



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA NOTURNO

AUTORA: CYNTHIA INÉS CARRILLO SÁENZ

MATRÍCULA: 2008038127

MONOGRAFIA DE CONCLUSÃO DE CURSO

ANALISANDO O I ENCONTRO SOBRE EDUCAÇÃO

TRADICIONAL DOS POVOS INDÍGENAS

**UM OLHAR PARA AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO
BRASIL**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação / UFMG
2013

CYNTHIA INÉS CARRILLO SÁENZ

**ANALISANDO O I ENCONTRO SOBRE EDUCAÇÃO TRADICIONAL
DOS POVOS INDÍGENAS**

UM OLHAR PARA AS ESPECIFICIDADES DE EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia Noturno da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de graduada em Pedagogia, orientada pela Prof^a Dr^a Ana Maria Rabelo Gomes, DECAE/FAE/UFMG.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação / UFMG
2013

Sumário

1	Introdução	4
2	Algumas considerações iniciais	6
3	Objetivos	8
4	O I Encontro sobre Educação Tradicional dos Povos Indígenas	9
4.1	Histórico	9
4.2	Os participantes	11
4.3	Interações	13
4.4	As apresentações	15
5	Especificidades da Educação Indígena	18
5.1	Educação escolar indígena	18
5.2	Educação tradicional indígena e suas especificidades	22
5.2.1	Participação diferenciada dos mais velhos	23
5.2.2	Identificação de um contexto de mudança dos modos tradicionais de educação	25
5.2.3	Imponderabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais	26
5.2.4	Educação como constituição da pessoa	29
5.2.4.1	Noções sobre infância indígena	30
5.2.4.2	O corpo	31
5.2.4.3	Perspectivismo	32
5.2.5	Educação tradicional no cotidiano e Aprendizagem situada	33
5.2.6	Brincadeiras como constituição do modo de ser indígena	36
5.2.7	Ritual	37
5.2.8	Dimensão espiritual da educação indígena	38
5.2.9	Papel do professor como tradutor e a escola como fronteira	39
5.2.10	Uso do conceito de Cultura	42
6	Conclusões	48
7	Referências bibliográficas	49

1 Introdução

Como bolsista de iniciação científica desde 2008 pelo CNPq, e parte do Grupo de Pesquisa sobre Educação Indígena (GEDUC), especificamente no estudo sobre infância indígena Xakriabá e as suas formas de aprendizagem no contexto social e comunitário, sob a orientação de Ana Maria Rabelo Gomes, tive as primeiras aproximações das especificidades das formas de educação e aprendizagem nos contextos indígenas. O GEDUC, iniciou suas atividades em 1998, dentro do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação na FAE/UFMG, buscando estudar e compreender os impactos e mudanças decorrentes da implementação de escolas nos territórios indígenas, a partir de uma abordagem analítica dentro do campo da Antropologia e Educação; e, como parte das atividades de iniciação científica e do grupo de pesquisa desde o início da graduação em Pedagogia pela FAE/UFMG, pude acompanhar o percurso de algumas estudantes indígenas no curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) na FAE/UFMG, assim como participar de encontros e reuniões regionais e nacionais onde tive a possibilidade de formar parte da equipe organizadora, tais como a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) e o I Encontro Nacional sobre Educação Tradicional dos Povos Indígenas, oportunidades que foram despertando cada vez mais minha curiosidade por compreender e conhecer os processos diferenciados de aprendizagem nos contextos indígenas. O I Encontro Nacional sobre Educação Tradicional dos Povos Indígenas (ETI) constitui o tema e objeto de análise do presente trabalho de conclusão do curso de Pedagogia pelas especificidades que apresenta, que trazem informações relevantes para o conhecimento da educação tradicional e da educação escolar indígena dos povos que estiveram presentes durante o evento, assim como os problemas e embates que enfrentam para garantir seu direito a uma educação diferenciada, dificuldades que dizem a respeito da estrutura da instituição escolar, e que raramente é questionada pelos órgãos reguladores da educação, gerando muitas vezes, conflitos e descompassos e afetando o modo tradicional como as culturas vivem e transmitem seus conhecimentos de geração em geração.

O I Encontro Nacional sobre Educação Tradicional teve uma duração de cinco dias, conduzidos pelos participantes indígenas, durante os quais observei e participei de todas as atividades, rodas de conversa, discussões e dinâmicas. Dessa “participação observante” resultou um caderno de campo, cujas anotações de campo foram analisadas e sistematizadas, em conjunto com um trabalho de análise documentário de vídeo contendo os registros realizados pela equipe encarregada de capturar imagens durante o evento, composta de membros tanto indígenas quanto não indígenas. A análise das imagens foi apoiada pela minha participação no evento, assim como pela pesquisa bibliográfica no campo da Antropologia e Educação, que trabalhei durante a iniciação científica e a elaboração deste trabalho, dialogando também com referências da História Indígena e

Indigenismo, áreas que se fizeram necessárias para entender algumas das falas significativas de representantes indígenas do evento, carregadas de significado histórico e político. Dentro da pesquisa bibliográfica foi dada uma atenção especial a conceitos e categorias significativos para a análise das falas memoráveis, tais como cultura, e “cultura” de Manuela Carneiro da Cunha (2009), e seus usos e apropriações pelos sujeitos indígenas; a aprendizagem situada Lave e Wenger (1991); a corporalidade e a formação de pessoas; assim como outras especificidades da educação tradicional, o que inclui olhar para a dimensão espiritual da educação, o ritual, os cantos, a dança, as brincadeiras, o cotidiano, as divisões de gênero, dentre outros aspectos que se apresentam como características da educação indígena e apontam para suas especificidades.

Cabe mencionar que o presente trabalho visa atender a um pedido feito pelos próprios indígenas participantes do evento, expresso na fala de encerramento do ETI, realizado na FAE/UFMG no dia 11/05/2012, em que Nani Yawanawa, liderança e representante da mesma etnia, faz público um pedido de que as discussões e resultados desse encontro e outros subsequentes sejam divulgados com o objetivo de “tornar conhecidas” as culturas indígenas, pois, conforme expressado em diversos momentos durante o encontro, e por diversos representantes indígenas, “somente é possível respeitar aquilo que se conhece”. É nesse intuito, de tornar conhecidas algumas das discussões e considerações feitas durante esse encontro em torno da educação indígena, e buscando, de certa forma, fortalecer a parceria entre indígenas e “não indígenas que gostam de indígenas” (termo usado pelos indígenas em algumas ocasiões durante o evento para se referirem às pessoas de dentro da faculdade que realizam um trabalho na área da educação indígena, antropologia e áreas afins) apresento este trabalho, o qual não pretende abranger a totalidade e complexidade de questões envolvidas no assunto, e o qual requereria um estudo muito mais denso e complexo, mas tem como objetivo lançar apenas algumas observações iniciais, que podem, como mencionado pelos indígenas presentes no evento, contribuir para que, através do conhecimento de suas culturas por parte dos não indígenas, seja garantido a eles o respeito como cidadãos brasileiros e a suas formas de educação diferenciadas.

2 Algumas considerações iniciais

A educação escolar indígena diferenciada, desde a segunda metade da década de 70, tem ocupado um lugar de destaque dentre as prioridades dos povos indígenas e na agenda legal e institucional nacional. Já em 2001, Aracy Lopes da Silva (Silva, 2001a), identifica o ápice deste movimento que tem como objetivo a transformação da escola das aldeias em um lugar para o exercício indígena da autonomia, tendo como atores principais os povos, professores e líderes indígenas, muitos deles organizados em associações locais ou supralocais, que “surgem em um ritmo e numa intensidade nunca antes conhecidos.” (Op. cit.:10). Segundo Silva (2001a), esse “momento de ebulição neste movimento” se justifica pelas “reivindicações indígenas pelo reconhecimento de seu direito à manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimentos, que, uma vez acolhidas pela Constituição de 1988, abriram caminho para a oficialização de ‘escolas indígenas diferenciadas’ e para a formulação de políticas públicas que respondessem aos direitos educacionais dos índios a uma educação intercultural, bi- ou multilíngue, comunitária e voltada à autodeterminação de seus povos” (Op. cit.:10).

Assim, a implantação de uma educação escolar indígena diferenciada constitui, atualmente, um projeto de certo modo amadurecido quanto a seus princípios e fundamentos, que já dispõe de amparo legal e institucional, conformando-se em um espaço de atuação de expressivas organizações indígenas locais e regionais. (Op. cit.:12)

Contudo, alguns autores identificam um grande descompasso entre, de um lado, a educação diferenciada como projeto e como discussão e, de outro, a realidade das escolas indígenas no país e a dificuldade de acolhimento de sua especificidade por órgãos encarregados da regularização e oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas escolas (Silva, 2001a; Tassinari, 2001).

Além disso, a grande diversidade cultural étnica se traduz numa grande diversidade de situações e concepções indígenas divergentes quanto ao que deva ser a escola e ao papel que ela deve representar dentro de cada comunidade (Silva, 2001a:13).

Existe, segundo Silva, no Brasil:

“uma alarmante homogeneidade de discursos na descrição de projetos de formação de professores índios feita por seus promotores [...]. Objetivos, metodologias, dinâmicas de participação das comunidades, tal como apresentados nos projetos das mais distintas autorias e nos mais diversos pontos do país, refletem um consenso que está dado nos documentos oficiais [...] Se considerarmos a extrema diversidade de situações econômicas, históricas, culturais, linguísticas, políticas vividas pelos povos indígenas, é uma homogeneidade inquietante. É inquietante também quando se conhece a já mencionada distancia efetiva que há entre o plano do discurso sobre a

educação escolar indígena no país e a prática escolar e educacional nas aldeias.” (Silva, 2001a:13)

No campo da pesquisa acadêmica, a escola indígena se situa na interface entre a Antropologia e a Educação. A etnologia brasileira, por um lado, tem voltado seu interesse para o estudo do pensamento indígena (mítico, ritual, etc.) e, por outro, às questões indigenistas, marcadas pela abordagem com um caráter de militância política (Silva, 2001b). Apenas muito recentemente a educação escolar indígena começa a se constituir como objeto legítimo de reflexão acadêmica. Antonela Tassinari utiliza a categoria de “fronteira” para analisar as escolas indígenas como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e redefinições identitárias dos grupos envolvidos no processo (Tassinari, 2001).

É dentro desse contexto legal, político e teórico, de consolidação e afirmação dos direitos indígenas já garantidos por lei, e de embates e encontros teóricos, que se insere o I Encontro Nacional sobre Educação Tradicional dos Povos Indígenas, e o presente projeto de pesquisa que tem nele seu objeto de análise. A área de alcance da pesquisa encontra-se dentro do campo da Antropologia e Educação, tomando contribuições da História Indígena e do Indigenismo, o qual significa lidar com contextos e processos complexos e múltiplos.

Quais as especificidades da educação indígena que podemos identificar através da descrição e da análise dos trabalhos realizados durante o ETI? É esta a pergunta de pesquisa que será desenvolvida nesta investigação, sem a pretensão de fazer um trabalho exaustivo o qual implicaria em vários desdobramentos, mas a de realizar apenas considerações iniciais em torno do assunto.

Outras questões relacionadas são: Quais as necessidades, desafios e possibilidades apresentadas pelos povos indígenas no que diz a respeito à educação? De que forma os representantes indígenas percebem e apresentam a situação da educação escolar de suas respectivas aldeias e quais as possíveis soluções e encaminhamentos para os desafios por eles vivenciados?

3 Objetivos

A pesquisa tem como objetivo central identificar as especificidades da educação indígena no Brasil, a partir da análise do I Encontro Nacional sobre Educação Tradicional dos Povos Indígenas.

Como objetivos secundários buscaremos: 1) Mapear necessidades, possibilidades e desafios da educação escolar indígena no contexto brasileiro atual; 2) Dialogar com as teorias antropológicas e da educação visando a compreensão das especificidades evidenciadas no ETI através das falas e ações dos participantes indígenas, buscando trazer luzes para a melhor compreensão de categorias tais como cultura, aprendizagem e corporalidade, e seu uso e apropriação em contextos indígenas; 3) Dar visibilidade à forma como os povos indígenas percebem a situação da educação escolar de suas respectivas aldeias através da análise de suas falas e depoimentos no ETI; 4) Identificar possíveis soluções e encaminhamentos que possam contribuir para a superação dos desafios por eles vivenciados.

Para tal, a pesquisa faz uma tentativa de encontrar pontos em comum que revelem especificidades da educação indígena no Brasil. No capítulo 5 abordaremos as especificidades que foram identificadas durante o I Encontro Nacional sobre Educação Tradicional dos Povos Indígenas, numa tentativa de agrupar tais especificidades por temas com finalidade de análise. Cabe aqui fazer uma ressalva no sentido das múltiplas especificidades da educação tradicional de cada povo, não sendo esse o foco específico deste trabalho, mas de lançar um olhar geral sobre as especificidades apresentadas pelos povos presentes no encontro.

4 O I Encontro Nacional sobre Educação Tradicional dos Povos Indígenas

4.1 Histórico

O I Encontro Nacional sobre Educação Tradicional dos Povos Indígenas (ETI), como parte do projeto *Práticas de interculturalidade, plurilingüismo e aprendizagem nas propostas de formação de professores e nas escolas indígenas: explorando perspectivas transdisciplinares*, foi organizado pelo Observatório de Educação Escolar Indígena, através do Núcleo em rede: UFMG / UFSJ / UFSC / UniRio / PUC-MG, o qual iniciou suas atividades em 2010 com o objetivo de “fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, que explorem ou articulem as bases de dados do INEP, visando estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados (mestrado e doutorado) e fortalecer a formação de profissionais da educação básica intercultural indígena, professores e gestores, para os Territórios Etnoeducacionais.” (Brasil - CAPES, 2009).

