresenta dois elementos que foram imprescindíveis para que eu compreendesse a leitura que o Cacique José Sátiro e os outros participantes fizeram das fotografias escolhidas. São eles o *studium* e o *punctum*.

O autor denomina *studium* o movimento da fotografia que chama a atenção do observador. Para ele o *studium* é uma espécie de educação. Reconhecer o *studium* é fatalmente encontrar as intenções do fotógrafo, entrar em harmonia com elas, aprová-las ou desaprová-las, mas sempre compreendê-las – é o contrato feito entre criadores e os consumidores.

O *punctum* é o segundo movimento em que a reação parte do observador e o leva a acrescentar alguma coisa à foto. O *punctum* é, portanto, uma espécie de campo extra sutil, como se a imagem lançasse o desejo para além daquilo que ela dá a ver. Nas palavras de Barthes, “*Punctum* é também picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte e também lance de dados. O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela me punge (mas também me mortifica, me fere)” (1984, p.46). Para Barthes:

A fotografia não fala (forçosamente) daquilo que não é mais, mas apenas e com certeza daquilo que foi. Essa sutileza é decisiva. Diante de uma foto, a consciência não toma necessariamente a via nostálgica da lembrança (quantas fotografias estão fora do campo individual), mas sem relação a qualquer foto existente no mundo, a via da certeza: a essência da fotografia consiste em ratificar o que ela representa. (...) Toda fotografia é certificado de presença. (1984, p.128)

O *punctum* das fotografias escolhidas pelos sujeitos fizeram com que as imagens lançassem o desejo para além daquilo que ela dá a ver. Diante das fotografias, os discursos dos sujeitos não foram construídos pela via nostálgica da lembrança, mas como uma possibilidade de falar da escola indígena diferenciada pela sua arquitetura e pelo espaço, e também como reivindicação para a construção de uma escola que atenda aos seus desejos e necessidades.



Foto 15: 3ª Fotografia selecionada pelo Cacique José Sátiro. Apresentação durante a realização do Projeto Nossas Raízes Indígenas - 2004

Essa aqui está retratando o nosso ritual que nós temos em segredo. O povo vê isso aqui, essa criançada, vão dizer que estão saindo do mato para vim atender a você que é uma pessoa que está aqui desde 2004, que nos acompanha. Esse acompanhamento faça de conta que você está chegando na minha aldeia e a criançada está saindo do mato do nosso ouricuri, aonde eles conhecem o que ninguém conhece, só para nós receber você. Essa foto relata nosso ritual em segredo. As outras ficam para os outros falarem.

Entre risos e falas, o Cacique José Sátiro diz que escolheu muita coisa para falar, e assim passa a palavra para sua esposa, dona Josefa, liderança na aldeia, e que começa a tecer outras mônadas.

3.3 Josefa Ferreira da Silva – Liderança da Aldeia

ERA AQUELA BAGACEIRA!

Depois que entrou professor de cultura para repassar a língua indígena para nós, os novos estão gravando muito bem, já estão começando a se soltar à fala. E eu como sou papagaia velha ainda não acertei.

É um linguajar muito difícil, para gente que é adulto é meio complicado, vai passar ano para a gente começar a falar, os novos não.

Sou esposa do cacique, sou uma liderança do Conselho, mãe do Jal professor de cultura, mãe de um bocado, sou mãe de quase todo mundo.

A escola que eu frequentei para mim não prestou. Não existia o que existe hoje. Estudei na aldeia, as professoras eram de fora, brancas, não era índio, não existia professora de cultura. A diferença é que não era na cidade, era dentro da aldeia. Se fosse que nem hoje, hoje eu sabia de muitas coisas. Então aprendi quase nada porque ninguém passou. Era a cultura do branco o que ensinavam. Os pais da gente era quem ensinava dentro de casa a cultura deles, mas professor não passava. Ensinavam o abc, aeiou, “cartilhinha”, eu vi o ovo do urubu, o vovô viu o ovo do urubu, era aquela bagaceira!

Então vinham aquelas professoras que eu nem sei de onde eram, elas não eram brasileiras.

Veio uma professora pelo nome de Miss Peggy, era holandesa. Ela ensinava muitas coisas, não ensinava a gente ler e escrever ensinava brincar de roda, pular que nem sapo, jogar chimbra, umas cantigas dos piolhentos, dos catarrentos, eu aprendi era isso o que ela ensinou para nós, o que ela dizia me lembro até hoje.

Ela pegava a gente e fazia a roda, para o que ela vinha eu não sei, só sei que ela inventava tudo quanto era brincadeira para fazer com a gente. Ela fazia aquela roda ficava no meio e os índios tudo arrodado, os alunos pegavam um na mão do outro, ela dizia: “vocês todos têm que olhar pra mim.” Ela ficava no meio e então começava:

*“A cordinha da viola todo mundo faz,
A cordinha da viola todo mundo faz,
Os piolhentos, o que ela fazia nós fazia também,
Os piolhentos faz é assim e todo mundo se coçando na cabeça.
Emendava as mãos de novo.
A cordinha da viola todo mundo faz,
A cordinha da viola todo mundo faz.
Os sarnentos faz é assim. E ia longe falando, em tudo falava.*

Então essa escola para mim não teve futuro. Não tenho boas lembranças, nem lembro mesmo.

Nesse momento, Jal, seu filho, interfere, trazendo sua agulha para o bordado, e começa a tecer também:

Agora que a senhora já falou um pouco dessa escola que é uma imagem que sempre precisou acontecer de verdade, o que a gente sonha, tentaram nessa parte aí fazer com que ela esquecesse. Agora mãe tem que contar que esses professores apareceram aí querendo derrubar a cultura do povo Xucuru Kariri. E por tanto tempo que foi ensinado ela não esqueceu. Queria que a mãe também agora, aquilo que queriam que ela esquecesse, ela não se esqueceu, que é a cantiga do nosso povo.

Pedimos a dona Josefa para cantar algum canto que ela aprendeu com os seus pais. E ela *canta o canto que os seus pais ensinaram. Canta na língua. Xucuru e diz:*

Esse canto eu não posso explicar como é. Só vai assim. Essas muitas coisas eu aprendi, mas não foi com os professores, foi pelo meu pai, minha mãe, pelos meus tios, pelos meus avós que nunca deixou a gente perder nossa cultura.

Não temos como transcrever o canto e as palavras proferidas na língua Xucuru. Esse é um momento marcado pela oralidade. E Dona Josefa continua tecendo suas mônadas.

A ACORDAÇÃO DA LÍNGUA

Através do cacique. Por que o meu tempo foi o dele. Acho que ele não falou, mas eu falei. Então hoje ele achou por bem, não só ele, mas os outros caciques das outras aldeias. Por que o mesmo sufoco que nós passamos eles passaram também. Nas escolas do branco. O pai de família que é índio não tem condição. Ele não tem condição de comprar uma farda, se tem três, quatro filhos na escola ele não condição de comprar um sapato, uma meia. Aí os filhos dos brancos vão para a escola tudo fardadinho. Lá vai o filho do índio maltrapilho. O filho de papai vai mangar, fazer mangação, que já mangaram bastante. Criar problemas para os índios que estão em casa. As crianças chegam dizendo: “Amanhã não vou mais para a escola”. Por que você não vai? “Eu não vou porque o filho de fulano estava mangando de mim, olhando para os meus pés, olhando para minha roupa.” Então por causa disso os caciques começaram a lutar para ter uma escola dentro da sua própria aldeia. E outra, não é porque os professores lá da cidade não vão ensinar o que os professores ensinam

dentro da própria aldeia. Elas ensinam a mesma coisa que o branco ensina lá fora, mas a parte deles eles também ensinam, que lá na cidade não existe nada de cultura.

Agora eu estou muito contente por causa da acorção da língua nossa, que está se recuperando, vai se recuperar e vai ter uma hora que você vai chegar aqui, nós vamos lhe receber e você não vai saber o que nós estamos falando. Para depois nós explicar para você.

Então, por isso que eu estou bem contente. Só não estou contente por causa dessa casa, que esse lugar não é confortável, faz muito frio, chove demais. O dia que tem muita chuva os professores não podem dar aula, molha a sala toda.

AQUI NINGUÉM MANGA DO OUTRO

O que dá pra eu entender nessa palavra de uma escola diferente, uma diferença é aquilo que eu falei. Se aqui na aldeia se a gente pode comprar calçado para um ele estuda, se não puder ele estuda do mesmo jeito. Aqui ninguém manga do outro, por que todos são iguais, o que um tem uma diferença já é essa.

A outra diferença que eu acho é por que na rua não tem como o índio sair de sua aldeia e ir lá para a rua e receber aula de cultura, receber palestra dos costumes, não existe nada disso e na aldeia existe.

Dona Josefa passa a escolher as fotografias para falar da escola que estão fazendo e dizer se essa é a escola que desejam. Escolhe duas fotografias para tecer seu bordado.



Foto 16: 1ª Fotografia selecionada por Dona Josefa Ferreira da Silva. Apresentação da Toré durante o Projeto Nossas Raízes Indígenas - 2004

A escola que nós estamos fazendo é essa aqui, é a que nós temos. Do lado da casa não, do lado dos índios dos alunos está sendo bom. Porque aqui era um galpão que construíram essas paredinhas e hoje professores e alunos frequentam ela. Eu aqui estava achando bom o lado das aulas, bom até demais, tanto do lado das professoras como do professor de cultura e do professor hortelístico, professor que cuida da horta. Essas aulas estão tendo muito valor. Tem muitos tipos de ensino dos nossos antepassados, tem cultura, tem o saber que os índios estão passando para os alunos, as professoras que ensinam também, o menino que não sabia ler, hoje já sabe. Já estão passando para a cidade.

Passando para a cidade nós não estamos gostando. Deveríamos aqui dentro dessa aldeia, nós termos professores da quinta, da sexta e da sétima, para depois de crescidinho ir para a escola da rua. Saísse daqui

feito em tudo, na cultura, nos costumes que já tem, mas aprende cada vez mais. Isso eu estou achando bom.

A casa que eu gostaria de ter não é essa. A casa que eu gostaria para ser uma escola aqui dentro, era uma casa confortável, nessa casinha é desconfortável. Se o professor quiser fazer uma dança que é da nossa cultura, não tem jeito. Do lado de fora porque chove muito e quando não está chovendo o gelo está caindo. Eu gostaria de ter uma escola aqui dentro da nossa aldeia, uma escola bem organizada, uma escola indígena, mas que fosse bem organizada. Que ela tivesse espaço para fazer o que nós temos costume de fazer dentro da cultura.



Foto 17: 2ª Fotografia selecionada por Dona Josefa Ferreira da Silva – Apresentação da Toré na E. E. Secretário Tristão da Cunha – Divisa Nova culminância do Projeto Nossas Raízes Indígenas, 2004.

Olhando para a segunda foto, Dona Josefa diz:

Dessa daqui vou falar só um pouco. Ali só tem homens. Aqui está tudo misturado, tem criança, tem mulher, tem índio tudo misturado. O que está faltando é o espaço da escola, o que eu queria falar é isso. Aqui tem muito nesta escola hoje que estão tendo aula de cultura, vêm quase todos da aldeia. Não está vindo todos porque não cabe. Hoje vem vinte porque é a quantia da sala, depois vem mais um pouco e assim vai. Eu gostaria de falar da escola que eu gostaria de ter, uma escola que tivesse espaço para caber os índios porque na aula de cultura não tem idade cinquenta, sessenta, setenta, quarenta, cinco anos, dez anos,

falou já está no embalo da escola. Nessa escola que nós temos hoje não dá para fazer isso aí.

Outras vozes entram no bordado, e vão tirando do riscado os fios que se entrelaçam formando outros nós que só aparecem se tivermos o cuidado de considerar sempre o avesso do bordado, com as marcas das rupturas, dos fios esgarçados, dos fiapos que compõem o tecido do lado direito. Essas outras vozes falam da escola diferenciada, da sua arquitetura e dos seus espaços. Nesse momento, Jânio, Vice-cacique e professor de cultura, fala sobre a escola diferenciada.

3.4 Jânio Ferreira do Nascimento – Jal

QUE NÃO ACONTEÇA SÓ NA CABEÇA DA GENTE

Os índios pequenos, se eles tiverem contato com os professores branco, vão contar as histórias do povo branco, e dentro da aldeia Xucuru Kariri essa escola passou a existir com a força do cacique que trabalhou tanto para chegar a esse objetivo. Vai ser passada a história dos nossos antepassados para eles. Vai dizer para eles o que tem que fazer além de ter matemática, português, geografia. Ele vai ter que saber cantar o Toré, vai ter que guardar o segredo, que é o segredo da religião do povo Xucuru Kariri. O ouricuri que tem um espaço dentro da nossa mata é a nossa força que está dentro dessa escola, dentro da aldeia. Ela tem que ser uma escola dentro da aldeia. Quando o governo chega aqui para construir uma escola tem que conversar com o cacique. Muitas vezes os projetos são feitos da maneira deles, eles não perguntam ao cacique qual o formato que a escola tem que ter. De que forma os índios sonham com a escola dentro da nossa aldeia. Eles querem que seja feito como é feito dentro da população branca. Então nós temos outros formatos.

A escola diferenciada dentro do povo Xucuru Kariri, lembrando uma palavra do cacique ele falou que não só a educação, mas a saúde também tem que ser diferenciada. Sempre vai ter que colocar dessa maneira para as pessoas, que no caso de vocês que estão fazendo um trabalho, através desse contato as pessoas entendam que a nação indígena precisa de apoio. O povo fala de diferenciação, escola diferenciada. A gente espera que quando tiver que ser construída uma escola dentro da aldeia, que a pessoa do governo que venha construir não faça da maneira dela. Ela tem que chegar e perguntar ao cacique de que forma a gente pensa o formato que tem que ter a nossa escola.

A escola diferenciada hoje dentro da aldeia é uma escola que dentro dela quando tiver chovendo, quando tiver fazendo frio a gente pode estar ensinando as crianças a dançar o Toré, a gente estar ensinando a parte

da nossa religião. Ensinar porque hoje eu sou professor de cultura, com quem eu aprendi. Estou passando isso pra eles também. Isso só funciona se aqui na escola tiver o apoio do governo com o apoio das entidades que querem ajudar que a nossa cultura não acabe.

Essa escola diferenciada é dessa maneira que a gente tem essa diferenciação.

Ela não aconteça só na cabeça da gente, saber que tem uma escola diferenciada, mas que o governo tem que trazer o mais breve possível à ajuda que a gente precisa dentro dessa escola.

Jal escolhe três fotografias para falar da escola que estão fazendo e se essa escola é a escola que desejam.



Foto 18: 1ª Fotografia selecionada por Jânio Ferreira da Silva. Vista da mata na Aldeia Xucuru Kariri - 2004

Tudo o que a gente for fazer está ligado à natureza. A pintura da gente está ligada à natureza, os pássaros, os animais, são das cores da natureza que nós somos para o nosso corpo. Então nessa mata que estou olhando é onde acontece nosso ouricuri, espaço que tem dentro do mato para que a gente esteja levando as crianças e mostrando. Isso

para o branco não tem significado, mas para nós tem. Essa foto fala da gente passando a experiência da gente para os mais novos. Eu já aprendi com pai, com mãe a usar. O branco tem uma arma para matar, nós temos uma defesa, usada e ensinada pelos nossos antepassados, e hoje eu posso dizer que temos antepassado presente, minha mãe. Isso aqui é uma defesa do nosso povo que fica em segredo como se defender, como fazemos lá dentro. Essa foto termina dizendo, onde tem índio tem que ter a natureza, a mata para a gente estar se protegendo.



Foto 19: 2ª Fotografia selecionada por Jânio Ferreira da Silva - Apresentação da Toré na Câmara Municipal de Caldas, MG durante as comemorações da inauguração da escola indígena - 2004

Temos essa segunda foto aqui. O branco ao lado dessa foto aqui eles olham logo a pintura e perguntam: por que usar essa pintura? Nós usamos sempre o vermelho e o preto, tem que estar fazendo parte do corpo da gente. O preto significa que se tem que ter mais cuidado. Não se mata índio só com arma não. Mata o índio tirando o que ele tem, que é a terra, tirando a resistência que é a cultura. Isso aqui é o preto em forma de um pássaro, pássaro que no nordeste vai muito na lavoura. Usamos o preto para dizer que estamos de luto ainda, pela morte. Uns matam dando tiro, outros mata os indígenas tirando a cultura deles que nem minha mãe falou no começo. Eles ensinam doutrinas que não são verdades, o que é o nosso povo. Eles não deram oportunidade na época de dizer, índio vocês tem que manter a cultura de vocês. Mas com a

memória boa dela, ela ouvia o branco dizer que tinha uma cantiga e ela guardava na memória, que é a Toré. Se ela tivesse aprendido tinha se enfraquecido a dança Toré, a cultura. E hoje eu como filho poderia estar falando o que é o Toré, para mostrar para as pessoas a dança simbolizando que estamos animados, felizes, mas dançamos quando estamos tristes também pedindo a Deus que aquela negatividade vá embora para bem longe da gente. Então a dança Toré com o maracá na mão balançando para que os espíritos bons cheguem para abrir nossos caminhos. O preto nós usamos no corpo que é o luto. O vermelho dessa foto aqui é o vermelho mostrando que as pessoas não têm que derramar o sangue do nosso povo não, porque a gente já tem muito derramado. O que a gente quer é que o governo busque soluções para que a nossa nação viva em paz dentro da nossa aldeia. Uma aldeia que temos que criar nossas crianças.



Foto 20: 3ª Fotografia selecionada por Jânio Ferreira da Silva. Apresentação das crianças durante a inauguração da escola indígena - 2004

Quando nós fomos inaugurar essa escola, com o pensamento que a escola um dia venha surgir dentro da aldeia, de uma forma que a gente tanto fala, que é uma escola diferenciada, no formato dela, diferenciada apoiando nossa subsistência, das nossas crianças. Veio então muita gente olhar, polícia. Não sabiam o que é índio. Eu sempre falei para eles, índio não está na aparência, índio está no sangue é aquele que tem sangue indígena. Nós somos uma comunidade uma aldeia Xucuru

Kariri e nós temos o nosso sangue. Falei para eles que índio, aqueles índios que viviam roubando, eles tinham que conhecer a população indígena como hoje somos. Nós passamos para eles o que nossos antepassados passaram, que eles não tinham que ter essa imagem ruim do índio.

Eles vieram aqui saber o que nós tínhamos para mostrar para eles. Nós falamos é muito fácil de mostrar, é só a cultura, a nossa tradição junto com a nossa religião. Duas chegaram a participar olhando. O ouricuri o espaço lá dentro do mato que essa parte só é entre os índios.

Então hoje eu acredito que não só essas fotos que elas viram, mas que eles aprenderam um pouco da cultura do povo Xucuru Kariri.

Nessa foto aqui que são mostradas pelas crianças, aqui temos o futuro da nossa aldeia. Uma escola diferenciada tem que ter aluno indígena dentro dela para que a gente esteja mostrando a nossa cultura e a nossa tradição, a nossa religião para os nossos pequeninhos, nossas criança.

Entre falas e risos chega a hora da professora Jizelma tecer suas mônadas. O avesso do bordado vai se constituindo, e os nós desafiam a pesquisadora.

3.4 Jizelma Maria da Silva - Professora

É DIFERENTE!

Meu nome é Jizelma, dou aula aqui na aldeia no terceiro e quinto ano, professora também da EJA (Alfabetização de jovens e adultos) que é da alfabetização até o quinto ano.

Eu nunca estudei na aldeia, sempre estudei na escola do não índio. Como agora eu estou terminando a faculdade em Belo Horizonte, e só o magistério indígena que não foi na aldeia.

Foi normal estudei e aprendi com cartilha, que hoje não tem mais. Que nem na aula que dou hoje, português, matemática geografia, ciências, história, mas não tinha aula que tem hoje de cultura e uso do território. É diferente.

Sempre tem assim no primeiro ano uma professora que o nome dela era Sônia, quando eu tinha mais ou menos uns seis anos. Eu nunca me esqueci dessa professora. Era uma excelente professora. Eu nunca esqueci o jeito dela ensina. É um jeito que eu também gosto de ensinar meus alunos. Ela ensinava brincando. Eu gosto assim, quando estava com os alunos pequenos, eu gosto de alfabetizar através das brincadeiras.

Foi uma coisa que eu tive, uma experiência que eu passei para os meus alunos e para mim deu certo também e eles aprenderam muito. Através da brincadeira eu ia alfabetizando.

MEXER COM A TERRA, SE SUJAR

Eu acho que é para se diferenciar da escola do não índio. A escola dentro da aldeia prioriza principalmente os alunos agregados. Lá na cidade, na escola dos não índios se chega alguém que não está matriculado, e aqui não se tiver quinze alunos matriculados chegam cinco, chegam dez que não estão matriculados são só agregados, eles vão estudar do mesmo jeito, fazem as atividades, brincam, merendam igual aos alunos que estão matriculados. Frequentam a escola. Essa é uma das diferenças.

Diferenciada está falando, diferente. Como aqui a educação que os meninos da aldeia recebem é uma educação diferenciada, por causa da aula de cultura. Quando eles vão para a rua eles não tem aula de cultura, aula de uso do território. Quando chegam aqui na escola eles são recebidos do mesmo jeito que eles vêm. Não como na escola da cidade que eles têm que ir todos calçados, aqui não. Às vezes nem com cadernos eles chegam, são recebidos, tem aula do mesmo jeito.

Essa escola da aldeia, por que a gente não só dá aula no espaço da sala de aula. A gente tem o território, cuidar da terra, mexer com a terra, se sujar. A nossa escola não é só na sala de aula, o nosso dia a dia pode ser fora da escola, no sol brincando. Em todo lugar a gente aprende um pouco.

Jizelma escolhe uma fotografia para falar da escola que estão fazendo e se essa é a escola que deseja.



Foto 21: Fotografia selecionada por Jizelma Maria da Silva – Apresentação das crianças durante a inauguração da escola indígena - 2004

Eu escolho aqui só uma foto que é essa daqui. Essa aqui é nossa escola de hoje, tem a participação dos pais, os alunos podem vir na escola do jeito que tiver. Essa é nossa escola de hoje. A escola que eu gostaria eu não vi nenhuma aqui na foto. Porque a escola que eu gostaria que tivesse, essa aqui não tem estrutura nenhuma para mostrar para você. Aqui falta muita coisa, não tem estrutura nenhuma para os alunos, para o professor. Não tem estrutura para ninguém. A gente está num lugar aqui que quando chove, tem que sair às pressas, quando começar o frio aqui ninguém vai aguentar. Então essa escola que eu gostaria que tivesse por enquanto ela não existe aqui. Existe essa daqui que é a escola que a gente tem hoje, que os pais participam que os alunos vêm do jeito que tiver. Ela pode existir, mas por enquanto. Ela tinha que ter uma boa estrutura, não só para os alunos, para os professores. Aqui falta muita coisa, não tem espaço para as crianças brincarem, tem espaço, mas não tem um parque que eles gostariam que tivesse jogos, um campo, uma quadra. Estão planejando fazer uma casa escola, tomara que comece. Tem muita coisa que está faltando. É uma casa que tem biblioteca, vai ter salas para instalar os computadores que estão aí. Vai ter uma estrutura melhor que essa. Essa aqui não é a escola que eu desejo.

Nesse momento, o Cacique José Sátiro interfere e pede a palavra:

A escravidão acabou brutalmente, mas tecnologia está todo mundo escravo ainda, os índios. O que nós queremos dentro da nossa aldeia é uma escola com estabilidade para todos os sentidos. Espaço para nossas crianças ficarem a vontade, para discutir os assuntos do nosso povo dentro da escola.

Vários questionamentos sobre a construção da escola foram retomados. Em determinados momentos, o roteiro das entrevistas foi totalmente desviado causando um desconforto geral. Tento escutar o que os sujeitos me dizem, e deixo que o ouvido comande a narração. O tecido vai ficando denso, e novos fios vão cruzando as cores que chegam pelas mônadas do Senhor Zito, que retoma o risco do bordado.

3.6 Josival Ferreira de Brito - Professor do Uso do Território

QUANDO ESTÁ NO PONTO DE COLHER!

Sou professor de uso do território, eu ensino o que aprendi com os meus velhos, com meus pais. O que eu aprendi vou passando para os meus filhos, meus sobrinhos e os alunos da escola que eu ensino.

Eu ensino a mexer com a terra, preparar a terra, plantar verdura, cebola, tomate, alface, legumes para a merenda da escola para eles e para nós também.

Eles estão aprendendo, os que não sabiam plantar já estão sabendo. Já estão sabendo como é que planta uma semente, como é que zela, como é que colhe, quando está no ponto para colher.

Pra falar a verdade, quando eu era pequeno... e não aprendi muito porque não tinha tempo para estudar. Era difícil. Perdi meu pai logo novo e aí ficou minha mãe com meus irmãos. Tive que trabalhar de dez anos em diante, fui trabalhar na enxada, na foice para ganhar uns trocos e ajudar minha família e meus irmãos.

Não consegui estudar. Agora voltei a estudar depois de quase cinquenta anos. Estudo na escola à noite. Para mim está sendo bom, porque eu nem sabia assinar o nome, já aprendi a fazer o nome, já leio alguma coisinha pouco, mas leio. Só não escrevo bem, leio um pouco.

Pra mim está sendo muito importante. As crianças também estão aprendendo também um pouco.

ISSO AÍ É TEU SUOR

Na cidade é um ensino diferente porque aqui tem outros ensinamentos que lá não ensina. Eles aprendem nossa cultura, e lá na cidade não ensinam nossa cultura. Aprendem também a plantar e até comer verdura que isso aí é teu suor.

Não sabem o que é verdura, tem uns que botam na boca e acha ruim. Mas vocês têm que comer, isso aí é teu suor. É a alimentação dos filhos deles quando crescer, casar.

Seu Zito escolhe as fotografias. Passa um tempo procurando aquela que traz para ele a “aventura” de que falou Barthes.



Foto 22: 1ª Fotografia selecionada por Josival Ferreira da Silva. Preparo da terra para plantio da horta durante as aulas de uso do território.

Vou escolher esta daqui, porque eu vou puxar sardinha para o meu lado. Vou falar muito. Essa foto me lembra quando nós começamos aqui na escola. Quando foi? 2004. Essa aqui foi quando os meninos começaram a trabalhar na escola comigo como professor. Aqui é o preparo da terra.



Foto 23: 2ª Fotografia selecionada por Josival Ferreira da Silva. Vista da horta da escola indígena, cuidada por professor e alunos nas aulas de uso do território - 2005

Essa aqui já vai mostrando o trabalho quando nós começamos a plantar junto com as crianças. Para mim foi um orgulho. Eles não sabiam plantar agora já estão sabendo.