Como antecedente do ETI, a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada em setembro de 2009, pelo Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a Fundação Nacional do Índio (Funai), reuniu lideranças políticas e espirituais, pais e mães, estudantes, professores e representações comunitárias dos povos indígenas, Conselho Nacional de Educação, Sistemas de Ensino, União dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), Universidades, Rede de Formação Técnica e Tecnológica e sociedade civil organizada para discutir amplamente as condições de oferta da educação intercultural indígena, buscando aperfeiçoar as bases das políticas e a gestão de programas e ações para o tratamento qualificado e efetivo da sociodiversidade indígena, com participação social. O objetivo dessa conferência, a qual foi precedida de conferências locais e regionais, foi o de consultar os representantes dos povos indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil, indígenas e indigenistas, sobre as realidades e necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena; discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais; propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade e; pactuar entre os representantes dos povos indígenas, dos entes federados e das organizações, a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena. O tema central da conferência: “Educação Escolar Indígena: gestão territorial e afirmação cultural” foi discutido a partir dos seguintes eixos: Educação escolar e territorialidade dos povos indígenas; Práticas pedagógicas indígenas; Políticas, gestão e financiamento da educação escolar

indígena; Participação e controle social e; Diretrizes para educação escolar indígena (Brasil - MEC, 2009). A CONEEI, cujo produto final foi um documento final contendo as propostas e encaminhamentos resultantes das conferências regionais e da conferência nacional, constituiu-se como um marco histórico na ação dos povos indígenas como sujeitos e protagonistas das decisões políticas ligadas à educação de seus povos. Durante a CONEEI, uma liderança Maxakali, e uma professora Guarani dão um exemplo de empoderamento ao quebrarem com os tempos estabelecidos pela organização do evento, e colocarem que “se é para falar de educação tradicional, então não dá para falar só um pouquinho”, tomando posse da fala durante o tempo que consideraram necessário para isso e, dessa maneira, colocando em evidência um modelo de encontro, ou uma forma de discutir a educação tradicional que não contemplava o tema nas suas especificidades.

Nesse mesmo marco de protagonismo indígena, o I Encontro sobre Educação Tradicional dos Povos Indígenas surge com o intuito de permitir uma troca de saberes sobre a educação tradicional e compartilhar das diversidades e especificidades de cada comunidade. Uma característica diferencial deste encontro foi a condução indígena dos tempos e atividades de cada dia. O ETI foi pensado de modo a essas especificidades encontrarem um espaço propício para se manifestarem, especificidades tais que dizem a respeito do jeito de ser indígena, dos processos de aprendizagem, da corporalidade, do uso dos tempos e espaços, e das tradições, rituais e danças de cada povo.

O ETI constituiu-se como um espaço onde os povos indígenas representados tomaram posse da fala, dos momentos, dos horários, em fim, da configuração do encontro de forma geral, de modo que a “educação tradicional” pôde encontrar o tão esperado e dificilmente encontrado lugar para ser falada e discutida em espaços “não indígenas”. Da mesma forma, em trabalho conjunto da equipe de organização do encontro, que contou com indígenas e não indígenas trabalhando juntos, reunindo, para isso, bolsistas do Observatório da Educação Escolar Indígena, dentre professores e pesquisadores indígenas, assim como pesquisadores e professores de diversas universidades do Brasil, foram convidados representantes de etnias de diversas regiões do país, para falarem sobre a educação tradicional, sendo convidados também a trazerem seus artesanatos, objetos que considerarem sagrados ou importantes, assim como comidas típicas de suas regiões, ficando aberto um leque de possibilidades para as apresentações de cada povo.

O local escolhido foi uma pousada na Serra do Cipó, que contou com um local para reuniões em volta da fogueira, atividades ao ar livre, assim como também palestras e mostra de vídeos para quem desejasse fazer uso deles durante as apresentações dos povos. O evento durou 5 dias, entre o 6 e 11 de maio do ano 2012, contando com a presença de 46 convidados de 16 etnias indígenas: Baniwa, Baré, Galibi-Marworno, Guarani-Mbyá, Guarani-Kaiowá, Guarani-Nhandeva, Kaingang, Macuxi, Maxakali, Pataxó, Terena, Xakriabá, Xerente, Xikrin, Yawanawa, Yanomami, Yekuana e

uma equipe de apoio de não-indígenas, entre pesquisadores, professores universitários e bolsistas, de aproximadamente umas 11 pessoas. A maioria das presenças foi indígena, totalizando 42 convidados indígenas, e contou com a condução de quatro representantes de diferentes etnias indígenas: Fernando Yawanawa, Sandra Benites da etnia Guarani Nhandeva, Eliel da etnia Guarani Kaiowá, e Anari Pataxó. Os momentos e espaços foram pensados por eles de forma a proporcionar flexibilidade para que os participantes, priorizando a participação dos mais velhos, se sentissem a vontade, não só para falar, mas também para mostrarem um pouco das suas tradições, da sua cultura, dos seus costumes. Artesanatos, brincadeiras tradicionais, rodas, fogueira, cantos sagrados, narração de mitos e danças foram parte importante do encontro. A respeito do modo de organização do encontro, Edilena, professora da etnia Terena e Kadiweu diz:

“Gostei muito da organização: 'No momento que quiserem falar, fiquem a vontade, na fogueira', porque é ali que o meu avô me conta como tenho que ser, em vez de ficar sentado no auditório. Pegar no microfone para nós indígenas é constrangedor porque não faz parte de nosso mundo.” (ETI, 06/05/2012)

O I Encontro Nacional sobre Educação Tradicional dos Povos Indígenas, trouxe importantes contribuições através de depoimentos e falas de lideranças, professores e representantes indígenas sobre a maneira específica como eles organizam a educação tradicional e sobre as dificuldades que vivenciam para manterem suas tradições em vista de uma série de especificidades que fazem parte da suas formas próprias de aprendizagem, e que muitas vezes não são contempladas nas regulamentações da educação escolar e do próprio currículo escolar em si.

Sendo que a Constituição de 1988 garante aos povos indígenas do Brasil o direito a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988), faz-se necessário identificar quais são esses processos e suas especificidades, com o objetivo de reivindicar esse direito, e estabelecer um diálogo mais próximo entre as entidades reguladoras da educação, que muitas das vezes acabam negligenciando esse direito pelo desconhecimento de tais especificidades.

O presente trabalho tem o objetivo de oferecer contribuições apenas iniciais no sentido do conhecimento de tais especificidades, sem a pretensão de abarcar todos os aspectos das especificidades, o qual seria impossível de fazer somente neste trabalho, mas limitando-se a analisar as contribuições apresentadas no I Encontro Nacional sobre Educação Tradicional dos Povos Indígenas.

4.2 Os participantes

Do povo Guarani-Kaiowá, Eliel Benites, acompanhado pela pesquisadora Adir Nascimento;

Do povo Yekuana, o ancião e conhecedor do mundo espiritual Vicente Rodrigues Yurawana, seus

filhos Maurício Yekuana, professor indígena, e Viviane Cajusuanaima Rocha, acompanhados pela pesquisadora Ana Karenina;

Do povo Yanomami, Morzaniel Iramari Aranariutheri, pajé e professor, junto com sua esposa Ehuana Iaira Yanomami e filha Katia Iaira Yanomami, acompanhados pela pesquisadora Ana Maria Machado;

Do povo Pataxó, Albino Salvador Braz, ancião e pajé, sua esposa Domingas da Conceição Braz, e o filho Aurenilson da Conceição Braz, professor e diretor de escola indígena e bolsista do OEEI, e a mestre pesquisadora indígena Anari Braz Bonfim;

Também do povo Pataxó Kanatyto Pataxó e Liça Pataxó, ambos educadores indígenas;

Do povo Galibi-Marworno, Edilena dos Santos e Nordevaldo dos Santos, ambos professores, acompanhados pela pesquisadora Antonella Tassinari;

Do povo Baniwa, João Cláudio Baniwa e Daniel Benjamim da Silva, ambos professores;

Do povo Xikrin, Bep Djare Xikrin, professor, acompanhado pela pesquisadora Clarice Cohn;

Do povo Guarani M'byá, Alcindo Werá Tupã, ancião e conhecedor do mundo espiritual, seu filho Geraldo Moreira, professor, e suas filhas Danila Moreira e Dalila Moreira;

Do povo Kaingang, Josué Carvalho, pesquisador indígena e Francisco Koreg Salvador, professor;

Do povo Xerente, a anciã Isabel de Brito, sua neta criança Aparecida Sidi Xerente e Carmelita Krpidi Xerente, professora;

Do povo Yawanawa, Fernando Luiz Yawanawa, professor e conhecedor do mundo espiritual, e sua esposa Maria de Fátima de Souza Yawanawa, acompanhados pela pesquisadora Márcia Spyer;

Do povo Macuxi, a pesquisadora Jovina Mafra;

Do povo Maxakali, Sueli Maxakali, com seu filho criança e Elisângela Maxakali, acompanhadas pela pesquisadora Myrian Alvares;

Do povo Baré do Alto Rio Negro, Jurandir dos Santos Barreto, acompanhados pelo pesquisador Paulo Maia;

Do povo Guarani do Espírito Santo, Irma de Souza, anciã e a pesquisadora e bolsista do OEEI, Sandra Benites;

Também do povo Guarani, do RJ, Alberto Alvarez, bolsista do OEEI;

Do povo Xakriabá, a anciã Dona Rosa, Cida, Osmar, e seu filho criança.

Como podemos notar, a maioria dos representantes indígenas são professores; contamos também com a valiosa presença de 8 anciões indígenas, que como veremos adiante, sua participação foi diferenciada. Dentre os presentes haviam também pesquisadores indígenas e não indígenas, assim como três crianças indígenas. A presença da equipe de organizadores não indígenas totalizou 11 pessoas, e alguns outros pesquisadores não indígenas acompanhantes dos pesquisadores e

convidados indígenas.

4.3 Interações

Por tratar-se de um encontro destinado a compartilhar experiências sobre educação tradicional entre os povos indígenas, foram vários os tipos de interações, que incluíram desde a exposição de artesanato, até rezas e benzimentos, passando por narração de mitos, expressões corporais, realização de brincadeiras, e cantos sagrados. A seguir relataremos alguns destes.

No início da primeira manhã do encontro, os indígenas se organizam e colocam os artesanatos em exposição, continuando essa disposição até o final do encontro.

Antes de começar as apresentações “formais” algumas interações informais chamam a atenção pelo que dizem a respeito da concepção de pessoa como indígena e a expressão dessa característica através da aparência corporal.

Um exemplo emblemático é o da interação de seu Albino, ancião pajé Pataxó, e sua esposa Domingas antes de iniciar as atividades.

“Após uma troca de cumprimentos e de presentes entre uma pesquisadora não indígena e o casal Pataxó, eles conversam:

Márcia: “Mas olha como ele ficou bonito de paletó” (ela vai embora)

Pajé Pataxó: “Ainda nem tô bonito, ainda estou de *andihi*. Agora é que vou ficar bonito.” (Pega uma saia de palha, coloca ela e tira a roupa de 'branco' menos a calça)

“Agora ainda estou um pedaço de índio e outro de *andihi*” (Apontando para a calça): “essa aqui é de branco”, (pegando na tupi-saia): “essa aqui é de índio”. (Percebendo a máquina filmadora): “Antigamente, tipo há uns 50 anos atrás, nós vivia tudo sem roupa. A pessoa comia era *mangutava*. Hoje come muitas comidas de *andihi* e o índio é fraco e passa mal.”

Fala do alimento, a criação com vacinas que fazem mal a pessoa, remédios que fazem mal ao índio.

A esposa dele também coloca a saia e tira a roupa de 'branco'.

Ele ascende umas ervas e defuma as mesas com os artesanatos de todos, entra na sala e defuma todos os cantos dela e rodeia a casa, e continua cachimbando e benzendo com um galho de planta. (Caderno de campo 1º dia, 06/05/2012)

Também a interação de Dona Isabel Xerente, anciã da mesma etnia, chama a atenção quando:

Antes de começar a falar para as câmeras tira a blusa, dizendo “Eu sou índia mesmo”. Fala sobre direitos, sobre os brancos acabando com a cultura indígena. (Caderno de campo 1º dia, 06/05/2012)

Tanto a primeira como a segunda interações apresentam um preparo, que se expressa no corpo, para uma situação importante de aprendizagem e troca, neste caso o ETI. Notamos o papel importante que ocupa o corpo como lugar onde as diferenças se manifestam.

Também a forma como é realizada a abertura “oficial” do encontro, aponta para algumas especificidades, na fala de Fátima e Nani Yawanawa:

Fátima diz “Vamos valorizar os gastos que tivemos nesta viagem que viemos de tão longe deixando de lado nossas famílias e que esse encontro seja de proveito. Sem fazer nenhuma distinção entre índio, branco e preto. Que cada pessoa que participe, participe de coração porque isso faz bem a si mesmo e também ao nosso Criador que nos deu esse sol, essa lua. Cada um vem de longe trazer sua mensagem, a história do seu povo, é este momento de encontrar. A ruína vamos deixar o vento levar para a água do mar, pois eles também tem o seu dom e o seu lugar. Vamos aproveitar esse dia sem nenhum preconceito, dar a mão ao outro para começar nossa festa. A mão dada é para passar energia boa para a abertura do nosso evento e aproveitar o tempo, não deixar vazio para que as coisas boas se transmitam entre a gente e não deixar as coisas más entrar. Então vamos dar as mãos para começar”.

[Todos nos damos as mãos].

Em seguida, Nani Yawanawa faz um canto para pedir ao Criador entendimento e energia boa. Expressa o objetivo do encontro de falar dos problemas da educação indígena e trazer as soluções.

[Exclamações e palmas dos presentes]

Nani: “Tamos prontos né? Cuidado gente, onde tem muita coisa boa, também tem muito mau espírito que as pessoas manda também. Quando alguém for sair avisa ao responsável, pede licença.”

(Caderno de Campo, 1º dia 06/05/2012)

Aspectos relacionados à corporalidade e ao mundo espiritual manifestam-se nos exemplos citados, cuja relevância não deveria passar despercebida. Especificidades da educação tradicional indígena, tais como a importância do mundo espiritual no cotidiano e também na educação, tornam-se evidentes, assim como o papel diferenciado do corpo como algo a ser preparado para a educação.