Foto 24: 3ª Fotografia selecionada por Josival Ferreira da Silva - Povo Xucuru Kariri na praça em frente a E. E. Secretário Tristão da Cunha, Divisa Nova MG durante a culminância do Projeto Nossas Raízes Indígenas - 2004

Essa aqui representa o orgulho dentro de mim que eu tenho é de ver todo o nosso povo junto, um por todos e todos por um. Para mim é o maior orgulho que eu tenho.

Já estamos chegando ao final da tarde. Os sujeitos já demonstram cansaço. Senhor Fernando espera ansioso para dar sua contribuição. Sente-se orgulhoso em contribuir com a pesquisa, mesmo não tendo vivenciado a história da escola desde a sua criação. Chegou recentemente à aldeia, vindo de Palmeira dos Índios em Alagoas. Está frequentando as aulas de cultura, que acontecem na escola durante a noite. Com seus setenta e seis anos, mão trêmula e com dificuldades para falar, demonstra sua sabedoria, à medida que tece suas mônadas.

3.7 Fernando Lourenço da Silva – índio Xucuru Kariri



Foto 25: Sr. Fernando Lourenço da Silva. Índio Xucuru-Kariri - 2010

QUERENDO IR PARA FRENTE E NÃO PARA TRÁS

Eu me chamo... eu sou índio Xucuru Kariri. Meu nome é Fernando Lourenço da Silva. Estou morando aqui com alguns parentes, meus primos. Cheguei agora a pouco tempo, estou participando das brincadeiras, conheço a parte do segredo dos índios, entendo mais ou menos a cura, entendo um pouco das plantas. Estou participando da escola da noite, aula de cultura. Graças a Deus, já estou com quase, nasci em trinta e quatro, mês de outubro, no dia trinta e um de maio de trinta e quatro, idade assim já meio avançada. Mas graças a Deus estou aqui até o dia que Deus quiser. Estou frequentando a escola à noite, os índios são todos eles lideranças querendo ir para frente não é para trás. De passo a passo a gente tem que continuar nossa cultura enquanto for vivo.

Eu desejo que ela se recupere e seja a melhor da tribo. Em todas as aldeias tem escola, mas aqui tem os festejos, tem os alunos, tem os professores. Eu não tenho mais o que falar que a minha cabeça está doendo.

O primeiro fio é o da identidade: *Eu sou índio Xucuru Kariri*. Depois vem o nome não índio, e o desejo de participar. As mônadas tecidas pelo Senhor

Fernando trazem a marca do tempo vivido, e assim vêm ao encontro do que nos fala Benjamim:

Assim definido, o narrador figura entre os mestres e sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. (1994, p.221)

Os conselhos do Senhor Fernando, quando diz que “*os índios são todos eles lideranças querendo ir para frente não é para trás. De passo a passo a gente tem que continuar nossa cultura enquanto for vivo*”, se fortalece nas mônadas tecidas por dois alunos que frequentam as aulas de cultura que, pela timidez e acanhamento, pouco falam, mas eles se constroem sujeitos presentes.

3.8 Thanailton Ribeiro do Nascimento – aluno índio

TEM QUE PEGAR!

A aula de cultura está sendo boa para mim. Estou aprendendo muita coisa que os mais velhos estão ensinando para nós. Tem que pegar para não deixar perder.

3.9 Fábio da Silva – aluno índio

PARA NÃO DEIXAR CAIR A TRADIÇÃO

Na aula de cultura estamos aprendendo nossa língua para não deixar cair nossa tradição.

Talvez o ponto mais importante dessa experiência seja perceber a satisfação, e certa dose de orgulho que todos os sujeitos tiveram ao tecer as suas mônadas, graças ao respeito pela sua cultura, pela suas raízes, pela sua história. Ao término das entrevistas, reuniram-se para dançar o Toré. Velhos, jovens e crianças dançam e se misturam, manifestando-se nos espaços

possíveis. Ao final, as palavras do Cacique José Sátiro retratam o movimento vivenciado por eles:

Apesar de que o nosso povo Xucuru Kariri atravessou várias batalhas, mas felizmente somos um sangue muito forte. Agradecemos ao grande Anderu quinhentos anos de massacre e agora queremos viver mais quinhentos anos de liberdade naquilo que é nosso, naquilo que nós precisa.

Dona Josefa complementa: “viver mil anos de liberdade”.



Foto 26: Povo Xuxuru-Kariri - 2010



Foto 27: Povo Xuxuru-Kariri dançando o Toré - 2010

CAPÍTULO IV

ARREMATANDO O BORDADO:
A ESCOLA INDÍGENA DIFERENCIADA COMO UM ESPAÇO DE
FRONTEIRAS

Tudo isso para que Marco Pólo pudesse explicar ou imaginar
explicar ou ser imaginado explicando ou finalmente conseguir
explicar a si mesmo que aquilo que ele procurava estava
diante de si, e, mesmo que se tratasse do passado, era um
passado que mudava à medida que ele prosseguia a sua
viagem, porque o passado do viajante muda de acordo com o
itinerário realizado, não o passado recente ao qual cada dia
que passa acrescenta um dia, mas um passado mais remoto.
Ao chegar a uma nova cidade, o viajante reencontra um
passado que não lembrava
existir: a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou
de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos
conhecidos.
(Italo Calvino, *Cidades invisíveis*, 1990, p. 28)

Tudo isso para que os sujeitos pudessem explicar o que é uma escola diferenciada. O avesso do bordado, com seus fios emaranhados, traz outras memórias, as de Graciliano Ramos – não o romancista, mas o ex-prefeito de Palmeira dos Índios, cujo relatório, dirigido ao *Exmo Sr. Governador*, já começa por reclamar dos “minguados recursos”. O que me interessa é a forma como termina: “Procurei sempre os caminhos mais curtos, nas estradas que se abriram só há curvas onde as retas foram inteiramente impossíveis” (1929)²².

As mônadas tecidas pelos sujeitos abrem-se em curvas de subjetividades, as retas são, de fato, inteiramente impossíveis. Em cada curva um risco novo na escrita do bordado, tomando rumos inesperados. O passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado. A metodologia, uma curva em caracol, vozes que se manifestam deixando suas marcas. Elas se delongam.

O que me atrai na tessitura da escrita do bordado é a escuta em curvas sinuosas rumo ao tecido pontuado de linhas e cores, em avesso e direito, de

²² Disponível em : http://milhasacumuladas.blogspot.com/2009/09/palmeira-dos-indios-al_26.html. Acesso em junho 2010.

acordo com a forma singular de cada um apresentar o que entende por uma escola diferenciada.

A surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não conhecidos.

4.1 A Reivindicação do Prédio para a Escola

Identidade, língua e reivindicação de um novo prédio para a escola. São esses os novos fios que sobressaem mesclados nas vozes dos sujeitos. Fios provocativos que se entrelaçam à trama do bordado e nos levam a buscar respostas. A reivindicação de um novo prédio destaca-se no discurso dos sujeitos. A escola diferenciada perpassa também esses fios. Entre o direito e o avesso do bordado, a tecelagem das mônadas desvela a arquitetura da escola indígena tal como é vista pelos seus praticantes, e acarreta várias questões.

O prédio da escola, o discurso dos sujeitos... Não há como deixar de ver, de escutar. As certezas, se ainda estavam por perto, parecem desaparecer de vez. Talvez seja disso mesmo que fala Carlos Eduardo Ferraço, ao afirmar que:

Nessa tentativa de dar conta de nós mesmos e dos outros em nossos estudos, como dar conta das identidades movediças, dos hibridismos? (...) Discursos que nos angustiam pelos vazios que são deixados por entre as linhas escritas porque não há palavras que possam dar conta do que estamos querendo dizer naquele momento, como acontece comigo agora.

Mas, então como fugir às armadilhas da mata escura? Não sei, abrindo o peito à força de uma procura... (2003, p.173).

Para interpretar a questão da escola, na maioria das vezes recorreremos a sujeitos que se acercam da escola munidos de teorias para com elas explicarem o que acontece no seu interior. As teorias falam da escola, de fora dela, sobre ela, como nos esclarece Maria Isabel Sousa:

É prática comum de se falar da escola pelo que se diz dela, e a prática incomum de se falar da escola a partir do que ela diz de si mesma, ou por aquilo que os sujeitos, nela envolvidos e em relação, estão dizendo e dizendo de sua experiência no cotidiano da escola. De certa forma, este procedimento tende a separar, de um lado a repetição (a abordagem tradicional de

uma escola concebida como olhar de fora, e não vivida na sua cotidianidade), e de, outro, a essencialização da diferença (a abordagem de uma nova escola descontextualizada e idealizada) sem que se dê a devida atenção à escola que se constrói no cotidiano, que não é nem aquilo que se diz que ela é como diferença absoluta (totalização de significação, mas de outro lugar e outra coisa, algo novo – criação cultural feita do hibridismo das culturas que nelas emergem. (2003, p. 248)

Nesse sentido, Ferraço (2003) nos mostra também a importância de dialogarmos com os sujeitos do cotidiano, cientes de que não se trata de usar fragmentos, trechos das falas desses sujeitos como ilustrações do nosso discurso, como fazemos com os discursos dos teóricos legitimados pela academia. Trata-se de entender que também aqueles que vivem, de fato, esses cotidianos, são os legítimos autores/ autoras dos discursos “com” os cotidianos.

Podemos dizer, portanto, que no discurso dos sujeitos há uma insatisfação com o prédio da escola que, segundo eles, é um lugar que não atende a suas necessidades e desejos. Esses também são desafios para o Ministério da Educação:

Esses são desafios para o Ministério da Educação implementar a estruturação da rede das escolas indígenas em acordo com cada comunidade indígena e sua realidade sócio ambiental. Na história da Educação Escolar Indígena foram construídos prédios escolares que representavam a intenção dominadora e assimiladora da escola sobre as culturas indígenas com construções que não dialogavam com os conhecimentos e concepções indígenas sobre edificações e ocupação espacial. Desse modo, é responsabilidade do MEC fomentar o diálogo intercultural propositivo entre as comunidades e as instituições executoras para que as propostas de infra-estrutura escolar sejam condizentes com as perspectivas indígenas e suas realidades ecológicas, garantindo com isso resultados efetivos na aplicação dos recursos públicos. (p. 83)²³

A fim de compreender como acontecem essas relações entre o prédio e o espaço da escola que reivindicam, busco autores que possam me ajudar a pensar como estão implícitas essas questões nas vozes dos sujeitos, como bem retrata o discurso de Dona Josefa:

²³ Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena. Disponível em: portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf. Último acesso em 16/07/2010.

A casa que eu gostaria de ter não é essa. A casa que eu gostaria para ser uma escola aqui dentro, era uma casa confortável, nessa casinha é desconfortável. Se o professor quiser fazer uma dança que é da nossa cultura, não tem jeito. Do lado de fora porque chove muito e quando não está chovendo o gelo está caindo. Eu gostaria de ter uma escola aqui dentro da nossa aldeia, uma escola bem organizada, uma escola indígena, mas que fosse bem organizada. Que ela tivesse espaço para fazer o que nós temos costume de fazer dentro da cultura.

Nessa perspectiva, Frago (2001) afirma que a arquitetura é sempre é um espaço que educa. Ante esse espaço, podemos pensar que todo espaço é um lugar percebido, logo, a percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, mas lugares, isso é, espaços elaborados, construídos; espaços com significados e representações de espaços; representações de espaço que se visualizam ou contemplam, que rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada; uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica.

A aceitação do prédio da escola pelos sujeitos é conflituosa e geradora de muitas reivindicações. O Vice-cacique e professor de cultura Jânio falam do seu desejo de que a escola tenha um novo formato:

Ela tem que ser uma escola dentro da aldeia. Quando o governo chega aqui para construir uma escola tem que conversar com o cacique. Muitas vezes os projetos são feitos da maneira deles, eles não perguntam ao cacique qual o formato que a escola tem que ter. De que forma os índios sonham com a escola dentro da nossa aldeia. Eles querem que seja feito como é feito dentro da população branca. Então nós temos outros formatos.

Podemos compreender, com base em Escolano, que:

A arquitetura escolar é por si mesma um programa. Uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os da ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora, e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ideológicos. (2001, p. 26)

Ali onde se reformou o barracão para a instalação da escola, a resposta arquitetônica não atende à arquitetura tradicional da cultura dos sujeitos. O

espaço abandona as suas expectativas e desejos, como também mostra o relato da professora Jizelma:

Essa aqui não é a escola que eu desejo. No ensino, na parte pedagógica está bom. Então essa escola que eu gostaria que tivesse por enquanto ela não existe aqui. Existe essa daqui que é a escola que a gente tem hoje, que os pais participam que os alunos vêm do jeito que tiver. Ela pode existir, mas por enquanto.

Ela tinha que ter uma boa estrutura, não só para os alunos, para os professores. Aqui falta muita coisa, não tem espaço para as crianças brincarem, tem espaço, mas não tem um parque que eles gostariam que tivesse jogos, um campo, uma quadra.

A gente tem o território, cuidar da terra, mexer com a terra, se sujar. A nossa escola não é só na sala de aula, o nosso dia a dia pode ser fora da escola, no sol brincando. Em todo lugar a gente aprende um pouco.