Tanto as interações de seu Albino Pataxó e dona Isabel Xerente como na fala do Fernando (Nani) Yawanawa, apontam para uma prontidão, um preparo necessário para a aprendizagem acontecer (neste caso, o encontro, considerado como um momento em que os indígenas do Brasil se reúnem para aprender uns com os outros sobre as suas formas de educação tradicional). No último exemplo citado trata-se de uma prontidão espiritual, enquanto os outros dois apontam para uma prontidão do corpo. Trataremos da dimensão espiritual e corporal da aprendizagem indígena mais adiante, assim como outros aspectos relativos à constatação de que a prontidão para a aprendizagem é parte fundamental da educação indígena, assim como outros aspectos relativos à educação tradicional.

Ainda relacionado à prontidão do corpo, um diferencial acontece durante as apresentações dos participantes do ETI: uma roda onde cada etnia deveria apresentar um movimento corporal. Os Pataxó apresentaram uma brincadeira onde no final cada pessoa devia encontrar um par e se abraçar; os Galibi-Marworno apresentaram uma dança onde eram dadas instruções para que todos,

na roda maior, as seguissem; os Guarani Kaiowá apresentaram a dança do *Guachiré*; ao tempo que outras etnias apresentaram cantos, gestos e outras interações incluindo movimentos. A equipe de apoio de não indígenas fomos surpreendidos com a solicitação de fazermos também uma performance corporal, solicitação que foi respondida com uma música da farinha.

4.4 As apresentações

Na tarde do primeiro dia, os presentes realizam uma roda de apresentações, que de fato continua a acontecer no segundo dia e no decorrer dos depoimentos de cada grupo étnico. Apontaremos alguns aspectos relevantes identificados nas falas de apresentação.

O primeiro aspecto diz a respeito da relação entre a educação escolar indígena e a educação tradicional, da diferença entre ambas e da dificuldade do diálogo entre elas. Daniel Baniwa, professor, coloca em evidência os diferentes domínios que cada uma destas abrange ao expressar que se considera apto a falar de educação escolar indígena, mas indica os velhos como mais apropriados para falar sobre educação tradicional (ETI, 06/05/2012). A declaração enuncia uma diferença entre a visão que os mais velhos e os mais jovens têm sobre a educação indígena. Os mais velhos seriam identificados como detentores e guardiões dos saberes tradicionais, enquanto os mais jovens teriam uma familiaridade maior com a educação escolar indígena.

Por sua parte, Eliel Guarani Kaiowá manifesta sua preocupação com o desafio de estabelecer um diálogo entre a escola e os saberes tradicionais (ETI, 06/05/2012), preocupação que é recorrente entre os professores de todas as etnias de forma geral. Essa dificuldade é manifestada em um grau ainda maior quando se trata da diferença entre a educação tradicional das comunidades e a escola fora das aldeias, conforme é expressado por Sueli Maxakali, quando problematiza a diferença entre o mundo Maxakali e o mundo “lá fora”, e a dificuldade dos jovens estudarem o ensino médio fora das aldeias por causa dessa diferença. Essa enorme distância que os indígenas enxergam entre seus modos tradicionais de educação e a educação escolar não indígena, e ainda, uma incompatibilidade entre ambas formas de conhecimento, fica evidente na fala de Edilena, professora Terena:

“Este encontro é um momento inédito porque parecia que falar sobre educação tradicional era uma utopia. Encontrar aqui com os parentes, a gente se sente seguro [...] Vamos falar aqui os métodos que estamos usando para que o conhecimento tradicional vire uma disciplina como português e matemática”. (ETI, 06/05/2012).

A declaração feita pela professora também aponta para o que Tassinari chama de “zonas interdidas” (Tassinari, 2001), aspectos ou áreas específicas de certos conhecimentos tradicionais cujas lógicas e modos de serem vivenciados e aprendidos distam muito dos modos como a ciência

ocidental organiza seu saber.

Contudo, percebe-se também um desejo, ou melhor, uma necessidade de apropriação do espaço escolar por parte dos indígenas de maneira que os conhecimentos tradicionais ocupem um lugar de relevância comparável ao que ocupam disciplinas como a matemática e a escrita. Enxerga-se a escola como uma possibilidade de um ponto de encontro entre os saberes.

Neste ponto, faz-se necessário entender o que a escola como instituição tem representado historicamente desde o ponto de vista dos indígenas brasileiros, o que faremos no próximo capítulo.

Para reforçar essas concepções indígenas de separação entre os saberes tradicionais e o saber escolar, é interessante notar o depoimento dos anciões presentes, lideranças e portadores do saber espiritual e do conhecimento da cura através do ritual e do uso das plantas das etnias Pataxó e Yekuana, os quais se apresentam como não detentores da cultura escrita, mas como conhecedores dos conhecimentos espirituais e de cura através das plantas. Se, por um lado o fato de não dominar a escrita gera certa vergonha no pajé Pataxó, seu Vicente, ancião Yekuana afirma que:

“Para a gente, nós que somos mais velhos não temos essa coisa da escrita, tudo tem que estar na cabeça, na memória, então o conhecedor tem que estar dentro de tudo, conhecer as visões, os espíritos. Ontem ele (se referindo ao Pajé Pataxó) falou isso (que não sabia ler) e por isso eu estou muito feliz. Eu aprendi, não escrevendo, mas aprendi ouvindo o conselho dos mais velhos, por isso está tudo na minha memória, os cantos tradicionais, os mitos, tudo esta na minha cabeça, o formato como vou construir a casa esta na minha cabeça.” (ETI, 07/05/2012)

Liça, educadora Pataxó, rechaça o nome de professora e prefere apresentar-se como educadora, por ser portadora de conhecimentos de seu povo:

“A educação que eu aprendi foi na beira do povo, da terra, o ensinamento é a vida da terra, porque dela a gente tira tudo, dela tira a matemática. Isso que faz a escola diferenciada. A escrita minha tá na cabeça, eu trabalho com desenho, as vezes estou escrevendo do meu jeito, na minha fala, a minha universidade são os meus velhos que estão atrás de mim, na minha frente. A escola deles era fazer cavador, tratar dos insetos. Dessa forma eu ensino, isso eu faço com minhas crianças.” (ETI, 05/05/2012).

Além de apontar para a diferença entre saberes tradicionais e saber escolar, Liça Pataxó aponta para uma ideia do que seja uma educação diferenciada, uma educação estreitamente relacionada aos saberes tradicionais dos povos, e ligada às pessoas da comunidade, especialmente os mais velhos e ao território. A escrita e matérias como a matemática pertenceriam ao grupo de conhecimentos relacionados ao saber escolar, identificados como distantes dos saberes tradicionais. Assim, educação diferenciada, seria nessa concepção uma reinvenção da escola onde seja possível um diálogo saudável entre ambos saberes, passando pela valorização dos saberes tradicionais, considerados como anteriores ao saber escolar.

Ainda, este aspecto relativo à distância e dificuldade de diálogo entre o saber tradicional e o

saber escolar, aponta para os embates com o governo, na forma de secretarias e instituições reguladoras da educação. Tal como colocado por Jurandir dos Santos, professor da etnia Baré, referindo-se ao município de São Gabriel da Cachoeira, a “educação diferenciada, [...] (nós) estamos fazendo, mas o maior problema é o governo.” (ETI, 06/05/2012)

O segundo aspecto diz a respeito do reconhecimento de um processo de mudanças nos modos tradicionais de se pensar e se fazer educação indígena. Há um reconhecimento da educação escolar como grande responsável pelas mudanças que vem acontecendo e modificando as formas tradicionais de viver. Contudo, tal reconhecimento se dá de forma diferenciada para os anciões e para os professores jovens. Se, por um lado, para os anciões este processo de mudanças representa o perigo da extinção das próprias culturas, por outro, para os professores jovens, o mesmo representa um desafio e a necessidade de revitalização da cultura, processo que aponta para uma nova concepção de escola que vem sendo construída através de lutas e reivindicações pelo direito a uma educação diferenciada, assim como também aponta para o papel do professor como mediador desse processo e da escola como lugar dessas transformações. Cabe aqui ressaltar também o papel do professor como uma espécie de tradutor, que transita tanto pela cultura indígena como pela cultura ocidental.

Um terceiro aspecto que permeia todo o encontro é a presença de especificidades da educação tradicional indígena. Dentre elas identificamos temas como a educação no cotidiano, em família, sem momentos demarcados de separação entre a vida cotidiana e momentos de aprendizado; a dimensão espiritual da educação; a importância do corpo e seu preparo para a educação; uso diferenciado do conceito de cultura; cosmovisão e espiritualidade, assim como práticas culturais tais como rituais, brincadeiras e mitos dos povos indígenas como parte importante e impossível de ser desvinculada da educação.

Um quarto aspecto é a diversidade cultural decorrente da especificidade de cada povo indígena, a profundidade e abrangência dos seus conhecimentos. Tal aspecto não será abordado dentro deste trabalho, por ser extremamente amplo e implicaria num estudo detalhado da educação tradicional de cada etnia. Só citaremos a fala de Geraldo Moreira, Guarani Mbyá e conhecedor do mundo espiritual que evidencia a profundidade dos saberes indígenas: “O conhecimento indígena é um quebra-cabeças, vai buscando o conhecimento.” (ETI, 07/05/2012)

5 Especificidades da educação indígena

5.1 Educação escolar indígena

Vejam, primeiro, algumas considerações sobre a educação escolar indígena. Segundo Mariana Kawall Ferreira (Ferreira, 2001), a história da educação escolar dos povos indígenas do Brasil pode ser dividida em 4 fases:

A primeira fase remonta-se ao período colonial, no qual o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios e incorporar a mão de obra indígena à sociedade nacional. Intimamente ligada à igreja jesuíta, a escolarização dos indígenas buscou assimilar os indígenas à civilização cristã. Assim, os povos originários passaram a organizar seus aldeamentos segundo o ideal católico, tendo suas cosmologias substituídas pela moral católica, provocando profundas transformações na maneira como concebem a si mesmos e ao mundo.

A segunda fase, iniciada em 1910, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), foi marcada pela menor ênfase no ensino religioso e uma maior ênfase no trabalho agrícola e doméstico com vista à integração dos índios à sociedade nacional, enquanto produtores de bens de interesse comercial. Com a criação da Fundação Nacional do Índio (Funai) em 1967, o ensino bilíngue passa a ser considerado uma forma de “respeitar os valores tribais” (Funai, 1972b:12, apud Silva, 2001). Em 1973, o Estatuto do Índio (Lei 6.001) torna obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas. Contudo, estas medidas favoreciam mais os interesses do Estado que dos próprios povos, sendo as escolas instituições desconectadas da realidade indígena. Esta segunda etapa ainda é fortemente marcada pela ação evangelizadora de missões católicas e protestantes no país, em associação com a Funai.

Durante a terceira fase, a partir dos anos 70, desenvolvem-se várias experiências marcadas pelo compromisso político com a causa indígena, no sentido de oferecer às populações uma educação formal compatível com os projetos de autodeterminação. Este movimento se dá através de organizações não-governamentais, elaboração de materiais e currículos específicos. A partir do I Encontro Nacional de Educação Indígena, organizado em 1979 pela Comissão Pró-Índio (CPI/SP), desencadeia-se uma série de outros encontros relacionados à discussão de experiências alternativas com educação em áreas indígenas e a educação como fator de autodeterminação e respeito aos direitos indígenas, com uma forte motivação política. Os temas desses encontros salientavam a importância da formação de professores indígenas e criação de organismos próprios de educação indígena.

A quarta fase, segundo a autora a fase atual, inicia-se a partir dos anos 80, com uma intensa articulação do movimento indígena a procura de soluções coletivas para problemas comuns, tais

como defesa de territórios, respeito à diversidade linguística e cultural, assistência médica adequada e processos educacionais específicos e diferenciados. Tal organização, articulada com movimentos pró-índio na sociedade civil permitiram conquistas significativas, tais como a Constituição de 1988, parágrafo primeiro do artigo 210, sobre a educação:

“O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (Brasil, 1988)

A pesar de sua história como instituição não indígena, imposta de forma alheia às comunidades indígenas, segundo Aracy Lopes da Silva, “as escolas nas aldeias não deveriam ser vistas meramente como instituições ‘externas’ ou alheias à especificidade de cada grupo. Seja em virtude da longa história da presença da escola em algumas aldeias, seja em virtude da própria mudança do cenário político, com a maior participação dos povos indígenas “a partir de uma multiplicidade de ‘associações indígenas’ (...) e com o reconhecimento pela Constituição do direito desses povos à diversidade cultural, as escolas nas aldeias são hoje um tanto ‘nativas’ como ‘exógenas’.” (Silva, 2001:13).

A escola indígena, como tema de pesquisa, está localizada no encontro da Antropologia com a Educação, e se constitui também no espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber: as tradições de pensamento ocidentais, autoras do processos educativos nos moldes escolares, e as tradições indígenas, das quais conhecemos tão pouco.

Antonella Tassinari (Tassinari, 2001) identifica três abordagens sobre escolas indígenas: 1) ora como espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena, 2) ora como espaço ressignificado pela cultura indígena, 3) e por último, a abordagem proposta pela autora, como um espaço de contato, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e, onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados.

A primeira análise é uma abordagem que Tassinari retoma de Assis (1981), autor de um dos primeiros trabalhos sobre educação escolar indígena no Brasil, no qual considera a escola como uma ameaça à subsistência dos povos indígenas do Uaçá, como uma 'frente ideológica'. A escola seria, nesta perspectiva, uma instituição totalmente externa à sociedade indígena, um 'espaço criado pela sociedade dominante'.

Se bem é um fato que historicamente a escola indígena assumiu uma postura dominante política e economicamente, como acabamos de ver, e que a implantação de escolas indígenas introduz elementos externos tais como cargos e salários que reordenam a organização social local, dentre outros inúmeros problemas citados pelos mais velhos, tais como a mudança nas formas de sociabilidade e parentesco nas comunidades; há também o outro lado da moeda, o lado da agência

indígena e das suas formas de reordenar a experiência escolar e de reinterpretar os conhecimentos advindos com a escola.