Retomando o pensamento de Frago (2001), quando afirma que o território e o lugar são, pois, duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma construção social. O espaço comunica, e mostra a quem sabe ler o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia de cultura para cultura, que é um produto cultural específico, tanto quanto as relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder – além da liturgia e dos ritos sociais, da simbologia das disposições dos objetos e dos corpos, [...] da sua hierarquia e das relações.

Frago (2001) considera que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. Segundo o autor, a tomada de posse do espaço vivido é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos.

Problematizar a arquitetura da escola também é falar da escola indígena diferenciada. São muitas influências e entrecruzamentos, múltiplas tensões na tentativa de se registrar aquilo que se quer investigar e aquilo que nos chega pelo discurso dos sujeitos, como mostra o depoimento do Cacique José Sátiro:

O que nós queremos dentro da nossa aldeia é uma escola com estabilidade para todos os sentidos. Espaço para nossas crianças ficarem à vontade, para discutir os assuntos do nosso povo dentro da escola.

Nas palavras do Cacique José Sátiro, podemos identificar qual é o papel da escola hoje dentro da aldeia. Por meio da reivindicação de um novo prédio para a escola, ele mostra que enxerga a escola não apenas como espaço para as crianças, mas também como um espaço em todos os sentidos, um espaço político para discutir os assuntos do seu povo dentro da escola. Percebe-se aí o valor atribuído à escola pelos indígenas, e demonstra a necessidade de ampliar os referenciais para encontrar respostas às questões que foram surgindo.

Segundo Freire (2004), para os povos indígenas, a escola foi, durante cinco séculos, um instrumento de opressão, o que está registrado atualmente na memória oral de muitos povos, e até incorporado em alguns de seus mitos. Para o autor, uma avaliação do papel da escola nos últimos quinze anos deve indagar até que ponto os povos indígenas estão conseguindo transformar a escola numa ferramenta de resistência e afirmação cultural.

Pode-se pensar que, dessa forma, o discurso dos sujeitos aponta para a escola dentro da aldeia como uma ferramenta de resistência e afirmação cultural, pela atribuição de valor que estão dando ao que tem acontecido dentro do seu espaço, como relata Dona Josefa:

O que está faltando é o espaço da escola, o que eu queria falar é isso. Aqui tem muito nesta escola hoje que estão tendo aula de cultura, vem quase todo da aldeia. Não está vindo todos porque não cabe. Hoje vem vinte porque é a quantia da sala, depois vem mais um pouco e assim vai.

Eu gostaria de falar da escola que eu gostaria de ter, uma escola que tivesse espaço para caber os índios porque na aula de cultura não tem idade cinquenta, sessenta, setenta, quarenta, cinco anos, dez anos, falou já está no embalo da escola. Nessa escola que nós temos hoje não dá para fazer isso aí. (...)

Dona Josefa, mais uma vez na sua sabedoria, evoca a distinção entre lugar e espaço. Para ela, a escola é o lugar criado pela instituição, e esse lugar não atende as suas expectativas. O espaço está marcado pela resistência.

É importante compreender a distinção entre lugar e espaço, tal como proposta por Certeau (2009). Para o autor, o lugar é uma configuração instantânea de posições que implica uma indicação de estabilidade; é um cruzamento de móveis, de certo modo animado pelo conjunto de movimentos que aí se desdobram. Em suma, espaço é um lugar praticado. No dizer de Dona Josefa, eles estão contentes com os espaços praticados. Neste sentido, o conceito de lugar praticado, usado por Michel de Certeau, pode nos ajudar a entender as reivindicações dos sujeitos em relação à construção de um novo prédio que atenda as suas necessidades. Continuando com o autor, entendemos que as pessoas caminhando pelas ruas criam textos e constroem seus próprios significados, e estes subvertem a lógica e a justificativa dos significados oficiais que lhes são atribuídos. A cidade, em vez de um *lugar*, torna-se um *espaço*, que é por ele definido como ‘um lugar praticado’

Nesse sentido, a crítica que os sujeitos fazem ao prédio da escola torna-os capazes de reconhecer-se na identidade de alguém que produz a história e por ela é produzido. Para Frago (2001), as imagens de espaços que, para nós, foram – alguma vez e durante algum tempo – lugares nos quais algo de nós ficou, esses espaços nos pertencem e são, portanto, nossa história.

Na tentativa de tornar a escola indígena um espaço e não um lugar onde possam exercer suas múltiplas identidades, os sujeitos tecem suas narrativas e mostram nelas as caminhadas e usos cotidianos pelos espaços de sua comunidade. Através da singularidade das suas narrativas, eles fazem a leitura da arquitetura escolar, o que nos remete ao texto de Rubem Alves²⁴ ao falar da Escola da Ponte: “Ah! Uma vez cometido o erro arquitetônico, o espírito da escola já está determinado! Mas nem arquitetos e nem técnicos da educação sabem disto...”.

²⁴ Disponível em <http://www.infoutil.org/4pilares/text-cont/alves-escoladaponte.htm#A ESCOLA DA PONTE>
Acesso em junho de 2010.

Busco assim entender, através dos interlocutores, o que os sujeitos me dizem ao fazerem suas reivindicações. O sentimento que temos é o de que falta ainda algo capaz de nos fornecer pistas para uma reflexão que permita uma melhor compreensão daquilo que tecem com os frágeis fios das evocações e das lembranças. Nas palavras de Gaston Bachelard:

A memória não registra a duração concreta... É pelo espaço, é no espaço que encontramos esses belos fósseis de duração concretados por longos tempos... Localizar uma recordação no tempo é só uma preocupação do biógrafo e corresponde unicamente a uma espécie de história externa, uma história para uso externo, para comunicar aos outros... Para o conhecimento da intimidade é mais premente a localização de nossa intimidade nos espaços do que a determinação das datas. (BACHELARD 1975, apud FRAGO, 2001, p. 62).

Bachelard (2008) nos ensina que o espaço fica poético quando um homem o modela. Quem constrói uma casa faz um poema. Por isso enchemos as casas de plantas, de quadros, de música, de livros. E o que dizer da poética das gavetas, dos cofres e armários? Ah! Quanta poesia as gavetas podem conter, especialmente aquelas que são trancadas à chave! A concha, casa assombrosa dos moluscos, os cantos, a imensidão íntima: todos esses espaços estão cheios de poesia.

Nesse sentido, podemos compreender nas entrelinhas do discurso dos sujeitos que eles estão reivindicando não apenas o espaço físico da escola, mas a poética do espaço ligada aos desejos de cada um. É dessa poética dos lugares memórias que também nos fala Frago. Em outras palavras:

Isso significa fazer do mestre ou do professor um arquiteto, isso é, um pedagogo e, da educação, um processo de configuração de espaços. De espaços pessoais e sociais, e lugares. Ao fim e ao cabo, o espaço- assim como a energia enquanto energia- não se cria nem se destrói, apenas se transforma. A questão final é se se transforma em um espaço frio, mecânico ou em um espaço quente e vivo. Em um espaço dominado pela necessidade implacável e pelo ponto de vista fixo, ou um espaço que, tendo em conta o aleatório e o ponto de vista móvel, seja antes possibilidade que limite. Em um espaço, em suma, para a educação, um âmbito que não

pertence ao mundo da mecânica, mas ao mundo da biologia, ao mundo dos seres vivos. (2001, p.139)

Para o autor, assim, todo educador, se quiser sê-lo, tem que ser arquiteto. De fato, ele sempre o é, tanto se ele decide modificar o espaço escolar, quanto se o deixa tal e qual está dado. O espaço não é neutro, sempre educa.

Que o espaço da escola seja antes possibilidade que limite. Limites que os indígenas rompem, possibilidades que os indígenas narram. A escola não é um componente natural da vida humana. Com o olhar de estrangeiro os indígenas enxergam a arquitetura da escola com outro olhar, muitas vezes de estranhamento, o que contribui para gerar novas compreensões sobre a escola indígena diferenciada.



Foto 27: Quadro representando a aldeia, pintado por professores e alunos da escola.

“O espaço fica poético quando um homem o modela”

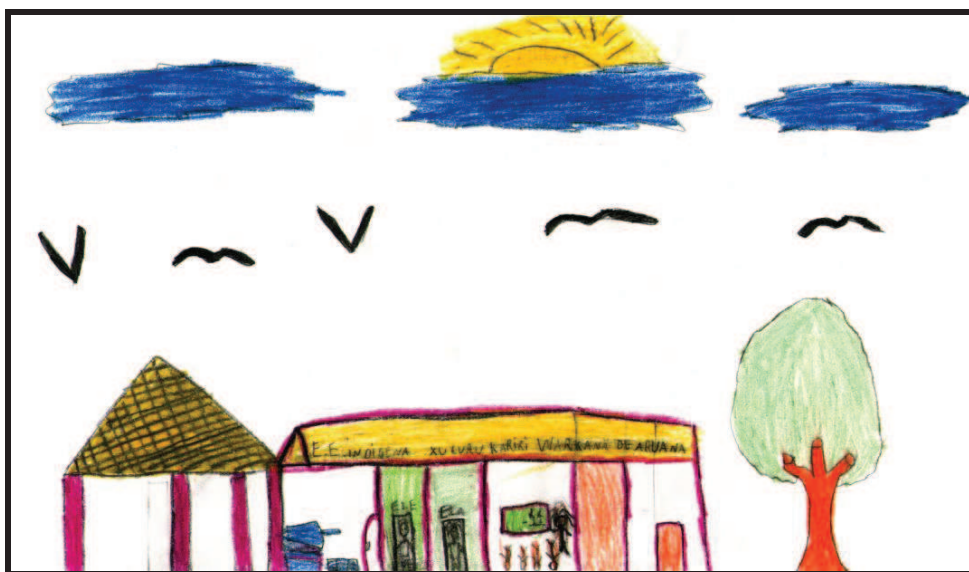


Ilustração 8: Desenho do aluno representando a escola indígena que deu origem ao bordado.



Foto 27: Tela do Bordado quase concluída a partir de um desenho de um aluno da escola. 2010

4.2 A Revitalização da Língua Ancestral

Tecendo as monôdas à procura do que os indígenas entendem por uma escola indígena diferenciada, muitas foram as curvas impostas pela subjetividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Não chegamos a respostas precisas que explicitem de uma vez por todas o que eles entendem por uma educação diferenciada seguindo por linhas retas. E voltamos, então, à pergunta inicial da presente pesquisa: O que é mesmo uma educação diferenciada? Buscar as respostas demanda lidar com uma complexidade de situações que emergem no discurso dos indígenas.

Durante as entrevistas, outro aspecto que se mostra extremamente visível é a retomada por eles da língua falada pelos seus antepassados, como mostra o relato do professor de cultura e vice-cacique Jânio, mais conhecido como Jal:

Os adultos se encontram hoje numa responsabilidade de ser o que é. Por que muitos deles quando nasceram os pais não passaram e hoje eles sentem a necessidade de que o índio além de ter a sua cultura como o Toré, a sua pintura, têm seus cânticos. Então eles estão sentindo que precisam se comunicar uns com os outros na nossa linguagem. Foi daí que estivemos reunidos aqui dentro da nossa aldeia passando a importância que é a língua, que é a defesa de um povo quando quer se comunicar, guardar segredo. O português foi ensinado pelo pessoal não índio. Então hoje nós também estamos passando nossa linguagem original de nosso povo que é uaihionê.

Quando Jânio diz que os adultos se encontram hoje numa responsabilidade de ser o que é, retomo um questionamento feito pela Professora Terezinha Maher (2009)²⁵: “Seria a Língua fator determinante para a constituição da identidade indígena?”

Percebo no discurso de Jânio, ao dizer que para ser o que se é, índio, na sua visão, além de ter a sua cultura, a sua pintura, seus cânticos, podemos pensar que, para ele, falar a língua do grupo é uma questão de identidade.

²⁵ Questionamento feito pela Professora Terezinha Maher durante a realização do Workshop: Educação Escolar indígena no contexto Mexicano e Brasileiro, realizado no dia 06/05/2009 no Instituto de Estudos da Linguagem – IEL - UNICAMP. (Anotações pessoais)

Nesse sentido, os estudos de Susana Grillo Guimarães (2001) podem trazer contribuições e esclarecer que a ausência de uma abordagem sociolinguística é muito grave em sociedades que perderam o uso da língua – como podemos pensar que possa ser o caso do Povo Xucuru Kariri.²⁶ Segundo a autora, no Nordeste há uma discussão terrível entre professores e lideranças indígenas preocupados com a recuperação do uso da língua que foi perdida já no século passado. Essas pessoas não se dão conta de que isso pode ser um aspecto da nossa dominação cultural, no sentido de que se aceita a identidade étnica se houver uma língua indígena; é uma renovação da dominação.

Segundo Guimarães (2001) há uma angústia ligada à busca de recuperar essas línguas, e ninguém se preocupa em fornecer instrumental para o entendimento político dessa busca: que processo histórico aconteceu para que os povos indígenas deixem de falar sua língua. Parece que os povos optaram por deixar de falar suas línguas. Houve processos violentíssimos e os professores não estão tendo instrumental que os faça entender como se deu esse processo, e entram em viagens de recuperar o uso da língua com listas de 180 palavras recolhidas no século passado. Um povo que se posicionou contra essa história foi os Potiguara; fora estes, os Funiô, que conservam a língua, estão todos no Nordeste direcionados para o resgate da língua.