Assim, a segunda abordagem busca entender a escola como um espaço ressignificado pelos índios e certos conhecimentos dela advindos como partes das tradições indígenas, sendo exemplos dessas abordagens Tassinari (1998), com seu estudo sobre os povos Uaçá, e Gow (1991) com seus estudos sobre as comunidades nativas do baixo Rio Urubamba no Peru, onde a escola proporcionou aos indígenas locais a possibilidade de ruptura com um passado marcado pela escravidão e exploração. Por esse motivo a escola é comparada, segundo Gow, com o xamanismo. O xamã é um mediador, sendo a ele possível o contato com vários mundos. É um lugar de poder e também de perigo. Sob esse ponto de vista, a escola seria um espaço de mediação e tradução que permitiria o trânsito entre mundos muito distintos.

Por outro lado, Tassinari cita o estudo de Jackson (1995), onde trata da imponderabilidade da aproximação de escola indígena com o xamanismo a partir da experiência de fracasso dos Congressos de Xamãs nas comunidades Tukano do Rio Vaupés na Colômbia, incentivados pelo governo colombiano, devido, segundo a autora, entre outras coisas, às próprias características do xamanismo e sua forma particular de transmissão de conhecimentos, envolvendo evitações, dietas, e ambientes adequados, o que dificilmente poderia se encaixar no contexto pedagógico ocidental. A respeito desse congresso, o autor afirma que alguns xamãs “se recusaram a transmitir algumas informações naquele ambiente.” (Jackson, 1995)

Como terceira abordagem, para além de ser simplesmente uma relação interétnica, Tassinari propõe “refletir sobre a escola enquanto espaço de interação e contato entre populações, onde há fluxo de pessoal e conhecimento e onde as diferenças sociais são construídas.” (Tassinari, 2001). Trata-se, indiscutivelmente, de um espaço de fluxo e troca de saberes, as vezes muito distantes um do outro.

Retomando a definição de Barth de “relações interétnicas estáveis”, a autora propõe a compreensão da escola indígena como “fronteira”, ou como “um conjunto de prescrições governando situações de contato e permitindo articulação em alguns setores ou domínios de atividade, e um conjunto de proibições em situações sociais impedindo interação interétnica em outros setores, e assim ilhando partes das culturas de confrontos e mudanças” (Barth, 1969:16 apud Tassinari, 2001:66).

O caso das escolas de xamãs, citado acima, evidencia o que Tassinari chama de “zonas interdidadas” como limites entre os tipos de conhecimento veiculados pela escola. Tais limites existem não somente em virtude de visões de mundo tradicionais das populações indígenas, mas também por características próprias da escola ocidental, assim como outros limites impostos pela própria legislação e burocracia estatal (Tassinari, 2001).

Podemos entender como “zonas interdidas” “a própria dinâmica dos projetos de educação indígena, que impõem, para seu funcionamento, ritmos de aulas, regimes de trabalho, arranjos sociais e políticos, dos quais os projetos não podem abrir mão, mas que acabam esbarrando em outras lógicas” (Op.cit.). Seriam talvez estas “zonas interdidas” referentes à educação tradicional o anteriormente mencionado impedimento para se falar na educação tradicional nos moldes de encontros anteriores ao I Encontro Nacional sobre Educação Tradicional Indígena. Retomando algumas das falas durante o encontro, o constrangimento de falar perante o público com microfone; a disposição do espaço, com uma plateia olhando para um palestrante sem poder olhar para todos os presentes; a rigidez na divisão dos tempos; um espaço não indígena desconhecido, seriam fatores ou “zonas interdidas” para se falar em educação tradicional indígena.

Neste sentido podemos pensar no formato de algumas formações de professores indígenas oferecidos pelas universidades brasileiras, onde reúnem-se jovens índios de diversas etnias em um mesmo espaço, geralmente diferente de suas aldeias, onde recebem informações num ritmo acelerado pro um breve período de tempo. O FIEI oferecido pela UFMG, incluiu, além dos módulos presenciais na Faculdade de Educação, intermódulos nas aldeias indígenas, talvez buscando superar as limitações neste sentido.

Esta abordagem da escola como fronteira proposta por Tassinari se mostra útil para, por um lado, englobar as possibilidades de intercâmbio de conhecimentos e, por outro, o entendimento de situações de interdição dessa troca. A autora, ao propor a abordagem de escola indígena como fronteira, oferece outra perspectiva teórica além das alternativas de considerá-la como espaços alheios e impostos, ou espaços ressignificados de acordo com as tradições indígenas, mas trata de “entender a escola indígena como um espaço de índios e não-índios, e portanto, um espaço de angústias, incertezas mas também de oportunidades e de criatividade” (Tassinari, 2001).

Tendo visto os significados inerentes à escola indígena, trataremos agora da educação tradicional e de suas especificidades.

5.2 Educação tradicional indígena e suas especificidades

Foram identificadas algumas especificidades comuns entre os grupos indígenas presentes no ETI, evidenciadas nas apresentações e depoimentos dos representantes presentes no encontro. Tais especificidades dizem a respeito da educação tradicional como educação do modo de ser e como educação espiritual. A educação tradicional é identificada como uma educação baseada na oralidade, na vivência, na prática e no convívio social dentro de uma comunidade, especialmente com as pessoas mais velhas, considerados sábios e conhecedores do saber tradicional. Dentro da educação tradicional estão imbuídas as concepções de pessoa e de criança dentre os povos

indígenas, nas quais estão embasadas algumas práticas tradicionais tais como restrições alimentares, resguardos, e rituais. A educação tradicional também diz a respeito de constituição de pessoas, com uma preocupação especial com a preparação do corpo e a aprendizagem através da vivência e da corporalidade. Também diz a respeito da divisão de gênero nos papéis sociais que cada pessoa desenvolve dentro da comunidade indígena, e da formação de valores. Uma dimensão muito importante é a dimensão do cotidiano, da aprendizagem na prática, o acompanhar, o fazer. Analisaremos tais especificidades com base nas discussões no I Encontro Nacional sobre Educação Tradicional dos Povos Indígenas.

5.2.1 Participação diferenciada dos mais velhos

“Vocês observaram que a gente tem um grande respeito pelos mais velhos, que chamamos de ancião e anciã; e até quando se inicia a reunião a gente tem que dar oportunidade é para eles.” (Carmelita, professora Xerente, 09/05/2012).

Foi possível identificar uma participação diferenciada dos representantes indígenas mais velhos em comparação com os professores mais novos, identificados como jovens.

Como é costume dentre os povos indígenas, a maneira de respeito pelo seu saber, começaremos citando a participação diferenciada dos mais velhos durante o encontro. Tais diferenças dizem a respeito dos saberes tradicionais, do qual eles são detentores e guardiões, através da sua própria vivência e memória.

Seu Albino, pajé Pataxó, após seu preparo corporal (já mencionado anteriormente) inicia sua intervenção no evento através de uma série de benzimentos e rezas com ervas medicinais e seu cachimbo, oferecendo aos presentes um remédio a base de plantas feito por ele. Esse cuidado para com a proteção espiritual dos presentes permanece durante todo o evento. Sua esposa, dona Domingas, além do seu preparo corporal, durante o evento canta em repetidas ocasiões, segundo a ocasião fosse de boas vindas, despedida ou para expressar algum sentimento do momento. Tanto Seu Albino como Dona Domingas dão mostra de seu saber espiritual através de cantos, rezas, benzimentos. No seu depoimento, Seu Albino lamenta sua condição de analfabeto e comenta as mudanças nos modos tradicionais de viver em sua comunidade. (ETI, 06/05/2012, 07/05/2012, 11/05/2012)

O mais velho ancião presente no ETI, Seu Alcindo Werá Tupã, de 102 anos de idade, conhecedor do mundo espiritual Guarani, pouco fala, porém demonstra seu saber através de rezas e cantos que tomam protagonismo, demonstrando novamente um cuidado espiritual para com o andamento do encontro, desejando a todos os presentes proteção espiritual e saúde. A apresentação de Seu Alcindo é feita em Guarani, com a tradução do filho Geraldo Moreira. (ETI, 10/05/2012)

Da mesma forma, seu Vicente, ancião Yekuana inicia seu depoimento com um canto, que segundo a explicação do filho, trata-se de um canto sobre a invasão das terras indígenas pelos portugueses. Em seguida conta o mito de origem Yekuana, na língua própria e com tradução do seu filho Maurício. No mito, valoriza a memória do seu povo em detrimento da escrita, a qual considera um elemento trazido pelos invasores e, portanto, alheia. (ETI, 07/05/2012)

Por sua parte, Dona Irmã Guarani apresenta umas brincadeiras de crianças realizadas com todo o grupo e finaliza cantando uma canção de ninar, a qual declara ter ouvido da avó no seu tempo de criança (ETI, 08/05/2012). Também Dona Rosa, anciã e professora Xakriabá, presenteia-nos com uma brincadeira de grupo (ETI, 09/05/2012). Dona Isabel, anciã Xerente apresenta uma atitude corporal como preparo para trazer sua mensagem, tirando a blusa, considerada por ela um adereço não indígena, antes de falar. Em um momento determinado do encontro ela chora ajoelhada ao colo do ancião Yekuana mostrando que compartilhava com ele do seu sentimento de tristeza pela perda das tradições. O momento do choro propicia um momento de esclarecimento do papel dos anciões na sua comunidade por parte da professora Carmelita, da mesma etnia. (ETI, 08/05/2012)

Como foi visto, os mais velhos, de forma geral, apontam para um modo de viver do qual hoje em dia muito já se perdeu, sendo recorrente uma expressão de tristeza por aquilo que mudou. Uma grande importância é dada ao tema da alimentação, das tradições e rituais dentro da educação tradicional, evidenciando concepções da educação como formação da pessoa e do jeito de ser indígena e como educação espiritual. A alimentação estaria teria como finalidade formar corpos fortes e saudáveis preparados para o trabalho, assim como os rituais, mitos, cantos e brincadeiras, cada uma com sua especificidade teriam uma função importante no desenvolvimento e formação da pessoa dentro do grupo. Contudo, segundo a visão dos velhos, as mudanças recentes que estão acarretando a mudança nas formas tradicionais de viver estariam formando pessoas doentes, fracas e cada vez mais distantes de sua cultura.

Outro aspecto marcante é a vivência e a memória, que se apresentam como diferenciais entre o mundo indígena e o não indígena, diferença sempre presente nas falas e atitudes corporais dos anciões indígenas. Parte dessa diferença é expressa no reconhecimento do momento atual de transformações, onde, segundo os mais velhos, as culturas indígenas estão se perdendo em decorrência da influência cada vez maior da cultura ocidental e letrada, do qual a escola e a escrita são símbolos. Tal visão sobre a escola se aproxima da visão de Assis (1989), apresentada anteriormente, onde a escola é considerada como uma instituição externa à comunidade indígena, e representa uma ameaça para a continuidade da tradição indígena.

Por outro lado, a fala dos professores jovens, além de se remitirem sempre aos mais velhos como referência dos saberes tradicionais, expressando um profundo respeito pelas suas origens culturais, apresenta um diferencial da fala dos mais velhos, a partir do reconhecimento do momento

atual como um momento de mudanças ao qual é necessário se adaptar, considerando a escola como um espaço onde encontros e desencontros acontecem. O trânsito entre ambas as culturas vivenciado pelos professores jovens não se apresenta sem conflitos, como veremos adiante.

Assim, tomando como base o exposto, tanto pelos anciões quanto pelos professores jovens, continuaremos a discorrer brevemente sobre alguns dos aspectos que se apresentaram como relevantes durante o ETI para a compreensão das especificidades da educação indígena. Contudo, deve ser levado em consideração o fato da maioria das presenças no encontro serem de professores indígenas jovens, excedendo à presença de anciões. Portanto, os resultados aqui apresentados podem inevitavelmente conter mais informações sobre o ponto de vista do grupo mais numeroso.

5.2.2 Identificação de um contexto de mudança dos modos tradicionais de educação

Outro aspecto relacionado à educação indígena diz a respeito do reconhecimento de um contexto atual de mudanças e necessidade de produzir constantemente a cultura, como resposta ao cada vez mais intenso contato com a cultura ocidental. Neste subtítulo nos limitaremos a analisar alguns depoimentos relativos ao contexto atual de mudança nos modos tradicionais de educação que surgiram durante o encontro, sem a pretensão de abranger o tema de forma mais ampla e geral.

De forma geral dentre os participantes do encontro, evidenciou-se uma identificação da modificação dos modos de participação na comunidade gerada pela penetração cada vez maior da cultura não indígena dentro das comunidades indígenas, através de instituições como a escola, hospitais, comércio e meios de comunicação como televisão, telefone e internet. Tal contato cada vez mais intenso estaria modificando os modos de sociabilidade entre as pessoas dentro da comunidade, entre gerações, criando brechas geracionais, gerando desrespeito aos velhos por parte dos jovens e um desinteresse geral destes últimos em seguir as tradições.

A este respeito, Sueli Maxakali expõe sua preocupação com os jovens que saem para estudar e que, uma vez em contato com o mundo fora da aldeia, “querem namorar, trazer moda para dentro da aldeia e ficam com vergonha de coisa de *tihí* (indígena)” (ETI, 07/05/2012). Este depoimento revela também uma preocupação com a aparência como produtora de identidade, ou como parte dessa produção, que pode estar relacionada com a noção de educação como produção de corpos. A cultura estaria mudando porque os corpos estão mudando. E os corpos estariam mudando devido à ação das influências externas que inibem a continuidade das formas de produção tradicionais de conhecimento, relacionadas à alimentação, aos resguardos, aos rituais e uma série de restrições e formas de sociabilidade específicas de cada povo.

Aqui o que se indica é que a formação de pessoas e valores aconteceria, não somente no

sentido de produção de pessoas dentro de um grupo, mas também de forma inversa, isto é, quando um jovem começa a adotar os costumes do branco. A este respeito, no I Encontro Indígena no Brasil, realizado em 1981, em São Paulo com apoio da Comissão Pró-Índio (CPI/SP, 1982), identificamos um depoimento muito similar:

“Nós fizemos um debate sobre a questão da educação e religião, quando como ocorre muitas vezes, o filho indígena aprende só coisas do branco. Com esse processo de ensino adotado pelas missões religiosas, ele perde ou tem vergonha de se manifestar como ser indígena.” (CPI/SP, 1982, apud Ferreira, 2001).

A respeito do corpo como aspecto formador da identidade indígena, voltamos ao exemplo dado no subtítulo sobre as interações, a partir do qual é possível afirmar que é no corpo que o Pajé Pataxó e Dona Isabel Xerente espremem sua diferença com os não indígenas ao máximo. Quando o Pajé Pataxó afirma que “Agora vou ficar bonito” e Dona Isabel Xerente diz que “Eu sou é índia mesmo” ao se despojarem dos adereços não indígenas e vestirem as roupagens indígenas, expressam uma diferença que se manifesta no próprio corpo.

Tal distinção clara que se expressa no corpo, no jeito de ser no jeito de viver, dentre outros, aponta para a incompatibilidade e imponderabilidade de dois tipos de saberes que agem em lógicas diferentes.

5.2.3 Imponderabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais

Abordaremos agora aspectos relacionados a uma fala recorrente dentre os depoimentos indígenas sobre a visão da “escola do branco” (termo com o qual muitas vezes é identificada a escola como instituição) como uma luta muito difícil de lidar com ela. Fazendo uma ressalva, isto não quer dizer que a escola indígena seja fácil, muito pelo contrário, a aprendizagem requer uma enorme disciplina, força de vontade e determinação para seguir a série de restrições, jejuns, dentre outras provas de resistência física, emocional e espiritual para o preparo necessário para se tornar um pajé, por exemplo, como foi mostrado também em depoimentos dos povos Yawanawa, Maxakali, Baré, Guarani e Yanomami o longo do encontro.

Ao se referirem à educação tradicional é recorrente a afirmação de que a educação tradicional é muito mais do que “ensinar a escrever”, apontando para uma diferença essencial entre escola e educação tradicional. Já no capítulo anterior identificamos qual seria essa escola tão distante da realidade indígena, aquela que, segundo a primeira abordagem de Assis, citada por Tassinari (2001), estaria mingando as expressões culturais tradicionais.

Ao mesmo tempo é identificado um reconhecimento do direito à educação diferenciada, relacionado a aspectos tratados aqui anteriormente que dizem a respeito de uma organização

pulsante dos povos indígenas na luta pelas reivindicações e garantir seus direitos a essa educação diferenciada (Silva, 2001). Continuaremos a apresentar as especificidades identificadas durante o encontro com o objetivo de aproximarmos-nos de compreender qual seria essa escola diferenciada tão almejada pelos povos indígenas. Algumas falas citadas acima já apontaram para um lugar de diálogo entre os saberes onde os saberes tradicionais sejam valorizados e reconhecidos como anteriores ao saber científico.

Foram expostos também como preocupação, os embates constantes com os órgãos regentes da educação escolar, no que diz respeito dos modos de viver próprios de cada etnia. No caso dos Guarani, cujo modo de ser inclui uma circulação grande pelos territórios a visita de parentes, as dificuldades se apresentam às famílias que enfrentam problemas ao matricular seus filhos na escola. Exemplo disto é a fala de Sandra Benites, professora Guarani Nhandeva, ao expor seu depoimento sobre os embates que enfrentam as famílias Guaranis em relação ao calendário escolar em oposição ao “jeito de ser Guarani” que implica numa circulação constante de pessoas por diversas regiões.

“No início do ano as crianças são matriculadas na escola e no decorrer do ano, a família vai se mudando. A secretaria não entende isso, mas nós entendemos essa circulação. Para a secretaria isso dá problema. Mas isso é nosso modo de ser e tem que ser respeitado [...], porque esse modo de ser faz a gente estar bem, se sentir bem. Se eu continuar no Espírito Santo por exemplo, por pressão, não vou ficar bem, meu espírito não vai ficar bem. [...] Nosso espírito que pede para nós andar, para ficar bem, para ficar feliz. E tem que obedecer esse jeito de ser” (ETI, 06/05/2012)

Também os Maxakali enfrentam dificuldades para conciliar o calendário escolar com o calendário de atividades já existente na aldeia que consta de rituais e atividades relacionadas à agricultura. É o que acontece durante o ritual de iniciação de meninos de 7 anos no *Tatakox*, onde precisam se ausentar das atividades escolares durante um mês no qual ficam confinados na casa dos homens, sendo iniciados nos segredos tradicional (ETI, 07/05/2012).

Como solução proposta para esse abismo entre o saber ocidental e os saberes indígenas, os indígenas fazem um chamado a aprendermos um pouco mais da vivência indígena, conhecer melhor a cultura (Sueli Maxakali, ETI 08/05/2012). Chamado similar foi expressado pelo cacique M'byá Guarani, Vherá Poty de Rio Grande do Sul, quando por ocasião do Encontro de Cosmociência Guarani, realizado nos dias 11 a 13 de novembro de 2012, convida aos não indígenas que estudam e pesquisam a cultura indígena não só a estudar a cultura indígena, mas a vivenciá-la. Chama-se mais uma vez a atenção para a especificidade da educação indígena de caráter vivencial.

Outro aspecto desse problema é a imponderabilidade entre memória ancestral e a escrita. Durante o encontro foi evidenciada uma visão da escrita como sendo o objetivo central da educação escolar, como algo alheio à cultura indígena, e que favorece a perda da memória, elemento considerado tão importante dentro da educação tradicional indígena.

Evidencia-se um conflito entre, por um lado, os portadores da memória indígena, os anciãos e anciãs, e por outro, a cultura escrita representada pela escola.

Seu Vicente, ancião e conhecedor do mundo espiritual da etnia Yekuana, ao contar o mito de origem, chama a atenção para tal concepção da escrita, a qual, segundo o mito, surge a partir de um perseguidor do neto do criador *Wanaceru*, com o objetivo de enganar as pessoas com escritos e livros. Assim, os não indígenas teriam se apropriado do papel, e “você anotando estão imitando essas pessoas”. Os jovens estariam “enganados” por essa escrita, que além de ser contrária à memória, ele acarretaria na perda do conhecimento tradicional. (Seu Vicente Yekuana, ETI, 09/05/2012)

Podemos compreender essa afirmação dentro da análise do processo histórico vivenciado pelos Yekuana e outros povos amazônicos e indígenas de forma geral, onde a escola constituiu-se historicamente numa instituição que buscava abolir as culturas indígenas em prol de uma suposta homogeneização da nação brasileira (aspecto abordado acima). Trata-se, assim, de uma perspectiva de incongruência entre o saber tradicional e o saber ocidental, o primeiro amplo e baseado em certos tipos e formas de transmissão e aprendizagem específicos, e este último baseado na escrita. Através da narração do mito o velho Yekuana deixa claro que sabe e conhece quem é seu povo e o que pertence (a memória) e o que não pertence a ele (a escrita).

Também diz a respeito da já mencionada mudança de paradigmas, onde a escrita, representando o conhecimento ocidental, seria responsável pela perda de costumes e tradições. Ainda reforça: “Aquele jeito tem que ser daquele jeito. Isso que é educação tradicional”, se referindo a uma maneira de vivenciar a educação que entra em conflito com o processo atual de mudanças. (Seu Vicente Yekuana, ETI 09/05/2012)

No sentido da distância entre a escola e outros tipos de sociabilidade, temos a contribuição de Angela Nunes (1999, 2003) com seu estudo sobre as crianças Awuê Xavante, onde analisa como as crianças constroem as noções de espaço e tempo a partir de suas brincadeiras, como meios pelos quais as crianças posicionam-se no mundo social. A partir de uma comparação entre a vivência das crianças indígenas e das crianças urbanas, aponta para o isolamento na vivência destas últimas em tempos e espaços definidos pelos adultos, a elaboração de regras e esquemas de constrangimento das relações das crianças por parte dos adultos que limitam suas experiências e integração no mundo social. Como exemplo emblemático desse modo de educação baseado no controle adulto de um extenso grupo populacional infantil está a escola, ao propiciar às crianças uma ordenada passagem temporal do mundo infantil ao mundo adulto e, restringir o uso do tempo. Algumas das características da infância indígena, que a diferenciam da infância urbana são: a enorme liberdade de uso do tempo e espaço; a intensa participação das crianças na vida comunitária; e a não separação rígida entre o mundo adulto e o infantil, inserindo as crianças nas redes de sociabilidades

e educação informais de seu grupo social (Silva, 2011).

5.2.4 Educação como constituição da pessoa

Fátima Yawanawa mostra evidências do ser indígena como uma constante produção social e cultural, ao dizer que, em decorrência desse processo de mudanças e abandono das tradições, “hoje em dia tem muitos índios só de aparência, mas de lá dentro está tirando” (ETI, /05/2012).

Uma ideia complementar é expressada por Edilena, professora Galibi-Marworno, quando afirma que:

“Se eu usar um sapato ou usar a roupa que estou usando não vou deixar de ser indígena. Eu sempre vou ser indígena. Porque dentro de mim corre sangue indígena e eu tenho minha cultura dentro de mim” (Edilena Galibi, ETI, 09/05/2012)

Tais afirmações apontam para um algo constitutivo da pessoa, que é formado e construído a partir da educação tradicional, cujo objetivo seria formar pessoas com um jeito de ser específico, que vai mais além da aparência momentânea ou adereços usados, mas diz a respeito de uma identidade, uma forma de ser e se posicionar no mundo, que seria consequência de formas específicas de educação.

Esta ideia da constituição da pessoa como um processo contínuo e permanente, e da possibilidade de perder essa identidade cultural, caso essas tradições e práticas tradicionais não sejam preservadas, é reforçada por Nani Yawanawa quando diz, como mensagem aos acadêmicos não indígenas no encerramento do encontro na FaE/UFMG, no dia 11/05/2012, que

“O que eu quero na vida é continuar sendo Yawanawa, com minha história, com minha língua, com minha crença, com o que eu acredito; respeitando a qualidade de cada pessoa, como cada um é, mas também gostaria de ser respeitado.”

Tais afirmações apontam para a dimensão da educação tradicional como formação de pessoas. O objetivo da educação aqui é ser, não saber.

Quando Marcel Mauss (1974) afirma que cada sociedade tem uma forma específica de constituir sua noção de indivíduo, constata que a noção ocidental da pessoa utilizada na análise de outras sociedades tratava-se de algo particular e histórico. Neste sentido, buscar a concepção do que seja o ser humano em outras culturas passaria necessariamente, pelo exorcismo de nossas próprias pré-noções (Seeger et all., 1979). Nos deparamos, desta forma, com o contraste entre a sociedade ocidental, baseada na exaltação da perspectiva interna do indivíduo e as sociedades ameríndias, cuja ênfase recai sobre a noção social, tomando-se pelo seu lado coletivo “como instrumento de uma relação complementar com a realidade social”. (Silva, 2011).

Ainda dentro da temática da noção de pessoa nos povos indígenas, passaremos a abordar algumas noções sobre infância indígena e a seguir a noção de perspectismo.

5.2.4.1 Noções sobre infância indígena

O trabalho de Rogério Correia da Silva (2011) recolhe importantes contribuições de trabalhos etnográficos que apontam para aspectos significativos das concepções de infância, ou das infâncias, entre os povos indígenas. A partir dessas concepções é possível aproximarmos-nos de algumas questões relacionadas à educação tradicional e à aprendizagem. Em seu trabalho, o autor recolhe importantes contribuições de autores como Tassinari (2007, 2009), Nunes (2002a,b), Cohn (2002) e Alvares (1998), baseados em etnografias junto a povos indígenas que buscaram compreender alguns significados inerentes às noções de infância de cada povo e suas formas particulares de educação.

Antonella Tassinari (2007, 2009) identifica cinco aspectos recorrentes como características marcantes da forma diferenciada como os povos indígenas concebem a infância:

1. O reconhecimento da autonomia da criança e de sua capacidade de decisão. Assim, sob esta concepção de autonomia, o aprendizado leva em conta a iniciativa da criança de buscar por ela mesma o conhecimento;
2. O reconhecimento das diferentes habilidades das crianças frente aos adultos. A este respeito, Silva (2011) acrescenta que a presença das crianças indígenas em todos os lugares da aldeia em determinados grupos étnicos constitui parte importante de sua educação (Silva, 2011). Neste aspecto o processo de socialização entre pares cumpre um papel importante, assim como a tolerância e valorização por parte do adulto das produções infantis;
3. A educação como produção de corpos saudáveis. A educação volta-se para a preparação de corpos para a aprendizagem, a qual tem como foco o fazer, a observação e as ações cotidianas. “A produção de corpos saudáveis e belos, bem desenvolvidos e ornamentados” (Cohn, 2002) é feita a partir da ingestão de alimentos e outros cuidados em momentos e circunstâncias específicos determinados por cada grupo;
4. A criança como mediadora de diversas entidades cósmicas. A criança é considerada como mediadora das várias esferas cosmológicas, pela sua condição de não totalmente assimilada à categoria humana, o que acarreta num constante jogo de produção e predação da criança, exercido pelas diversas categorias de seres que habitam o cosmos;
5. O papel da criança na construção e reprodução da organização social e como mediadora dos diversos grupos sociais. O espaço familiar se constitui no espaço de sociabilidade da criança indígena, da convivência com aqueles que partilham dos mesmos alimentos e substâncias corporais. Aqui a criança desempenha um importante papel na construção dos laços de parentesco.

5.2.4.2 O Corpo

Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro em seu artigo intitulado *A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras* (Seeger et al., 1979), discorrem sobre a originalidade das sociedades indígenas brasileiras, a qual reside numa elaboração particularmente rica da noção de pessoa, com referência especial à corporalidade enquanto idioma simbólico focal. Assim, uma compreensão adequada da organização social e cosmológica de ditas sociedades dependeria da compreensão da noção de pessoa e do lugar do corpo humano nas mesmas.

Segundo os autores, o corpo tende a ocupar uma posição central na visão que as sociedades indígenas têm da natureza do ser humano, de tal forma que perguntar-se sobre o lugar do corpo é indagar sobre as formas de construção da pessoa. A corporalidade e a noção de pessoa seriam princípios de organização social característicos das sociedades indígenas sul-americanas, os quais operam e informam a práxis, sendo que as mesmas se estruturam em termos de idiomas simbólicos que não dizem respeito à definição de grupos e transmissão de bens, mas à construção de pessoas e fabricação de corpos.

A corporalidade, como uma construção, estaria, dessa forma, ligada a temas como concepção, teoria de doenças, proibições alimentares, ornamento corporal, papel dos fluídos corporais no simbolismo geral da sociedade entre outras, assim como à construção e definição da pessoa pela sociedade.