Desde que o Povo Xucuru Kariri chegou a Caldas, MG em 2001, sabe-se que não são mais falantes da Língua Indígena. O que causa muita estranheza nos menos “(des)avisados”, que acreditam no índio imaginário, abstrato, genérico, falante de uma língua ancestral. O Português é a língua materna falada por todos na aldeia. Durante os rituais e as danças eles falam

²⁶ Segundo Mori (2001), calcula-se que à chegada dos portugueses eram faladas no atual território brasileiro 1.175 línguas, mas, nos 500 anos de contato das culturas indígenas com a sociedade nacional, 85% dessas línguas, ou seja, 1000 línguas desapareceram. No caso específico do Brasil, a língua portuguesa foi inicialmente imposta como oficial pelos portugueses. Quando o Brasil deixou de ser colônia de Portugal, essa imposição foi mantida pelo grupo de brasileiros que detinham o poder sócio-político. Para o autor, de fato, na era da globalização, é impossível pensar que o português não seja introduzido nas sociedades indígenas. O processo de contato do Português com as línguas indígenas iniciou-se com a chegada dos europeus, contato que vem se intensificando nos últimos anos, de tal modo que as crianças possuem o Português como língua materna. Reconhecer essa realidade não implica que se tenha que deixar de lado as línguas indígenas; pelo contrário, elas devem ser mantidas procurando sua codificação escrita e seu desenvolvimento intelectual mediante publicação de livros, gramáticas, dicionários, literatura indígena.

um linguajar que, segundo a antropóloga Juracilda Veiga, podemos chamar de língua ritual.

Com criação da escola em 2004, e com a inserção das aulas de cultura no currículo, alguns questionamentos sobre a língua começaram a perpassar o cotidiano da aldeia. Inicialmente, somente as crianças participavam das aulas de cultura. Houve em 2010 a retomada da Educação de Jovens e Adultos, e com isso, além dos alunos matriculados, outros moradores da aldeia estão participando das aulas de cultura para aprender a língua indígena, como relata o Cacique José Sátiro:

Os meus antepassados a língua, de tronco foi meu bisavô e minha bisavó e da minha avó passou para meu pai e minha mãe e da minha mãe passou para mim. Como eu tenho quatorze irmãos e desses irmãos eu fui o escolhido no nosso ritual, no nosso ouricuri como cacique, e hoje estou com sessenta e três anos, gosto e amo as palavras dos meus antepassados que eram os donos do ritual, da tradição, do linguajar do povo Xucuru Kariri. Eu tenho como honra e tenho como honra mesmo meus antepassados porque eles falavam e só uma coisa não achei que eles não fizeram certo. Era ter transmitido de modo geral o linguajar Xucuru. Algumas palavras que eles falavam, que a gente segurou, é essas palavras que a gente está fazendo nascer que é o tronco de antigamente. São eles os conhecedores do ritual, do linguajar e hoje, através deles, eu também zelo e conheço de perto o ponto de ritual de tradição do linguajar e estou passando para um filho, que é hoje professor de cultura e ele vai passar para todas as crianças e adultos dentro da aldeia, aqui no sul de Minas Gerais.

Tais afirmações vêm ao encontro do que Guimarães (2001) relata a respeito de um encontro de professores indígenas de escolas do Nordeste. Ela conta que uma liderança chefe de ritual argumentava que eles haviam perdido a língua, que tinham que regatar a língua ancestral, e ele, ao falar sobre o Toré, contou sobre o processo da bebida de caju que acompanha o ritual; nessa explicação, ele listou sete palavras para cada etapa da fermentação da bebida de caju, e cada uma dessas etapas está presente na realização do Toré. Essas sete palavras são absolutamente desconhecidas pela autora e não são partes do nosso português. Essa era uma situação engraçada, em que ele falava sobre uma língua ancestral perdida, enquanto ele estava ali falando uma variedade do português que não era a nossa, e era própria dos Tremembé do Ceará.

Segundo Guimarães (2001), está faltando um aporte teórico da sociolinguística para que eles vejam que o português que eles estão falando pode ser considerado uma variedade étnica do português. Enquanto eles ficam falando em recuperar palavras ancestrais que estão mortas, eles estão numa realidade em que a linguagem revela o ambiente sociocultural em que estão imersos. Para a autora, é então o caso de proporcionar conhecimentos para que eles vejam que houve processos históricos de dominação cultural que acarretaram a perda da língua, mas que, ao mesmo tempo, o português falado por esse povo é também uma variedade étnica.

Nesse sentido, podemos considerar que no caso do Povo Xucuru Kariri deve haver um aporte teórico para fazer frente à revitalização da língua, pois, segundo Guimarães (2001), essas coisas são possíveis se tem existe reflexão conjunta, uma articulação, um diálogo com essas sociedades, e um empenho em ver o que se pode encaminhar para melhorar a educação indígena nessas sociedades, e o que deve ser feito especificamente para cada realidade.

Percebemos no discurso e nas ações do Povo Xucuru Kariri o esforço que eles estão fazendo para recuperar a língua ancestral, no sentido de reafirmar sua identidade. Se não falar a língua, não aparecer de colar, cocar e tanga de palha, então não é índio mais. É uma permanência da dominação cultural violenta sobre eles, cobrança que o senso comum instiga a cada momento.

Nessa perspectiva, Cunha salienta que:

Há dois modos básicos de se entender a noção de cultura e identidade. O primeiro a que poderíamos chamar, por simples conveniência, de platônico, perceber a identidade e a cultura como coisas. A identidade consistiria em, pelo menos como um horizonte almejado, ser idêntico a um modelo, e supõe assim uma essência, enquanto a cultura seria um conjunto de regras, valores, posições, etc., previamente dados. Como alternativa a essa perspectiva, pode-se entender a identidade como sendo simplesmente a percepção de uma continuidade, de um processo, de um fluxo, em suma, uma memória. A cultura não seria, nessa visão, um conjunto de traços dados e sim a possibilidade de gerá-los em sistemas perpetuamente cambiantes. (1995, p.129, 130).

Tais afirmações vêm ao encontro do que Meliá (2001, apud SILVA, 2007, p.138) observa, quando lembra que é um fato que a identidade indígena foi e é ameaçada de diversos modos:

É uma ameaça enquanto não é reconhecida como diferença. É a problemática central do descobrimento da diferença. Na década de 70, tem início o movimento indígena. Começa-se então confrontar identidade e educação escolar.

(...) identidade não é fixação sobre o mesmo; também não é simplesmente ir para frente, tocar numa outra direção; ela é dinâmica, se constrói em trânsito. Pode ser definida como o nós em movimento. Significa encontrar-se a si mesmo em novas situações, as quais eu tenho que responder.

Nessa mesma lógica, entendemos que Hall pode nos mostrar que são exatamente essas coisas que agora estão mudando:

O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. (...) O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se provisório, variável e problemático. (...) A identidade torna-se uma celebração móvel. (...) É definida historicamente e não biologicamente. (2004, p. 12)

Podemos compreender também, com base em Rolnik (1995, apud ALBUQUERQUE, 2003, p. 27) – especificamente em sua reflexão sobre o filósofo contemporâneo Gilles Deleuze –, que a diferença vai muito além do reconhecimento e do respeito às diferenças identitárias. Uma coisa é admitir as diferenças de identidade de pessoas, de grupos. Nesses casos, reportamo-nos aos costumes, à cultura, à língua. Aceitar e respeitar essas diferenças é uma forma politicamente correta de reivindicar a conquista de direitos civis, sobretudo a das minorias. Mas isso é pouco, e o fato de defender características particulares pode justamente ter o efeito contrário do que se espera e neutralizar os efeitos da diferença, que são exatamente o surgimento de algo novo, resultado de novas conexões.

Dessa perspectiva, Albuquerque (2003), afirma que o perigo de reduzir o conceito de diferença à questão de costumes, cultura e língua, parte de outro conceito, o de identidade, baseado no ter/saber coisas específicas de uma etnia. Essa postura vem de discursos e gestos que promovem esse conceito de identidade e cultura fixa e automatizada.

Entre as muitas ideias errôneas que circulam sobre os índios está a ideia de que quando os povos indígenas alteram alguns aspectos do seu modo de viver tornam-se “aculturados”, deixam de ser “autênticos”, e não podem mais reivindicar terras ou direitos relativos à condição de índios. Ao contrário, entendendo a cultura como sendo dinâmica e se transformando continuamente, podemos pensar que é assim também com as línguas: há povos que perderam as línguas no contato com os brancos e nem por isso deixam de ser índios. Para Albuquerque (2003), a identidade se constrói, é algo em movimento. A ideia de que se deve “resgatar/ revitalizar” as línguas e culturas indígenas não está só no discurso oficial (Constituição, MEC, LDB...), mas ainda no discurso de missionários, antropólogos, educadores, e na escola.

Albuquerque afirma que:

construir uma identidade étnica com base nesses pressupostos de “resgate” de costumes e tradições é uma maneira de negar a possibilidade de o presente indígena brasileiro se reconhecer no passado, não num passado arquivo morto da história, agenciamento sem alma, mas num passado saturado de presente, corpo e alma dos povos, pontos de conexão com o presente. Infelizmente ainda não circulam suficientemente os resultados de pesquisas que, nós últimos anos, vêm sendo feitas sobre o modo de ser, de viver e de pensar das sociedades indígenas, e que são referências para o presente e para o futuro, não só para os índios, mas para os brasileiros. (2003, p.29)

4.3 Identidade e Diferença

Identidade e diferença. Fios tecidos de texturas, espessuras e cores diferenciadas. Nas trocas de fios, dão-se os nós, e o que vai se tecendo é outra trama. Mergulhada em tudo isso, parto do entendimento de que a realidade não

é só múltipla, mas também complexa; tão complexa quanto o conhecimento que vai sendo tecido a partir de certos fios que vão sendo trançados, e de outros fios que vão sendo deixados provisoriamente de lado, e de outros tantos que vão sendo retomados.

Nesse sentido, considero ricas as afirmações de Tomaz Tadeu da Silva (2002), ao discutir as questões identidade, permitindo uma nova tessitura, ampliando, aprofundando concepções. O autor, inspirado, sobretudo na filosofia da diferença de Gilles Deleuze, tenta desequilibrar o jogo em favor da diferença.

IDENTIDADE E DIFERENÇA: IMPERTINÊNCIAS

1. A diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade.
2. A multiplicidade não tem nada a ver com a variedade ou a diversidade. A multiplicidade é a capacidade que a diferença tem de (se) multiplicar.
3. Não é verdade que só pode diferir aquilo que é semelhante. É justamente o contrário: só é semelhante aquilo que difere.
4. A identidade é predicativa, propositiva: x é isso. A diferença é experimental: o que fazer com x .
5. A identidade é da ordem da representação e da reconhecimento: x representa y , x é y . A diferença é da ordem da proliferação; ela repete, ela replica: x e y e z ...
6. A diferença não é uma relação entre o um e o outro. Ela é simplesmente um devir-outro.
7. A questão não consiste em reconhecer a multiplicidade, mas em ligar-se com ela, em fazer conexões, composições com ela.
8. A diferença é mais da ordem da anomalia que da anormalidade: mais do que um desvio da norma, a diferença é um movimento sem lei.
9. Quando falamos de diferença, não estamos perguntando sobre uma relação entre x e y , mas, antes, sobre como x devém outra coisa.
10. A diferença não pede tolerância, respeito ou boa-vontade. A diferença, desrespeitosamente, simplesmente difere.
11. A identidade tem negócios com o artigo definido: o, a. A diferença, em troca, está amasiada com o artigo indefinido: um, uma.
12. A diferença não tem a ver com a diferença entre x e y , mas com o que se passa entre x e y .
13. A identidade joga pelas pontas; a diferença, pelo meio.
14. A identidade é. A diferença devém.

Após todas essas considerações sobre a identidade e a diferença, e também sobre as ações que delas surgem, somos levados a compreender que

isso desemboca na escola indígena. Podemos pensar que os indígenas, lideranças, professores e alunos e comunidade deveriam ser estimulados, nessa perspectiva, a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes.

Podemos compreender, com base em Silva (2000), que podemos aprender, aqui, a chamada “lição da diferença” – a diferença do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças, diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera e dissemina. A diversidade é um dado da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a fundir-se com o idêntico.

Dessa forma, talvez possamos pensar que, em linhas gerais, essa poderia ser a base para um currículo da escola indígena diferenciada, que representasse algum questionamento não apenas sobre a identidade, mas também quanto ao poder ao qual ela está estreitamente associada, enfim, um currículo e uma pedagogia da diferença e da multiplicidade.

4.4 Escola Indígena, Espaço Intercultural

Por outro lado, compreender a escola e o papel que os índios lhe atribuem no contexto da escola Xucuru Kariri mostra que a instituição escola não permanece alheia à vida da aldeia e da respectiva cultura indígena, levando em conta os questionamentos relativos à interculturalidade. Está presente no discurso, tanto das lideranças, quanto dos professores e alunos indígenas, que eles enxergam a educação que estão fazendo como uma educação diferenciada pela possibilidade da revitalização da cultura, da língua, e apresentam as principais diferenças entre a escola dos não-índios.

No entendimento desses índios, as aulas de cultura e uso do território representam um instrumento de resistência e diferenciação com relação à

escola do não-índio, como mostra o relato do Vice-cacique e professor de cultura Jânio (Jal):

Os índios pequenos, se eles tiverem contato com os professores branco, vão contar as histórias do povo branco, e dentro da aldeia Xucuru Kariri essa escola passou a existir com a força do cacique que trabalhou tanto para chegar a esse objetivo. Vai ser passada a história dos nossos antepassados para eles. Vai dizer para eles o que tem que fazer além de ter matemática, português, geografia. Ele vai ter que saber cantar o Toré, vai ter que guardar o segredo, que é o segredo da religião do povo Xucuru Kariri. O ouricuri que tem um espaço dentro da nossa mata, é a nossa força que está dentro dessa escola, dentro da aldeia. Ela tem que ser uma escola dentro da aldeia.

Nesse sentido, os conhecimentos evocados pelo professor Jânio e pelos outros, entrelaçados em fios apontados nos discursos, corroboram o sentido de entender a escola indígena diferenciada como um espaço intercultural e híbrido. Como aponta Candau (2000), o desafio de promover uma educação intercultural não se restringe a populações específicas, como se somente delas fosse exigido o esforço de reconhecimento e valorização das culturas diferentes da sua cultura de origem.

Hoje, urge ampliar esse enfoque e considerar a educação intercultural um princípio orientador teórico e prático, sistemas educacionais na sua globalidade. No entanto, como afirma Giroux (1995 apud CANDAU, p.54):

Os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, do que significa ensinar e da forma como os estudantes devem ser ensinados/as para viver num mundo que será amplamente globalizado, hightech e racialmente diverso que em qualquer outra época da história.

Contudo, ressalta Candau (2000), de acordo com um “Taller Nacional” sobre “Educação Popular e Pedagogia da Diversidade”, realizado em Cochabamba (Bolívia), todas as culturas são dinâmicas e vão se recriando de

acordo com seus marcos de regeneração e ou reprodução. Desse modo, todas as culturas possuem processos internos que lhes permite manter-se diferentes e singulares, ao mesmo tempo em que estabelecem relações e vínculos com outras culturas através de negociações que lhes permitem seguir vivendo no meio de outras, ou da assimilação e acomodação de elementos dessas culturas para sua vida própria. Essa dupla dimensão de relações internas e externas se dá em relação ao contexto e ao espaço em que se desenvolve cada cultura.

Nesse sentido, segundo a autora, esse movimento tem como ponto de partida o reconhecimento da proposta a partir da diferença, como base para qualquer trabalho educativo. Essa tensão dialética entre o comum e o diferente é inerente à perspectiva da educação intercultural, e é possível distinguir e agrupar as diferentes propostas relativas às formas como se situam e trabalham essa tensão. Nessa perspectiva, podemos conceber a escola indígena diferenciada baseando-nos em Pérez Gómez (apud CANDAU, 2000, p. 65) como:

Um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, que a distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua própria identidade e sua relativa autonomia, é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações.

Tais afirmações vêm ao encontro do que Freire (2004) ressalta ao dizer que a natureza intercultural é a principal caracterização dessa proposta de escola que representa uma alternativa viável tanto para a escola indígena como para a nacional. O conceito de interculturalidade nesse contexto significa, sobretudo, “a relação simétrica entre uma cultura indígena e a chamada cultural ocidental” ou “diálogo respeitoso equilibrado entre culturas”. Entretanto, para que aconteça uma efetiva inter-relação cultural, há uma condição: devolver dignidade às culturas indígenas, reconhecendo a validade de suas contribuições no campo do conhecimento, da arte, da literatura, da religião, sistematizando e incorporando essas contribuições à escola e à vida social. Dessa forma, a interculturalidade aparece como um projeto democratizador.

Hoje todas as culturas são de fronteiras. Com essa constatação, em seu valioso trabalho *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade* (2008), Cancline mostra que as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento. Se falamos da hibridação como um processo ao qual é possível ter acesso e que se pode abandonar, do qual podemos ser excluídos ou ao qual nos podem subordinar, entendemos as posições dos sujeitos a respeito das relações interculturais. Esse processo de hibridação como processo de interseção e de transações é o que torna possível que a multiculturalidade evite o há nela de segregação e se converta em interculturalidade.

É útil advertir que uma teoria não ingênua da hibridação é inseparável de uma consciência crítica de seus limites, do que não se deixa hibridar, ou não pode ser hibridado. Assim é possível saber o que contém de desgarre e o que não chega a fundir-se.

Pretendemos, com isso, apontar que o discurso dos sujeitos demonstra que eles não ignoram a importância que a interculturalidade desempenha no cotidiano da escola, no sentido da tomada de consciência política de professores e comunidade. Nesse sentido, as aulas de cultura constituem um espaço privilegiado no processo de construção e afirmação das suas identidades étnicas, e escutar a voz de Dona Josefa é indispensável para aprendermos com seu exemplo; o exemplo de quem vivencia essas aulas como momentos significativos que dão sentido e significação ao que eles entendem por uma escola diferenciada.

Porque na aula de cultura não tem idade cinquenta, sessenta, setenta, quarenta, cinco anos, dez anos, falou já está no embalo da escola.

4.5 Escola Indígena Diferenciada: espaço de luta contra a vivência do preconceito

Nas entrevistas, muito além de dar respostas, eles contaram suas histórias, assumindo o significado de uma afirmação identitária na busca de

superar as adversidades e exclusões provocadas pela vivência do preconceito. Percebemos como a ideia do preconceito está incorporada às práticas e discursos desse grupo étnico, justificando a luta por uma educação escolar específica e diferenciada, como mostra o relato da professora Daniela:

É importante uma escola aqui na aldeia, fora da aldeia você se sente muito discriminado, o jeito da gente falar, porque veio de lugar diferente, Estado diferente, só o jeito de falar para eles já é motivo de mangação, de ficar rindo das pessoas. Falam que o nosso jeito de falar é errado, pelo tanto que eu sofri, eu não tinha sapato novo. Por causa da discriminação a escola indígena é muito importante, a gente tem aula de cultura, uso do território.

Dona Josefa também entende a educação diferenciada como uma possibilidade de romper com o preconceito vivenciado por eles:

O que dá para eu entender nessa palavra de uma escola diferente, uma diferença é aquilo que eu falei. Se aqui na aldeia se a gente pode comprar calçado para um ele estuda, se não puder ele estuda do mesmo jeito. Aqui ninguém manga do outro, por que todos são iguais, o que um tem uma diferença já é essa. (...)

A professora Jizelma considerou a escola diferenciada levando em consideração um aspecto que diferencia a escola indígena como um espaço democrático em que todos podem participar:

A escola dentro da aldeia prioriza principalmente aos alunos agregados. Lá na cidade, na escola dos não índios se chegar alguém que não está matriculado, e aqui não se tiver quinze alunos matriculados chegam cinco, chegam dez que não estão matriculados são só agregados eles vão estudar do mesmo jeito, fazem as atividades, brincam, merendam igual aos alunos que estão matriculados. Frequentam a escola. Essa é uma das diferenças.

A professora Jizelma considerou a escola diferenciada levando em consideração um aspecto que diferencia a escola indígena como um espaço democrático em que todos podem participar:

A escola dentro da aldeia prioriza principalmente aos alunos agregados. Lá na cidade, na escola dos não índios se chegar alguém que não está matriculado, e aqui não se tiver quinze alunos matriculados chegam cinco, chegam dez que não estão matriculados são só agregados eles vão estudar do mesmo jeito, fazem as atividades, brincam, merendam igual aos alunos que estão matriculados. Frequentam a escola. Essa é uma das diferenças.

A fala da professora Jizelma ao dizer que: *a escola dentro da aldeia prioriza principalmente aos alunos agregados*, trás reflexões para a compreensão da riqueza de eventos do cotidiano escolar, que não se limitam à sala de aula e ao tempo das disciplinas; eles extrapolam uma visão convencional de processo educativo escolar. Nesse sentido Gallo (2007), aborda o tema do cotidiano da escola valendo-se do *conceito de educação menor*²⁷. Entendemos assim que a escola dos agregados pode ser o que o autor propõe como *educação menor* ao dizer:

Por educação menor sugiro tomarmos aquela desenvolvida pelos professores na solidão de sua sala de aula, para além de planos, políticas e determinações legais. E também aquela que acontece fora da sala de aula, nas relações e nos acontecimentos do cotidiano da instituição escolar. A educação menor, enfim traduz-se num esforço micropolítico de criação e de produção cotidiana, em que professores e estudantes realizam os atos educativos, mas também as microrelações estabelecidas na instituição escolar como um todo.

(...) A educação menor pode ser capturada pela educação maior e ser estratificada, estriada, engessada. Mas como vimos o cotidiano opera na ordem do acontecimento, isto é, do inesperado e do inusitado, as fugas sempre acontecem e o estriamento nunca consegue ser total e absoluto. (2007, p.28, p.29)

Segundo Gallo (2007) uma das questões centrais, quando abordamos o cotidiano das instituições escolares, é da cidadania, sua construção, seu efetivo exercício prático e diário. A Escola dos agregados se mostra na singularidade do acontecimento. Nesse sentido o autor esclarece que uma das características mais fortes e importantes da educação menor é o seu poder de resistência. Para resistir, é importante abrir-se ao acontecimento. Estar atento àquilo que acontece no cotidiano da escola, a fim de potencializá-lo

²⁷ Um trabalho mais detalhado com esse conceito pode ser encontrado no livro Deleuze & Educação (Gallo, 2003) Nota do autor.

criativamente, e não ser tragado, engolido pelo acontecimento. Resistir e criar. Essas são as possibilidades que nos abre o cotidiano da escola, quando escolhemos agir no fluxo dos acontecimentos.

Nesta perspectiva D'Angelis (2007) enfatiza que na escola indígena deve se dar mais atenção aos valores, atitudes e princípios que efetivamente define uma cultura do que aos conteúdos curriculares. Assim por exemplo apresenta perguntas a serem privilegiadas, quando se elabora um Projeto Político Pedagógico da escola.

D'Angelis sugere que se privilegiem perguntas deste tipo:

- Como vamos criar oportunidades de reflexão entre os alunos sobre a forma de economia baseada na reciprocidade?
- Como vamos facilitar aos alunos o entendimento da diferença entre o modo de vida indígena centrado na solidariedade, cooperação e complementaridade com o estilo de vida do não índio baseado na competição e na exploração do ser humano pelo outro na concorrência?
- Como permitir aos jovens perceber as dificuldades para o futuro da comunidade indígena, se tomar o caminho de substituir o modo de organização social dos antigos pelo modo de organização social dos brancos?
- Como desenvolver, no ambiente da escola, formas de cooperação, práticas de reciprocidade entre os alunos, como evitar as práticas que enaltecem o indivíduo em detrimento do coletivo?
- Como desenvolver atitudes de respeito e humildade aos anciãos e antepassados, que permitam aos jovens reconhecer e interessar-se a descobrir a sabedoria dos conhecimentos acumulados na comunidade indígena?
- Como fortalecer uma atitude respeitosa em relação com os mais velhos e respeito aos seus conhecimentos e sabedoria, fora da escola das crianças, as relações com eles?
- Como impedir que a escolaridade desenvolva em crianças e jovens, atitudes negativas em relação às práticas e ao trabalho manual?
- Como ajudar as crianças e jovens a fortalecer os laços de fidelidade com sua comunidade, com a história de seu povo e com as práticas tradicionais de sua cultura?
- como subsidiar as crianças indígenas entender que ser brasileiro, argentino, peruano e colombiano é um detalhe é um acidente histórico (ou geográfico), mas não faz parte da identidade indígena?
- como ajudar as crianças a entender a diferença entre sabedoria e conhecimento e entre conhecimento e tecnologia?
- como evitar que a escola promova o desenvolvimento, ou a prática folclorização da cultura indígena?
- Como impedir a visão do mundo e as ideologias dos professores não-índios dominem as práticas da escola? (Na escolha de filmes para assistir, nas festas realizadas, em cartazes pendurados nas paredes da escola, em atividades fora da sala de aula, etc.)

- Como as crianças desenvolvem uma atitude de respeito e reverência terra e aos dons e os frutos que ela dá?
- Como evitar que as crianças desenvolvam uma visão mercantilista e utilitarista da terra, e não vê-la como uma mercadoria ou um mecanismo de renda?
- Como ajudar as crianças a conhecer o valor transcendental da água, aprender a respeitá-la e cuidá-la?
- Como vamos fortalecer nas crianças a compreensão da inter-relação indissociável entre todos os seres vivos e todas as formas de vida?
- Como contribuir para crianças e jovens não se envolverem na ilusão ou crença de não-índios sobre a ciência como o único critério de validação do conhecimento?
- Como evitar que as crianças da escola se tornem de surdos aos sons e ruídos do ambiente cotidiano (pássaros, as vozes das cigarras, etc.)?
- Como valorizar e fortalecer, na escola, a autonomia e auto estima das crianças? (D'ANGELIS, 2007, p.73, p.74,p.75)

Segundo D'Angelis (2007) propor respostas às estas questões durante a elaboração do Projeto Pedagógico Político da escola possa levar a romper com o ensino baseado em conteúdos. Permitir a emergência da escola diferenciada baseada nas relações de reciprocidade, nas relações de práticas transformadoras, parafraseando Jorge Larrosa: “teremos que aprender viver de outro modo, a pensar de outro modo, a falar de outro modo, a ensinar de outro modo”.

Para Souza (2003), talvez tenhamos que aprender a beber em outras fontes, tais como: a revitalização da pertença cultural e das culturas de sobrevivência; o respeito ao conhecimento de pessoas que não tiveram educação formal, mas que têm conhecimentos práticos; experiência e sabedoria. O poder auto e heterolegitimador do aprender a ouvir o discurso que dá testemunho (quem narra e é ouvido, autolegitima o seu saber; quem ouve a narrativa, heterolegitima o narrador e, ao mesmo tempo, autolegitima para si o saber que lhe é narrado). E para que o testemunho seja eficaz, é preciso que haja ouvidos para escutar e ler nessas vozes o que vai além da resposta ao questionário de pesquisa formal e necessário para o trabalho de campo.