O corpo, afirmado ou negado, pintado e perfurado, resguardado ou devorado, tende sempre a ocupar uma posição central na visão que as sociedades indígenas têm da natureza do ser humano. Perguntar-se, assim, sobre o lugar do corpo é iniciar uma indagação sobre as formas de construção de pessoas (Seeger et al., 1979).

Segundo Silva (2011), nesta definição o corpo seria considerado “uma matriz de símbolos e um objeto do pensamento estreitamente imbricado à noção de pessoa que trataria de analisar as formas simbólicas por meio das quais os homens se representam para si mesmos e para os outros”.

Neste sentido é nos útil o estudo realizado por Clarice Cohn (2002), quem realiza um estudo sobre crianças Xikrin o qual aponta para aspectos tais como os cuidados dispensados à criança desde a concepção até o seu desenvolvimento, voltados, principalmente, para a formação do corpo, e fortalecimento da pele da criança pequena, a qual é concebida como invólucro da alma; e dos sentidos da audição e da visão, por serem considerados incompletos na criança durante o nascimento e importantes, junto com o coração, para o aprendizado (Silva, 2011). A autora identifica também cuidados dispensados em cada ciclo de vida, assim como pinturas e adornos corporais, e ainda a participação da criança na vida cotidiana do grupo e nos rituais, a educação

orientada a partir de grupos de idade e pelo recorte de gênero.

Também o estudo etnográfico desenvolvido junto a crianças Kaingang e Guarani por Hanna Limulja (2007) analisa certas técnicas de fabricação do corpo dessas etnias. Dentre outros aspectos, a autora constata práticas culturais relacionadas à realização do parto das crianças e ao processo de fabricação dos corpos das crianças a partir de relatos dos mais velhos. Alguns desses cuidados dizem a respeito do resguardo da mulher e criança em um lugar escuro e fechado por um período de tempo, assim como do tratamento da placenta e do umbigo da criança nascida. Os Kaingang, por exemplo, enterram a placenta e o umbigo, a primeira, para evitar que esta seja comida por animais e o segundo, deve ser enterrado junto a uma árvore forte para que a criança tenha força. Os Guarani, por sua parte, fazem um colar com o cordão umbilical para que a criança não fique perdida. A autora aponta também para uma mudança nessas práticas desde que as mães passaram a ganhar seus filhos nos hospitais. Para os mais velhos isto seria o motivo do crescimento de crianças fracas e doentes em seus grupos. Nesse contexto a escola teria assumido um papel primordial na construção corporal das crianças Kaingang e Guarani ao buscar superar a ação homogeneizadora e domesticadora da escola não indígena, a qual controle e disciplina sobre os corpos infantis com a finalidade de produzir corpos dóceis e submissos. Assim, através de ações que valorizam as práticas culturais, as comunidades buscam reformular esse espaço escolar e produzir outros efeitos sobre o corpo das crianças indígenas. (Silva, 2011)

5.2.4.3 Perspectivismo

Eduardo Viveiros de Castro, no artigo Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio (Viveiros de Castro, 1996), aponta para a qualidade perspectiva do pensamento ameríndio, pelo qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não-humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos. O multinaturalismo, como característica diferencial do pensamento ameríndio, supõe a existência de uma unidade de espírito e uma diversidade de corpos, isto é, uma cultura universal e uma natureza particular. Esta visão se opõe a visão multiculturalista ocidental que supõe a existência de uma natureza e uma diversidade de culturas, isto é, uma natureza universal e uma cultura particular.

Viveiros de Castro lança um novo olhar sobre a etnologia amazônica à luz da ideia do corpo como o grande diferenciador. A ideia recorrente nas etnografias sul-americanas de que os animais são gente, ou se vêem como pessoas, remete-nos à ideia da forma corporal como uma roupa trocável e descartável e uma essência antropomorfa espiritual. Dentre as etnografias ameríndias uma noção recorrente é a do estado original de indiferenciação entre humanos e animais, fazendo referência a um passado comum, uma condição original comum de humanidade. Assim, enquanto o

relativismo multicultural supõe a existência de uma só natureza e de uma multiplicidade de representações sobre ela, o perspectivismo ameríndio, em oposição, propõe a existência de uma unidade representativa pronominal e múltiplas naturezas. a diferença é dada pela especificidade dos corpos, “os animais vêm da mesma maneira que nós coisas diversas que nós porque seus corpos são diferentes dos nossos” (Viveiros de Castro, 1996:129).

O corpo aqui é entendido como um conjunto de afecções ou modos de ser que constituem um habitus. Ele é a origem das perspectivas, como intermediário entre a subjetividade formal das almas e a materialidade substancial dos organismos. Dado que a diferença dos corpos só é apreensível de um ponto de vista exterior, os corpos são o modo pelo qual a alteridade é apreendida como tal.

Em contrapartida ao pensamento ocidental, que postula a continuidade física entre humanos e animais e uma descontinuidade metafísica, o pensamento ameríndio postula exatamente o contrário, uma continuidade metafísica e uma descontinuidade física, onde o que integra é o espírito e o que diferencia é o corpo.

No campo das categorias de identidade expressa em idiomas corporais, o conjunto de hábitos e processos que constituem os corpos seria o lugar de emergência da identidade e da diferença. Da concepção do corpo sob o modo do “feito” derivam ideias como a fabricação continua dos corpos, o parentesco ativo e a teoria do conhecimento situado no corpo, característicos do pensamento indígena.

5.2.5 Educação tradicional no cotidiano e Aprendizagem situada

“Nossa educação é feita todo dia, em todo lugar da nossa terra, é no rio, é na pescaria, é na caçada, no acampamento, à tarde, à noite, no amanhecer do dia, compartilhando o alimento, no trabalho comunitário, escutando a liderança falar. [...] Ela é feita oralmente, é feita na prática. Não tem nada agendado. Na hora que acontece vai sendo ensinado”. (Nani Yawanawa, ETI 06/05/2012).

Estudos anteriores como o de Rogério Correia da Silva (2011), apontam para um tipo diferenciado de aprendizagem baseada nos tipos de sociabilidade e relações de parentesco vivenciadas pelas crianças indígenas. Em seu estudo sobre rapazinhos de 9 a 14 anos de idade, Silva (Silva, 2011) analisa as formas de sociabilidade e aprendizagem deste grupo específico na sua circulação livre pelo território entre grupos de pares, nas tarefas cotidianas diferenciadas pela divisão de gênero, dentre outras. Para sua análise Silva retoma o conceito de aprendizagem situada de Lave e Wenger (1991).

O trabalho de Lave e Wenger (1991) traz uma abordagem inovadora que situa a

aprendizagem dentro dos processos de coparticipação social. O livro *Situated Learning: Legitimate peripheral participation* (Lave e Wenger, 1991) explora o caráter situado da aprendizagem, cuja característica principal é o processo de participação periférica legitimada. A inovação conceitual das autoras consiste em ter como foco a relação entre a aprendizagem e as situações sociais nas quais ela acontece, e assim, situa-se a aprendizagem em certas formas de coparticipação social. Ao invés de dar ênfase aos tipos de processos cognitivos e estruturas conceituais envolvidas na aprendizagem, as autoras buscam entender que tipos de engajamento social proporcionam o contexto apropriado para que a aprendizagem aconteça. Nesta perspectiva, o indivíduo que aprende não adquire um conhecimento abstrato que deverá ser capaz de transpor e reaplicar em outros contextos, mas adquire a habilidade de realizar algo, através de um engajamento real no processo através de uma participação periférica legitimada. Enquanto a teoria clássica cognitiva analisa a aprendizagem a partir de processos de internalização e manejo de estruturas, e considera a aprendizagem como um processo que acontece dentro do indivíduo, Lave e Wenger, por outro lado, adotam uma visão social da aprendizagem, considerando-la como um processo que acontece dentro do campo da participação, e que é mediada pelas diferenças de perspectiva entre os coparticipantes. Isto é, a aprendizagem se situa no acesso crescente dos aprendizes aos papéis de participação. Embora as autoras não negam a existência de estruturas mentais dentro do processo de aprendizagem, elas não são uma condição prévia para que a aprendizagem aconteça, e são flexíveis no sentido de estarem sujeitas a constantes mudanças dentro do processo.

A aprendizagem seria, sob este ponto de vista, um tipo especial de prática social associada ao tipo de participação denominada como participação periférica legitimada. É considerada como um aspecto da prática social, que poderia estar presente em todo tipo de atividades, não apenas em casos específicos de treinamento ou ensino. Essa visão permite-nos pensar sobre as situações do cotidiano em que as pessoas coparticipam dentro de um campo de abrangência limitada, e dessa forma, ganham acesso a modos de comportamento antes não acessíveis a eles e eventualmente adquirem habilidades adequadas para certo tipo de performance específica. Dentro desta perspectiva, a ação é imprescindível para a aprendizagem.

Aqui também estão engajadas as intenções do aprendiz de aprender e, o sentido da aprendizagem se configura através do processo de se tornar um participante completo em uma prática sociocultural. As mudanças de lugares e de perspectivas constituem parte das trajetórias de aprendizagem dos atores, desenvolvendo identidades e formas de pertencimento ao grupo. Tal visão implica num papel construtivo da aprendizagem através da improvisação, casos de interação real, e processos emergentes.

Através desta visão, é possível afirmar que a aprendizagem é um aspecto integral e inseparável da prática social, caracterizada pela participação periférica legitimada em comunidades

de prática. Não há atividade que não seja situada, o qual implica numa ênfase na compreensão que envolve a pessoa, na atividade no e com o mundo, e na visão de que o agente, a atividade e o mundo se constituem mutuamente entre si.

Assim, “as crianças são, afinal, essencialmente participantes periféricos do mundo social dos adultos” (Lave e Wenger, 1991).

Esta perspectiva de educação traz luzes para alguns dos processos de aprendizagem identificados durante o ETI.

Mauricio Yekuana expressa essa dimensão da aprendizagem ao afirmar que: “Escola não é lugar para aprender. A gente aprende fazendo. O indígena aprende acompanhando e fazendo”. Da mesma forma, Edilena, professora Terena afirma que: “A educação tradicional é para ser vivenciada, não contada nem falada”. A vivência da aprendizagem no cotidiano, segundo relatado no ETI, acontece quando os meninos Yawanawa e Galibi-Marworno vão pescar e caçar, ao fazerem canoas, ao trabalharem na roça, quando as meninas Yawanawa aprendem a fazer beiju e caiçuma e cuidar da casa; quando os jovens Yekuana constroem casas; quando os filhos Kaingang vão junto da família para a mata e fazem artesanatos juntos; quando a criança Guarani participa das brincadeiras e escuta as avós cantando canções de ninar, ou quando participa do coral e da casa de reza; quando as crianças Yanomami fazem suco de cajá na mata, as meninas fazem juntas colares de miçanga e os meninos brincam de se queimarem para ver quem tem coragem; assim como nos casamentos Xerente e os rituais Maxakali, Baré e outros momentos do dia a dia que não foram citados aqui.

Retomando a citação inicial, onde Nani Yawanawa aponta para a dimensão da educação que “Na hora que acontece vai sendo ensinado”, identificamos esse momento no ETI durante a fala de Carmelita, professora Xerente, a qual foi interrompida pelo “choro ritual” de Dona Isabel, que havia acabado de dar seu depoimento, lamentando o que ela considera ser a perda da cultura Xerente e, por estar ela sensibilizada ao depoimento de Seu Vicente Yekuana do dia anterior, com um discurso semelhante de tristeza pelas mudanças que vem acontecendo na própria cultura. No momento em que Dona Isabel se ajoelha ao colo de Seu Vicente e começa a chorar, Carmelita deixa de falar e aproveita o acontecido para ensinar algo sobre o respeito tradicional aos mais velhos:

“Isso que ela fez é muito forte ainda na cultura. E no momento do choro ninguém pode falar, ninguém pode estar rindo. Todo mundo fica com cabeça baixa. Quando tem reunião todos ficam observando que é que os anciões estão passando.” (Carmelita Xerente, 09/05/2012).

Outro aspecto da aprendizagem no cotidiano nas comunidades indígenas diz a respeito das relações de parentesco. As falas e depoimentos no ETI evidenciam uma grande interação entre parentes no dia a dia que acarretariam em aprendizagem do modo de ser. É recorrente a afirmação de que “as crianças sempre estão juntas dos adultos”, que “elas aprendem com o pai, a mãe, com os

avôs”, sendo a educação das mesmas uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade. Tais relações de parentesco produzem determinados tipos de conhecimento, muitas vezes dentro de grupos de parentesco e de convivência entre pares, isto é, grupos de crianças.

Camila Codonho (2007) estudou as formas como crianças Galibi-Marworno expressam suas noções de parentesco, isto é, relações de consanguinidade e afinidade, na relação com outras crianças. Estes grupos infantis têm o mundo adulto como referência e território como forte demarcador dessa construção. A aprendizagem e transmissão de saberes acontecem entre as próprias crianças reunidas em grupos de irmãos e primos que convivem num mesmo segmento familiar. Boa parte da socialização das crianças ocorre dentro destes grupos infantis, que tem como base as relações de parentesco, onde são construídos e compartilhados conhecimentos de forma horizontal, isto é, entre grupos de pares.

5.2.6 Brincadeiras como constituição do modo de ser indígena

No encontro tivemos a oportunidade de vivenciar as brincadeiras trazidas pelas anciãs Guarani e Xakriabá, e, através disso, perceber uma dimensão da educação tradicional que para além do lúdico, traz a vivência do coletivo, do grupal, considerada tão importante na constituição da pessoa entre os povos indígenas. A percepção de pertencimento a um grupo fica evidenciado em vários momentos durante o evento, em que os indígenas colocam estarem presentes no evento com a finalidade de levar para suas aldeias todo o aprendido e vivido.

Nas brincadeiras indígenas o objetivo é o “sentir o outro”. Segundo Sandra Guarani, as brincadeiras “servem para o adulto entender a criança” (Sandra Benites, ETI 08/05/2012). O brincar é também associado ao “ser criança” por Nani Yawanawa e, nesse sentido, outros autores já trataram a respeito do brincar no processo de constituição de pessoas e o olhar indígena para a vivência específica das crianças. Não abordaremos essa dimensão tão ampla neste trabalho.