4.6 A Escola Indígena como um Espaço de Fronteiras

Para me ajudar a pensar essas questões, Tassinari (2001) traz em seus estudos o conceito de Fronteira, que trabalha com a escola indígena, com novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. A autora deixa clara sua posição de que nenhuma escola voltada para populações indígenas pode ser “verdadeiramente” indígena ou, tampouco, ser totalmente alheia a essas populações.

Segundo Tassinari (2001) a escola indígena, como todo processo de ensino, também constitui fonte intermitente de intercâmbio entre prática e teoria: Para a autora:

É também espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola. Levando em conta tais características, que colocam a escola indígena em situações intersticiais, pode ser fértil considerá-la, teoricamente, uma “fronteira”, o que poderá ser extremamente útil para compreender melhor seu funcionamento, suas dificuldades e os impasses provocados pelas propostas de “educação diferenciada”.

De acordo com Tassinari (2001) a atenção que vem sendo dada aos espaços de contato entre povos e culturas pela Antropologia decorrem, em parte, do momento especial em que vivemos, marcado pela globalização. Os estudos sobre a globalização e o avanço sem fronteiras da lógica de produção capitalista levaram autores a questionar a possibilidade de sobrevivência de grupos étnicos e culturas diferenciadas até o próximo milênio.

Dizendo de maneira simplificada, mas talvez mais explicativas, podemos considerar que: 1) as teorias que postulam a existência de um único “sistema mundial” tendem a prever a extinção de culturas e modos de vida definidos como “tradicionais”; 2) os argumentos que contrariam essa postura, baseados na investigação de respostas locais e tradicionais, tendem a enfatizar a “resistência” das tradições e, assim, prevêm a sua manutenção, mesmo num mundo globalizado; 3) já os argumentos do terceiro tipo, atentos para o contato

e os espaços de intercâmbio, enfatizam a resistência não das tradições em si, mas da própria diferença, prevendo, assim, a manutenção da diferença, mesmo quando mudam as populações e tradições.

Nesse sentido, baseando-se nos conceitos da Antropologia formulados por Barth, Tassinari (2001) mostra que a contribuição desse autor, ao problematizar as fronteiras entre grupos sociais, fornece-nos sugestões importantes para refletir sobre a escola indígena como espaço de interação e contato entre populações, onde há fluxo de pessoal e conhecimento e onde as diferenças sociais são construídas.

Para Tassinari (2001) a noção de “fronteira não se traduz em “limite”, em uma barreira intransponível entre populações claramente diferenciadas e culturas previamente distintas. A noção de fronteira, para o entendimento de escolas indígenas, baseia-se naquelas abordagens que consideram fronteira um espaço de intercâmbio entre populações, espaço transitável, transponível, situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas. Essa noção busca fornecer outra perspectiva teórica para a compreensão das escolas indígenas, além das alternativas de considerá-las “espaços de branco”, que vêm alterar ou impor uma nova ordem às aldeias indígenas, ou “espaço ressignificado” de acordo com as tradições indígenas. Trata-se de entender a escola indígena como um espaço de índios e de não-índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidade e de criatividade.

A partir dessas reflexões, percebemos então que o entendimento e a movimentação dos indígenas Xucuru Kariri no sentido de construir uma escola diferenciada e recuperar a “língua original” é legítima e esbarra também numa série de entraves, o que não é tarefa fácil. Todavia, embora seja um percurso marcado por limitações, vale notar que elas não impedem o enfrentamento das novas situações. É preciso reconhecer que, conforme D’Angelis:

O caminho da descoberta, da experimentação e da busca de autonomia pode dar uma única garantia aos educadores: de que o processo acontecerá, independente dos resultados. E se o processo acontece, as pessoas não saem incólumes: agir e refletir a ação transforma as pessoas, mesmo que elas não

consigam transformar o mundo ao ponto que desejavam fazê-lo. (2003, p. 64)

Como salienta D'Angelis (2003), as comunidades realmente interessadas em um programa de educação escolar precisam estar atentas, e precisam garantir que o lugar de “professor” não seja um simples emprego, lugar de recebimentos de salários por pessoas não capazes ou desinteressadas no processo. Como bem ensina o professor Bruno Ferreira, Kaigang de Votouro: *“quem vai de arrasto, não tem compromisso*. Ou seja: quem vai porque os outros puxam, não se compromete com os objetivos nem com o resultados do trabalho”.

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.
- *Mas qual é a pedra que sustenta a ponte?* - pergunta Kublai Khan.
- *A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra* - responde Marco -, *mas pela curva do arco que estas formam.*
Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:
- *Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.*
Polo responde:
- *Sem pedras o arco não existe.*

Italo Calvino 1990

Arrematando o avesso do bordado, o emaranhado de fios e cores das monâdas tecidas pelos indígenas, será que consegui responder à pergunta: o que é mesmo uma escola indígena diferenciada? Por que falar da identidade e da diferença se só a escola me interessa? Perco meu foco se escuto os ecos do que vai além da pergunta mais objetiva? A resposta está nas fotografias escolhidas e nas histórias que delas nasceram: *Sem os valores culturais, a identidade e a diferença a escola indígena não existe.*

Como nos ensina Calvino (1990), de uma cidade não aproveitamos as suas sete ou 77 maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas. A experiência vivida me permite dizer que a metodologia assumida neste trabalho, utilizando imagens e as respostas recolhidas como mônadas dos indígenas permite a expressão de uma rica oportunidade de narrar a vida cotidiana em suas múltiplas linguagens, cheias de riscos, incertezas, e encantos. O indígena, cada um a seu modo, traz contribuições para o debate sobre a escola diferenciada e para a tessitura de uma nova compreensão sobre a identidade e a diferença, a todo o momento um novo sentido se acrescenta.

Trabalhar com as narrativas, afirma Ferraço (2003), abre para nós uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhar com

histórias narradas revela-se uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como autores/autoras também protagonistas.

As mônadas aqui retratadas são fios entrecruzados, o fio que une o direito e o avesso do bordado mostrará que a escola indígena diferenciada está impregnada de uma complexidade de conflitos provenientes das diferentes identidades cambiantes construídas pelos sujeitos que convivem nesse espaço, índios e não-índios.

Discutir, compreender e pesquisar a relação entre cultura, escola, identidade e diferença possibilitará um olhar mais aguçado sobre a escola indígena. Apreender a escola como uma construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, em que os sujeitos não são agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

Tudo isso me leva a pensar e a defender que não existe uma escola indígena diferenciada sem uma pedagogia da diferença capaz de guiar o planejamento de um currículo; e em seu centro estaria a discussão da identidade e da diferença como produção, as formas como são produzidas e fixadas. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como ela é ativamente produzida e estritamente relacionada às questões do poder. Dessa forma, a pedagogia da diferença traria sua contribuição no sentido de não celebrar a diferença e a identidade, mas de questioná-las.

Para Mantoan (2010), a diferença não cabe numa pedagogia baseada na diversidade; numa pedagogia, em que a diferença é redutível à identidade, a um dado cultural, à natureza. Na linha da diversidade estão as pedagogias das etnias, religiões, gênero, minorias que têm um caráter estático e que celebram identidades estáveis, prontas, que se impõem como representativas de grupos que buscam, entre outros objetivos, a afirmação social. Essas pedagogias diferem da pedagogia da diferença, própria da natureza multiplicativa das diferenças que se reproduzem, que não se repetem, que se ampliam e não se reduzem ao idêntico existente. Essas questões estão interligadas e são

fundamentais para pensar e repensar criticamente a educação escolar indígena diferenciada entre os povos indígenas.

Considerando todas as constatações e reflexões feitas no decorrer do trabalho, e reconhecendo o papel limitado da escola frente a todos esses questionamentos, percebe-se que revitalizar a língua, a tradição e os costumes não basta para que a escola indígena seja considerada específica e diferenciada. Está havendo uma naturalização em relação ao que se entende por uma escola diferenciada que, além do respeito à cultura indígena, deve estar pautada numa relação de alteridade com os povos indígenas.

Precisamos quebrar o encanto da escola diferenciada e, de acordo com D'Angelis:

O da ainda mais reluzente “escola diferenciada”, quase carinhosamente chamada, como se a expressão revelasse o carinho pelas diferenças. Se “diferenciada” tivesse aí o sentido de “valorizar a diferença”, todas as escolas deveriam ser (e ser chamadas) assim: as dos índios e as dos não índios. Mas, como só se chama de “diferenciada” a escola indígena, é evidente que o parâmetro de comparação é a escola do “branco”, que seria a escola “padrão” e “indiferenciada”. (...) Na prática, o que temos visto é a concepção de uma escola indígena que tem algo de diferente da escola dos brancos, tem sido a grande motivação para os programas de educação escolar indígena folclorizantes, ou seja, aqueles programas que transplantam uma escola de branco para a aldeia, com “elementos da cultura” indígena, geralmente em torno de certas práticas artesanais ou da presença de algumas pessoas mais velhas que levam suas histórias para a escola. (2001, p.51)

Por que é importante compreender “diferenciada” como valorização da diferença? Através das narrativas dos indígenas foi se tornando visível que, para eles, a escola diferenciada está diretamente relacionada ao “resgate” da língua, das tradições, e da cultura. No entanto, é bom destacar que aqui está um ponto muito importante para tentarmos responder à pergunta central do trabalho. Respondo com as palavras de Fernando Teixeira de Andrade²⁸ (1946-2008):

²⁸ Disponível em pt.wikiquote.org/wiki/Fernando_Pessoa. Último acesso setembro de 2010.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Uma escola indígena diferenciada pode ser aquela em que o “resgate” de costumes e tradições não se resume ao exótico, ao folclórico, à fixação de um índio genérico, abstrato, preso numa cultura estática, reivindicando uma identidade cultural congelada num passado morto, ciladas da diferença.

Vejo aí o papel da educação e de uma pedagogia da diferença para contribuir com os indígenas a abandonar as “roupas usadas” e a se assumirem como sujeitos de direito dentro de uma escola diferenciada, em que possa ter lugar um Projeto Político Pedagógico baseado numa cultura viva, na alteridade, na transformação e renovação, no esforço coletivo de professores índios, lideranças e suas comunidades, mas também das Secretarias de Educação responsáveis por tal atribuição, esse precisa ser o ponto de partida. Como bem disse dona Josefa:

Eu gostaria de ter uma escola aqui dentro da nossa aldeia uma escola bem organizada, uma escola indígena, mas que fosse bem organizada. Que ela tivesse espaço para fazer o que nós temos costume de fazer dentro da cultura.

Diante de tudo, reconhecemos a provisoriedade do nosso discurso, e reconhecemos que a realidade é enigmática, porque escapa às palavras e aos conceitos. Encontro nas palavras de Ferraço (2003) argumentos para dizer que precisamos assumir nossos limites, amarras e impossibilidades, não como problemas, mas como condições necessárias aos estudos “com” os cotidianos.

Precisamos assumir nossos textos em sua permanente condição de “discursos inacabados”. Cheguei até aqui “tocando em frente”, como o violeiro matogrossense que *anda devagar e carrega o dom de ser feliz*. Despeço-me com ele, conhecendo “as manhas e as manhãs” que brincam na língua portuguesa – a como brincam as palavras em todas as línguas –, e entendendo que “cada um de nós compõe a sua história”.

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves. “O sentido da diferença na pedagogia indígena: oportunidades amplas, tensões, formas limitadas de operar com a diferença”. In: VEIGA, Juracilda e D’Angelis, Wilmar Rocha (Orgs). **Escola Indígena Étnica e Autonomia**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil; Instituto de Estudos da Linguagem/ UNICAMP, 2003.

AMARAL, Julia. **O que se diz sobre as cidades**. O Urbanitas.
Disponível em: <http://www.aguaforte.com/antropologia/> Acesso em 19/03/2010.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.) **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ALVES, Rubem. **Escola da Ponte 6**. Disponível em
<http://www.rubemalves.com.br/escoladaponte6>. Acesso em 25/07/2010.

ALVES, Vânia de Fátima Noronha. **O corpo lúdico Maxacali**: segredos de um “programa de índio”. Belo Horizonte: FUMEC- FACE, 2003.

ARNAUS, Remei. “Vocês que cuentan y vocês que interpretan: Reflexiones em torno a la autoria narrativa em uma investigación etnográfica”. In: LAROSSA, Jorge, (Et al) **Déjame que te cuente. Ensaio sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. “De ‘abobrinhas’ e ‘troca de figurinhas’”. In: AZEVEDO e ALVES (Orgs.). **Formação de professores**: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**; Tradução de Júlio Castanon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedito Vecci**. Tradução de Carlos Albert Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas v.1)

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: Lembranças dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. **Cotidiano Escolar** – emergência e invenção. Piracicaba: Jacinta, 2007.

CANCLINE, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 2000.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1 Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COLOMBRES, Adolfo. Versão original **Palavra y artificio**: las literaturas “bárbaras”. Publicado em A.Pizarro (Org.) América Latina: palavra literatura e cultura. Vol 3 – Vanguarda e Modernidade. São Paulo: Memorial da América Latina; Campinas: Editora da Unicamp, 1995. Tradução de Wilmar Rocha D’Angelis, pp.127-141 do texto original.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. “Pesquisa – ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade”. In Costa, Marisa Vorraber. (Org.) **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CUNHA, Manuela Carneiro da. “Introdução a uma História Indígena”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (orgs.) **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. “O futuro da questão indígena”. In: SILVA, Aracy Lopes da, e GRUPIONE, Luis Donisete Benzi. (Org.) **A temática indígena na escola**: novos subsídios pra professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

D’ANGELIS, Wilmar da Rocha. “Quem vai de arrasto não tem compromisso”. In Amazônia. **Revista** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus: EDUA, 2003. Ano 8, nº1, jan/jun.

_____. Ensenanza de contenidos em la escuela indígena: actitudes indiferenciadas em la escuela “diferenciada”. In: PALADINO, Stella Garcia Mariano [et al] . **Educación escolar indígena: Investigaciones antropológicas em Brasil y Argentina**. Buenos Aires: Antropofagia, 2007.

_____. **Educação diferenciada: o projeto colonialista da etno-escola**. Ou: duas palavras sobre Paulo Freire, educação libertadora e autonomia. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1460.doc>. Acesso em 16/05/2010.

DOSSIÊ: **Cotidiano Escolar**. Educação e Sociedade v. 28 nº 98. Campinas, jan/abr, 2007.

ESCOLANO, Agustín. "Arquitetura como programa. Espaço escola e currículo". In: Antonio Vinao. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. "Eu, caçador de mim". In: GARCIA, Regina Leite. (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRAGO, Antonio Vinao. "Do espaço escolar e da escola como lugar: Propostas e questões". In: FRAGO Antonio Vinao. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, José Ribamar Bessa. "Trajetória de muitas perdas e ganhos". In **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer: teoria e prática em educação popular**. São Paulo: Vozes, 1991.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. "Conhecendo novas práticas de leitura e escrita". In PAIVA, Aparecida. (Org.) **No final do século: a diversidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GALLO, Silvio. Acontecimento e resistência: Educação menor no cotidiano da escola. In CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. **Cotidiano Escolar – emergência e invenção**. Piracicaba: Jacinta, 2007.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Memória, História e Tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em Ensino de História**. Cadernos do CEOM - Ano 21, n. 28 – Memória História Educação. Disponível: <http://apps.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/>.

GARCIA, Regina Leite. (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOE, Jonathan. **A chuva antes de cair**. Tradução de Cristian Schwarts. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GRUPIONE, Luis Donisete Benzi. "Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos Livros Didáticos". **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 77, nº 186, pp. 409-437, mai /ago. 1996.

Disponível

<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/510/522>.

Acesso em 01/06/2010.

GUIMARÃES, Susana Grillo. A formação do professor indígena hoje. In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, André (Orgs.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto da escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas: ALB, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Siva, Guacira Lopez Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

IBASE. **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

JESUS, Regina de Fátima. “História oral – da prática da pesquisa à prática docente: uma opção epistemológica”. In GARCIA, Regina Leite. (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KAHN, Marina; AZEVEDO, Marta. “O que está em jogo no desafio da escolarização escolar indígena?” In **Educação escolar indígena em terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LAROSSA, Jorge Bondiá. **Pedagogia Profana: danças e piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Déjame que te cuente**. Ensaio sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderlei Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19 jan/fev/mar/abr de 2002.

LAROSSA, Jorge, LARA, Núria Perez. (Orgs.) **Imagens do outro**. Tradução de Celso Márcio Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, Elisabeth; ALVES, Nilda (Orgs.) **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002. (Série cultura, memória e currículo, v.1).

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. “A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado”. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de e Mello, Suely Amaral (Orgs.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. “Um contraponto necessário”. **Pátio**, revista pedagógica, ano XIV, agosto/outubro 2010, no. 55, pp10-13.

MIRANDA, Sônia Regina. **Cultura escolar, saberes docentes e História ensinada**. São Paulo: Editora da UNESP; Juiz de Fora: EDUFJF, 2007.

MORI, Angel Corbera. “A língua indígena na escola indígena: quando, para que e como?” In VEIGA, SALANOVA (Orgs). **Questões de educação escolar indígena**: da formação do professor ao projeto da escola. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas: ALB, 2001.

MOTA, Aldenira, PACHECO, Dirceu Castilho (Orgs.). **Escola em imagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado. Questões para pesquisa no /do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2001.

PARISI, Rosana. **Modos de morar dos índios Xucuru-Kariri em Caldas: reinventando a “novaterra”**. Universidade de São Paulo. Escola de Engenharia de São Carlos, 2004.

PACHECO, José. **Pequeno dicionário das utopias da educação**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PRIETO, Heloísa. (Coord.) São Paulo: Angra, 1999. **Quer ouvir uma história. Lendas e mitos no mundo da criança**.

ROMANELLI, Lilavatti Izapovitz. “Encontros e desencontros entre cultura acadêmica e a cultura indígena”. In MORTIMER, Eduardo Fleury; Smolka, Ana Luiza Bustamante (Orgs.). **Linguagem, Cultura e Cognição**: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SANTOS, Gersem Luciano. “Desafios para uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira-AM”. In SILVA, Aracy Lopes e Leal Mariana Kayall (Orgs.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes e Leal Mariana Kayall (Orgs.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

_____. **Crianças indígenas: Ensaio Antropológico**. SÃO Paulo: Global, 2002. Série antropologia e Educação.

_____. **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. SÃO Paulo: Global, 2001. Série antropologia e Educação.

SILVA, Mirian Pacheco. **Memórias dos professores (a)s sobre sexualidade e o currículo como narrativa**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Identidade e diferença: Impertinências**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto /2002.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/>

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. “A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados”. In Costa, Marisa Vorraber. (Org.) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável da diferença: e se o outro não estivesse aí?)** Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre a fotografia**. Tradução de Rubens Figueiredo. Rio de Janeiro: Arbor, 1981.

SOUZA, Maria Isabel Porto de. “Fronteiras do Cotidiano”. In GARCIA, Regina Leite. (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. “Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de Educação”. In SILVA, Aracy Lopes e Leal Mariana Kayall (Orgs.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. “Uma Escola texto e contexto”. In GARCIA, Regina Leite, (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Enfoques de Educação Escolar Indígena**. Disponível <http://www.rededesaberes.org/>. Último acesso maio de 2009.

VALLA, Victor Vincent. **A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas**. Educação & Sociedade, Porto Alegre: Faced/UFRG, v.21. nº 2, jul/dez, 1996.

VEIGA, Juracilda. “Professores Kaingang de Inhamitanga (RS): uma experiência de formação”. In VEIGA, SALANOVA (Orgs) **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto da escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas: ALB, 2001.

VEIGA, Juracilda e D'Angelis Wilmar Rocha. (Orgs.) **Escola indígena, Identidade Étnica e Autonomia**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil: Instituto de Estudos da Linguagem/ UNICAMP, 2003.

VEIGA, Juracilda, Ferreira. Maria Beatriz Rocha (Orgs.) **Anais do 6º Encontro sobre leitura e escrita em sociedades indígenas:** desafios atuais da educação escolar indígena. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena; Brasília: Ministério dos Esportes, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005.

VEIGA, Juracilda; SALANOVA, André (Orgs.). **Questões de educação escolar indígena:** da formação do professor ao projeto da escola. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas: ALB, 2001.

VILELA, Arriete. **Ávidas paixões, áridos amores.** Maceió: Grafmarques, 2007.

YUNES, Márcio Jabur. **Técnica ou poética, eis a questão! Criatividade versus racionalismo.** São Paulo: Moderna, 1998 (Paradoxo).



FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/index.html

CEP, 23/02/10
(Grupo I)

PARECER CEP: Nº 1199/2009 (Este nº deve ser citado nas correspondências referente a este projeto)
CAAE: 5581.0.146.000-09

I - IDENTIFICAÇÃO:

PROJETO: “EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. MAS, O QUE É MESMO UMA ESCOLA DIFERENCIADA. TRAJETÓRIA, EQUÍVOCOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DA E.E. INDÍGENA XUCURU KARIRI WARCANÃ DE ARUANÃ”.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Beatriz Sales da Silva

INSTITUIÇÃO: E.E. Indígena Xucuru Karini Warcanã de Aruanã

APRESENTAÇÃO AO CEP: 10/12/2009

APRESENTAR RELATÓRIO EM: 23/08/10 e 23/02/11 (O formulário encontra-se no *site* acima)

II - OBJETIVOS

Descrever, analisar e compreender como os professores, lideranças, alunos e comunidade Xucuru Kariri expressa o conceito de educação diferenciada; Analisar o lugar e o papel ocupado pela escola e pela educação escolar indígena no contexto da comunidade; Possibilitar a elaboração de indicadores que possam entender a escola indígena como um “espaço ressignificado pelos índios”; Contribuir com reflexões que possam oferecer subsídios para programas de formação de professores indígenas.

III - SUMÁRIO

Trata-se de projeto de investigação sobre questões pertinentes à área da Educação Escolar Indígena, área que ganhou uma dimensão bastante grande no nosso país apenas a partir do início da década de 1990 e, sobretudo, nos últimos 10 anos. Pode-se considerá-la, por isso mesmo, uma área ainda nova, com muitas experiências em andamento, mas pouco acúmulo de conhecimento sobre resultados obtidos nos programas escolares de comunidades indígenas a partir das orientações do MEC de 1993 (Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena) e de 1998 (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI).

Nesse contexto a pesquisa proposta atende à necessidade de melhor conhecer as dificuldades de implementação de programas específicos de educação escolar em comunidades indígenas. O foco central da pesquisa, como desenhada no projeto, é a perspectiva dos atores indígenas: seu entendimento, seu envolvimento e sua avaliação do processo de implementação e execução do programa escolar em sua comunidade a partir de sua compreensão acerca do conceito de “educação diferenciada”. Pretende-se empregar imagens obtidas ao longo dos anos (a partir de 2004), acerca da escola indígena na aldeia Xucuru Kariri de Caldas (MG) e suas atividades, como elementos motivadores da memória indígena, registrando-se então a “voz” dos participantes (em papéis distintos) da escola, para que – nas palavras da pesquisadora – “as suas próprias narrativas estabeleçam uma nova abordagem no campo acadêmico e científico”.

O objetivo final é contribuir com (outros) programas de educação escolar indígena.

Comitê de Ética em Pesquisa - UNICAMP
Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126
Caixa Postal 6111
13083-887 Campinas – SP

FONE (019) 3521-8936
FAX (019) 3521-7187
cep@fcm.unicamp.br

A documentação inclui o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, já assinado pelo Cacique, Professoras Indígenas e Lideranças da comunidade indígena envolvida, e uma Descrição do Processo de Obtenção daquele termo, conforme exigem as normas vigentes (Res. CNS n. 304/2000).

IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES

Como dito acima, o campo de investigação sobre educação escolar indígena é relativamente novo em nosso país, o que faz dele, ao mesmo tempo, um certo 'filão' aberto para pesquisas. O seu caráter de campo novo, sem acúmulo suficiente de pesquisas, é responsável por um certo caráter 'fluido', pouco rigoroso em termos de metodologia, que se observa na área (não apenas em pesquisas iniciantes, inclusive). A pesquisa sob análise é um exemplo disso. Os marcos conceituais são bastante amplos, roçando o 'vago' (seja o conceito de "escola diferenciada", seja a definição de escolas indígenas como "espaços de fronteiras, de trânsito, articulação e troca de conhecimentos") e a metodologia proposta acompanha, permitindo afirmar-se, com alguma ingenuidade, a esperança de que "as suas próprias narrativas (dos indígenas) estabeleçam uma nova abordagem no campo acadêmico e científico". Falhas de redação, como a não inclusão na Bibliografia de obras mencionadas, ou registros equivocados de alguns nomes ("Francetto" por "Franchetto", por ex.) seguramente serão corrigidas ao longo da investigação pelo próprio acompanhamento da orientadora e pelas bancas acadêmicas.

As deficiências, no entanto, reafirme-se, não são específicas ou particulares do projeto em questão: estão disseminadas na área, e o projeto não pode ser avaliado com maior rigor do que aqueles que lhe servem de modelo (embora não me refira, aqui, necessariamente à bibliografia diretamente referida no projeto).

As deficiências apontadas não inviabilizam que o projeto cumpra, em parte, seus objetivos, e que produza conhecimento de relevância, seja para os participantes da escola Xucuru Kariri, seja para outros pesquisadores e agentes de educação escolar indígena. E ele é parte, claramente, do esforço da pesquisadora – que é agente do programa de educação escolar da comunidade indígena, como supervisora pedagógica da escola – de contribuir para a realização de uma escola adequada aos interesses e à cultura da comunidade Xucuru Kariri em Caldas (MG). Em outras palavras, nada há no projeto em si e na metodologia de sua execução que possam trazer qualquer constrangimento e, muito menos, prejuízo à comunidade envolvida, mas pode beneficiá-la com o aprofundamento de sua reflexão sobre o papel e o caráter de sua escola. O Termo de Consentimento, embora em algumas passagens vasado em linguajar acadêmico, em seus pontos mais importantes é compreensível pelos indígenas, que de fato já o assinaram.

V - PARECER DO CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve aprovar sem restrições o Protocolo de Pesquisa, o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, bem como todos os anexos incluídos na pesquisa supracitada.



O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

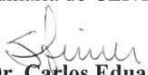
O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e)

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

VII – DATA DA REUNIÃO

Homologado na II Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 23 de fevereiro de 2010.


Prof. Dr. Carlos Eduardo Steiner
PRESIDENTE do COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
FCM / UNICAMP