Ainda, nos depoimentos é feita uma diferenciação entre momentos como o brincar e o momento de sala de aula. A escola é identificada como um lugar que “separa muito”, em oposição às brincadeiras onde “a gente brinca sem pensar como é o outro”, vivenciando o coletivo, a alegria de estar juntos, estando “tudo ligado no outro” (Sandra Benites, ETI, 08/05/2012). Nani Yawanawa comenta a dificuldade da estrutura da sala de aula que inibe a vivência e os sentidos: “A sala de aula é pequena, não tem vento, as cadeiras são individuais, ninguém toca no outro” (Nani Yawanawa, 08/05/2012).

A partir da minha própria experiência de vivenciar o coletivo, a unidade, o estar conectados um ao outro apesar das diferenças durante essas brincadeiras, não me foi possível evitar fazer a comparação entre as brincadeiras Guarani e Xakriabá apresentadas com as brincadeiras tradicionais

brasileiras, onde muitas das vezes prevalece a individualidade, o ganhar do outro, revelando aspectos importantes de nossa visão de mundo. A cultura ocidental foi identificada por Mauss como a “cultura das mercadorias” (Mauss, 1974) e, considerando a cultura como sendo um “sistema entrelaçado de símbolos” (Sahlins, 1979) ou “teia de significados” (Geertz, 1978:15) seria possível afirmar que as relações de mercado determinam, como teia de significados, todas nossas relações. Sahlins, ainda, identificou algumas expressões cotidianas comuns a nossa cultura (“ganhar tempo”, “economizar água”, etc) como metáforas que remetem a nossa organização de ordem simbólica, que funciona e entende o mundo a partir das relações de mercado. Essas relações evidenciam-se em todas as nossas ações, na estrutura do currículo escolar, manifesta-se na forma como enxergamos as crianças e os nossos aprendizes, na forma como lidamos com a educação.

5.2.7 Ritual

Através dos depoimentos do ETI, fica claro que parte importante da educação tradicional acontece através dos rituais. O ritual tem um papel fundamental na constituição de pessoas e sujeitos dentro de uma determinada comunidade indígena.

Ainda, é feito um contraponto entre a educação ministrada na escola e o ritual. Isto fica evidente na fala de Sueli Maxakali: “Educação não é só estudar pela caneta, mas (...) também o ritual” (ETI, 06/05/2012)

Os indígenas apresentaram para os “parentes” alguns dos seus rituais durante o ETI, que constituem parte primordial na formação das crianças e jovens. O ritual da lagarta, realizado pelos Maxakali, é um exemplo, onde além de educação como preparo do corpo para receber o espírito, ficam em evidência as divisões de gênero, ambas especificidades da educação tradicional indígena.

Segundo Myrian Martins Álvares (2004,1992), o *Taxtakox*, ou ritual da lagarta, é um ritual de iniciação xamânica dos meninos que marca sua entrada na casa dos homens (*kuxex*). Nesse ritual, os espíritos trazem de volta para as mães os seus filhos mortos ainda crianças, para dançarem e cantarem para os vivos e para que as mães possam alimentá-los novamente. Em troca, elas entregam seus filhos vivos para serem iniciados na casa cerimonial dos homens (Álvares, 2004). Lá eles permanecem durante um mês e lhes são apresentados segredos aos quais as meninas e mulheres nunca terão acesso. O processo de aprendizagem das crianças e adultos Maxakali para se tornarem humanos completos passa pela aquisição de *yāmiy* (espíritos), onde são os pais ou outro parente mais próximo que passam seus próprios *yāmiy* para seus filhos. Ainda, segundo a autora, é através do conhecimento que se concretiza a posse de um espírito, pois para os Maxakali, o conhecimento pertence aos espíritos que o trazem para os humanos. Assim, os rituais representariam um momento de aprendizado e troca entre os espíritos e os humanos.

Apontando para a dimensão do corpo na aprendizagem e a importância do ritual, a autora afirma que “o conhecimento precisa ser transformado em experiência vivida ritualmente no próprio corpo. É esta experiência ritual que possui o poder de construir a pessoa e torná-la um ser humano completo” (Alvares, 2004).

5.2.8 Dimensão espiritual da educação indígena

Os depoimentos dos representantes indígenas durante o I Encontro Nacional sobre Educação Tradicional dos Povos Indígenas apontam para a educação tradicional como educação espiritual.

Para os Yawanawa a aprendizagem do conhecimento do mundo espiritual passa pelo uso de medicinas da floresta, tais como a urtiga para as meninas, e a aplicação da vacina do *kampô* para os meninos, assim como a “transmissão de energia de um velho conhecedor para a criança, com a finalidade da criança se tornar igual a ele”. Também incluem-se dentro deste âmbito o conhecimento de cantos sagrados ligados ao mundo espiritual e revelações desse mundo espiritual através de sonhos, que dizem, não somente a respeito de uma cosmologia diferenciada, mas também a respeito da educação como uma preparação do corpo (Nani Yawanawa, ETI, 06/05/2012).

Devair M Melatti e Julio C. Melatti (1979) trazem um importante estudo neste sentido sobre a educação e dos cuidados das crianças entre os Marubo, os quais vão desde a concepção, e se traduzem numa série de restrições corporais e alimentares. Os autores apresentam algumas práticas dos Marubo tais como a aplicação da urtiga nas crianças, usada para tirar preguiça da criança e no controle de comportamentos considerados inadequados, e a vacina da rã (conhecida também como *kampô*), considerada capaz de retirar a “panema”, ou males espirituais, e preguiça. Fica evidente, através destas práticas, a preocupação com a saúde e o amor ao trabalho na formação das crianças indígenas. Em sua análise sobre este trabalho, Silva (2011) aponta para a ausência de aprendizado formal, evidenciada no trabalho dos autores nas dificuldades de registrar aspectos da vida cotidiana (aprender a produzir objetos como flechas, cerâmica, pinturas corporais), destacando como único aprendizado formal o de xamã.

Como vimos anteriormente, o mundo espiritual é uma dimensão muito presente na vida cotidiana dos povos indígenas, e também na educação tradicional.

“Tem que fazer jejum para preparar para receber o espírito, tudo tem espírito, a água, as plantas, os ancestrais. Mas só recebe se for uma pessoa preparada... e se os velhos tiver confiança” (Nani Yawanawa, ETI 07/05/2012)

Morzaniel Yanomami relata o seu processo de aprendizagem como pajé, marcado por uma forte comunicação do mundo dos espíritos, decorrente de longos anos de aprendizado a base de jejuns alimentares, restrições de circulação por determinados lugares, e rituais como preparo para o exercício como pajé (ETI, 08/05/2012).

A educação espiritual aponta para um preparo necessário, fruto de um caminho árduo e de vários anos de luta. Segundo Nani Yawanawa, esse “sofrimento” é uma condição necessária para aprender, pois “só aprende se sofrer” (ETI, 07/05/2012). Mauricio Yekuana afirma que: “Para ter conhecimento tem que ter dieta e tem que ter sofrimento. Quem não sofre não aprende.” (ETI, 09/05/2012).

Ainda, para os Maxakali o processo de aprendizagem consiste em transformar “a palavra em canto” ou, “a pessoa humana é palavra e seu destino é transformar-se canto” (Alvares, 2004). Os espíritos são seres cantores, na realidade os próprios cantos, e o conhecimento, trazido pelos espíritos ou *yãmiy*.

Melissa Santana de Oliveira (2005) em seu estudo junto ao grupo M’Byá Guarani, na Aldeia Biguaçu (SC), trata da participação das crianças no processo de valorização da tradição nas rezas, no coral e na escola. No seu estudo identifica que as crianças guarani ocupam um lugar importante na religião de seu grupo, sendo um aspecto importante que não se ensina a reza, por ser valorizada a experiência religiosa pessoal e a relação direta entre os indivíduos e Nhanderu. Ao analisar a participação das crianças neste processo, a autora aponta para a postura autônoma da atuação das crianças nas rezas baseada no interesse em participar como uma escolha pessoal. Da mesma forma, tanto a participação no *opy* (casa de reza), quanto no coral e na escola, constituem a aprendizagem de determinadas posturas corporais e o desenvolvimento de certa resistência física e psicológica, esforço considerado necessário para se alcançar o *agyuje* ou estado de completude/perfeição, e a “Terra sem mal”, caminho não dado a todos, mas apenas àqueles que desejem alcançá-lo. As crianças seriam livres para escolher seu próprio caminho e livres também para desistir, apenas as que aguentam permanecem.

5.2.9 Papel do professor como tradutor e a escola como fronteira

É geral entre os participantes o reconhecimento do momento atual como um momento de muitas mudanças, assim como o reconhecimento de que as coisas não são mais como eram antes. Como vimos, para os anciões, isto representa uma ameaça contra a subsistência dos modos de ser indígenas, enquanto que para os professores jovens, o contexto se traduz numa necessidade de se adaptar a esse novo momento. Muitos identificam esse momento como um diálogo entre duas culturas, ou uma vivência das duas culturas ao mesmo tempo, processo dentro do qual a escola cumpre um papel de lugar de encontros e desencontros, ou ainda, de um “espaço de interação e contato entre populações, onde há fluxo de pessoal e conhecimento e onde as diferenças sociais são construídas” (Tassinari, 2001).

A posição do professor, o qual muitas vezes se identifica como “jovem”, enuncia uma

diferença geracional com os mais velhos. Essa diferença de perspectiva, que coloca na escola e na educação escolar indígena uma tentativa de ressignificação ou “domesticação” (Alvares, 2004) desse espaço fica bem exemplificada no depoimento de Daniel Baniwa:

“Não há necessidade de voltar a ser como era, mas tentar se adaptar ao contexto que está aí. Não podemos se isolar, mas conquistar espaço, para garantir a sua sobrevivência. Conquistar espaços públicos para proteger ser território, manter o que é nosso. Os mais velhos pensam diferente, mas nós achamos isso. Não sabemos ainda se dá certo ou não.” (ETI, 10/05/2012)

O depoimento revela uma posição do professor como mediador entre saberes com uma forte conotação política de apropriação ou “indigenização” (Cunha, 2007; Sahllins, 2007) da escola. A posição do professor, como capaz de transitar entre a cultura indígena da qual é originário e a cultura ocidental, com a qual tem familiaridade, seja devido aos cursos de formação intercultural de educadores indígenas, seja pela prática do cotidiano escolar, coloca o educador indígena num papel de tradutor.

Manuela Carneiro da Cunha em Pontos de vista sobre a floresta amazônica: xamanismo e tradução (Cunha, 1998), aproxima o papel do xamã ao do tradutor. A autora parte do pressuposto da existência de teorias implícitas compartilhadas, evidentes no sentido em que fazem referência umas às outras. A cultura seria, assim, uma síntese particular construída a partir dessas sinapses. Carneiro da Cunha aborda a problemática das relações e da coerência entre pontos de vista separados e se propõe a analisá-las a partir do fenômeno do xamanismo. Destaca, assim, o papel dos xamãs como tradutores, viajantes no tempo e no espaço, seja através de viagens literais ou através do uso de plantas psicotrópicas como a ayahuasca. Trata-se de personagens centrais cuja tarefa é de remanejar, de interpretar o inusitado, tornar o inédito inteligível. A autora, ainda, observa que o xamã, de forma geral, adota uma linguagem que expressa um ponto de vista parcial, o qual, segundo E. Viveiros de Castro, revela a consciência de uma relatividade, pois “nesses mundos ampliados só é possível ver sob perspectivas particulares” (Viveiros de Castro apud: Cunha, 1998).

A tradução do xamã traz a ideia de “intencio” ou modos de significação, em busca de uma “verdadeira linguagem”. No entanto, Lévi-Strauss, a considera como a transposição de contradições reais em diferentes códigos, sendo a tarefa do xamã a de estabelecer pontes entre códigos que jamais serão inteiramente equivalentes. O sentido é entendido aqui como percepção das relações. Dessa forma, cabe ao xamã a tarefa de reconstrução do sentido, estabelecer relações e encontrar ligações, mesmo entre diversas linguagens: sonora, pictórica, cromática, oral, etc.

Carneiro da Cunha, ainda faz uma consideração importante a respeito da noção do “desmantelamento da ordem original” à qual se refere como uma unidade original, que se transformou em uma multiplicidade, e à qual faz referência E. Viveiros de Castro no perspectivismo, onde existem diversos planos ou pontos de vista. O problema da unidade entre

esses pontos de vista seria resolvido pelo xamã graças à sua capacidade de reunir em si diversos pontos de vista.

Dessa forma, a autora entende o xamanismo dentro de um contexto de encontro e superposição de diferentes sistemas, onde o xamã cumpre o papel de tradutor, procurando ressonâncias e reverberações entre sistemas e códigos diversos e de totalização de pontos de vista parciais.

Tal posição de “mestres do global e do local” vivenciada pelos xamãs é comparável à experiência vivenciada pelos professores indígenas que participam de cursos de formação intercultural oferecidos pelas universidades federais, dessa forma, apropriando-se dos conhecimentos do “mundo dos brancos”, tomando consciência de si mesmos e da própria cultura a partir dessa posição relacional, sem deixar de lado a própria cultura, mas pelo contrário, tomando uma posição de militância em prol de vivificação de suas culturas, valendo-se de ambos saberes, o saber tradicional de suas comunidades e o saber ocidental. Dessa maneira, se constituem em mediadores de relações interétnicas, dominando os saberes de ambos os mundos pelos quais circulam.

Contudo, tal posição não se dá sem conflitos. Segundo o depoimento de Sandra Guarani, a posição do professor de estar entre duas culturas gera um mal-estar, pela impossibilidade de transpor o jeito de ser indígena a espaços não indígenas, muitas vezes entrando em conflito em relação a restrições, como por exemplo o resguardo da mulher durante a menstruação, parte importante do jeito de ser das mulheres Guarani, porém que não tem a mesma ressonância no mundo não indígena. Muitas das vezes, a circulação pelo mundo não indígena, para os professores, implica em quebrar algumas regras culturais (ETI, 08/05/2012).

Ainda, considera-se parte do papel do professor o de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos “obrigatórios”. A professora Terena Edilena concebe a escola como o lugar que “deve preparar as crianças para enfrentar o mundo não indígena”, pois reconhece o tempo atual como um no qual se deve estar preparado e saber dialogar com o saber ocidental. (ETI, 08/05/2012)

O estudo não indígena dos professores, em cursos de formação intercultural é visto como uma ferramenta para conhecer e defender melhor seus direitos perante as autoridades, assim como favorecer o fortalecimento e valorização da cultura. É reforçado o papel do professor como militante da causa indígena. Segundo Carmelita Xerente:

“Nós, jovens, estamos estudando, mas não deixamos de ser *Akwén*. Jamais [...] Esse movimento é de estudar, no FIEI, e voltar para a aldeia para fortalecer a cultura. Antes era tudo em português e separado por matérias. A ciência era imposta, não se respeitava a ciência do povo. Nós estamos conseguindo agora” (ETI, 08/05.2012)

Os professores presentes ao ETI, de maneira geral reconhecem que a cultura é dinâmica, e

apontam para a ressignificação da própria cultura a partir do contato, como fica evidente na fala de Jovinda, professora Macuxi: “Vamos valorizar a nossa cultura, nós estamos vendo todo esse reconhecimento por parte de quem não é indígena”. (ETI, 08/05/2012)

5.2.10 Uso do conceito de Cultura

“A cultura *Akwén* não acabou ainda [...]. Apesar de que nós estamos vivendo as duas culturas ao mesmo tempo. Nós indígenas temos que saber lidar, viver, saber valorizar o que é da gente, e por causa da necessidade que nós pegamos, adquirimos o conhecimento ocidental.” (Carmelita, professora Xaerente, ETI, 08/05/2012)

“Temos que preservar nossa tradição, nossa cultura. A cultura é nossa riqueza” (Sueli Maxakali, ETI, 07/05/2012)

O uso e referência ao conceito de cultura é recorrente em todas as apresentações de representantes indígenas durante o ETI, seja na visão dos velhos como algo que está acabando devido ao contexto atual de mudanças globais, seja na visão dos professores jovens como algo que pode e precisa ser revivificado através da ressignificação do espaço escolar. A seguir, analisaremos algumas perspectivas sobre o conceito de cultura.

Tomando como referência a obra clássica da antropologia, o livro *A interpretação das culturas*, de Clifford Geertz (1978), que constitui um tratado de teoria cultural, observamos um momento importante na quebra com o uso do conceito de cultura como “o todo mais complexo de Tylor”, quem afirmava que:

“Culture (...) is that complex whole which includes knowledge, belief, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by a man as a member of a society”.

Pelo contrário, Geertz inaugura o uso simbólico de cultura, onde a preocupação analítica é o significado. Segundo ele:

“O conceito de cultura que eu defendo é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo estas teias a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, a procura do significado” (Geertz, 1978:15)

Por outro lado, Marshall Sahlins, em *O 'pessimismo sentimental' e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um 'objeto' em extinção* (Sahlins, 1997 a,b), lança um novo olhar sobre o conceito, identificando duas concepções de cultura distintas. O autor discute, por um lado a permanência conceitual de uma e, por outro, a reafirmação da segunda. Se referindo à primeira, isto é, a cultura como organização da experiência e da ação humanas por meios simbólicos, o autor considera que a mesma não pode jamais desaparecer enquanto objeto principal da antropologia e das ciências humanas, pois, como inerente à espécie humana, e considerada em

sua dimensão simbólica, não é possível que a cultura deixe de existir. Contudo, Sahlins contesta uma tendência da antropologia a duvidar a respeito da permanência da segunda concepção de cultura, sendo esta aquilo que caracteriza de modo singular um determinado povo, a qual serve à demarcação das diferenças e à construção de alteridades. Sendo assim, esse conceito de cultura como diferença constituiria um meio ideológico de vitimização, que teria suas origens no sistema colonialista e a sua dominação exercida aos povos.

O desencanto dos modernos e pós-modernos em relação à cultura, ou, melhor, às culturas, pela suposta perda e até extinção de seu(s) objeto(s), decorrente da constante transformação dos mesmos por força da expansão do capitalismo, afirma Sahlins, reproduz o antigo dilema epistemológico da impossibilidade de qualquer antropologia. É a este fenômeno de nostalgia antropológica pelo seu “objeto” perdido que Sahlins dá o nome de “pessimismo sentimental”. Contudo, o que se tem observado nas últimas décadas é, pelo contrário, um movimento de alguns povos que usam sua cultura como meio de marcar sua identidade e lutar pelos seus direitos, numa oposição às formas de dominação. É possível observar através de alguns relatos etnográficos sobre esses povos em suposta desapareição que eles vêm tentando incorporar o sistema mundial a uma ordem ainda mais abrangente: seu próprio sistema de mundo; tal como afirma Latour, tais culturas estão “presentes, ativas, vibrantes, inventivas, proliferando em todas as direções, reinventando seu passado, subvertendo seu próprio exotismo, transformando a antropologia tão repudiada pela crítica pós-moderna em algo favorável a elas...” (Sahlins, 1997)

Sahlins evidencia que através dos estudos realizados junto a populações como os Tswana, por exemplo, nota-se que perante o iminente processo de incorporação de elementos da modernidade, as identidades Tswana se recriam, num panorama onde homogeneização e heterogeneização fazem parte do mesmo contexto. É o caso também dos Mendi, que ressignificaram o valor e utilidade dos objetos introduzidos pelo mundo ocidental. Da mesma forma, referindo-se ao estudo de Epeli Hau'ofa sobre os polinésios, Sahlins aponta para uma nova estrutura cultural da modernidade, assim como uma estrutura própria de ampliação do mundo desses povos, sendo que os tonganeses, samoanos e diversos outros povos criaram novas formações tais como sociedades transculturais após a colonização. Os sistemas citados acima são apenas algumas mostras onde a ordem indígena não só engloba a ordem local mas também a ressignifica dentro de sua lógica. Tal situação atual constitui, para Sahlins, uma possibilidade da antropologia de se renovar através de um novo campo para a descoberta antropológica (Op. Cit.).

A partir desses aportes da etnografia surge a necessidade de uma nova perspectiva antropológica, capaz de transcender as oposições correlativas entre o moderno e o tradicional, o homem citadino e o homem tribal, o urbano e o rural.

Assim, Turner defende uma visão instrumental e histórica da cultura, considerando-la como

um sistema de formas significativas de ação social, que deve ser entendida essencialmente como meio pelo qual um povo define e produz a si mesmo enquanto entidade social em relação à sua situação histórica em transformação, considerando que uma parte significativa das transformações sociais e culturais da sociedade nativa não é mero resultado de influências externas, isto é, da opressão exercida pela sociedade nacional, ou pela exploração capitalista, mas, pelo contrário, é objeto de um consentimento ativo, ou até espontaneamente desencadeada pelos próprios povos indígenas, sendo essa a maneira como os povos se apropriam do mundo moderno em seus próprios termos. Assim, a “luta” contra a modernidade, a continuidade das culturas indígenas consiste nos modos específicos pelos quais elas se transformam.

A autoconsciência cultural, junto com a exigência política de um espaço indígena dentro da sociedade mais ampla, é um fenômeno mundial característico do fim do século XX. Esse processo faz da cultura um valor objetivado. Um exemplo desse valor objetivado cultural e político do conceito de cultura é encontrado em *Pontos de vista sobre a floresta amazônica: xamanismo e tradução* (Cunha, 1997), transcrição da palestra proferida por Manuela Carneiro da Cunha em uma homenagem a R. Hertz organizada pela *Association pour la Recherche en Anthropologie Sociale* em julho de 1997, onde também encontramos um exemplo da contribuição da etnografia sul-americana para se pensar a complexa realidade de suposta aculturação que muitos povos indígenas atravessam. No artigo a autora faz uma reflexão crítica a respeito da cultura como síntese e o problema da tradução, com um olhar de destaque para o papel do xamã como tradutor, onde entende o florescimento do xamanismo dentro de um contexto de encontro e superposição de diferentes sistemas, onde o xamã cumpre o papel de tradutor, procurando ressonâncias e reverberações entre sistemas e códigos diversos e de totalização de pontos de vista parciais (Op.cit.).

Já vimos anteriormente como essa posição do xamã de tradutor é comparável à posição do professor jovem que transita pelo mundo indígena e pelo mundo não indígena.

O culturalismo, nome que Sahlins dá a esse movimento de ressignificação da cultura dos povos nativos, além de seu caráter étnico, tem um forte sentido político de libertação na sua identidade cultural. Segundo o autor, é possível afirmar que a nova autoconsciência cultural dos povos indígenas é um aspecto da expansão global da ordem capitalista ocidental, sobretudo de seus modos mais recentes de colonização, mercantilização e comunicação. Porém, enfatiza que a dita volta às origens está acoplada a um desejo de manter e expandir o acesso às inovações técnicas, médicas e demais “benefícios” materiais do sistema mundial (Sahlins, 1997).

Tais afirmações de Sahlins ficam exemplificadas no depoimento de Sandra Guarani, quando coloca, por um lado, que o professor tem como missão conhecer as tradições e repassá-las às crianças, e por outro, a dificuldade dos jovens professores abrirem mão do uso de tecnologias como celulares, internet e outros já incorporados na vida cotidiana deles. (Sandra Guarani, ETI

08/05/2012)

Dessa maneira, nos encontramos diante de uma nova organização mundial da cultura humana e de novos modos de produção histórica. Atualmente, segundo Sahlins, existe uma cultura mundial, entendendo por ela “a cultura mundial das culturas”, onde o que predomina é um panorama de intercâmbio dialético entre o global e o local, num processo tanto de inversão da tradição como de invenção da mesma, sendo estes os modos pelos quais as sociedades selecionam certos costumes como marcadores diacríticos e autodefinidores de sua cultura (Sahlins, 1997).

A interação de todos os modos de produção histórica discutidos por Sahlins está produzindo uma explosão de formas culturais. Assim, enquanto disciplina, a antropologia passou a defrontar-se com uma Cultura Mundial da(s) cultura(s), ou seja, com um desenvolvimento que eliminou conceitualmente os sistemas supostamente limitados, coerentes e *sui generis* de antanho, e fez ela questionar-se acerca da própria possibilidade do conceito de cultura. Tal processo vem acontecendo exatamente quando os povos por ela estudados estão a descobrir suas “culturas” e a proclamar o direito deles à existência. Dessa maneira delinea-se o novo caminho que a antropologia pode percorrer: explorar toda essa imensa variedade de processos culturais e de relações interessantes.

Outra perspectiva é apresentada por Manuela Carneiro da Cunha em seu artigo Cultura com aspas e outros ensaios de antropologia, o qual gira em torno apropriação do conceito de cultura pelos povos indígenas ou “indigenização da cultura”, ressignificando-la naquilo que a autora denomina de “cultura”, especialmente no âmbito dos conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. Ainda, explora as relações entre ambas cultura e “cultura” e, as consequências dessas relações.

Manuela Carneiro identifica a cultura como uma categoria de ida e volta. Segundo ela, “a “cultura” uma vez introduzida no mundo todo assumiu um novo papel como argumento político” (Cunha, 2009). Assim, aponta para o uso diferenciado e específico que adota a categoria cultura segundo o contexto no qual seja utilizada, atuando em esferas diferentes, porém superpostas, e muitas vezes aparentemente opostas. “Cultura” e cultura pertencem a diferentes universos de discurso, mas também se confundem.

Para Cunha, cultura é a existência de esquemas interiorizados que organizam a percepção e ação das pessoas que garantem um certo grau de comunicação em grupos sociais, enquanto, em um movimento paralelo, vários povos celebram sua “cultura” e utilizam-na com sucesso para obter reparações por danos políticos. Compreender como se dá essa indigenização da cultura é um dos objetivos do artigo de Carneiro da Cunha. Interessam à autora as relações entre o que os antropólogos chamam de cultura e o que os povos indígenas estão chamando de “cultura”; e os efeitos da copresença de ambas categorias.

Para atingir seus objetivos, os povos indígenas “precisam operar com os conhecimentos e com a cultura tais como são entendidos por outros povos, e enfrentar as contradições que isso possa gerar”, e ainda, “de fato, a autoridade para representar um grupo indígena é produzida no próprio processo de realizar atos jurídicos em seu nome”, sendo “o discurso político e outros atos políticos [... os] que constituem sociedades, grupos, coletividades.” (Cunha, 2009:330, 339). Assim, Carneiro utiliza a “cultura” para se referir às unidades num sistema interétnico. “Cultura” teria propriedade metalinguística, por ser uma noção que fala de si mesma.

Por outro lado, entende-se como cultura, segundo a definição de Lionel Trilling, como “um complexo unitário de pressupostos, modos de pensamento, hábitos e estilos que interagem entre si, conectados por caminhos secretos e explícitos com os arranjos práticos de uma sociedade, e que, [...] não encontram resistência à sua influência sobre as mentes dos homens.”

A contradição aparente decorre da capacidade do sujeito falar sobre si mesmo, e é por esse motivo que a autora faz uso de aspas quando a “cultura” se refere àquilo que é dito acerca da cultura, como metalinguagem. Apesar de que as pessoas vivem ao mesmo tempo a cultura e a “cultura”, ambas esferas são analiticamente distintas e agem sob lógicas diferentes, sendo a primeira uma lógica interna, e a segunda, uma lógica interétnica.

Quando Dona Isabel Xerente e Nani Yawanawa afirmam, respectivamente que:

“Nós somos quase irmãos, cada etnia, o sangue é um só” (Isabel Xerente, 08/05/2012); e que:

“A educação tradicional de vocês não é igual a minha, mas é parecido” (Nani Yawanawa, 07/05/2012);

podemos entender esse uso diferenciado de “cultura” como diferença interétnica distintiva entre a cultura dos povos indígenas do Brasil e o mundo não indígena. Tal uso diferenciado de “cultura” poderia ser uma resposta funcional ao problema de tratamento destinado aos indígenas como “nossos indígenas” ou “indígenas brasileiros”, considerando-os como um patrimônio interno comum a todos os brasileiros. Como exposto anteriormente, eles “precisam operar com os conhecimentos e com a cultura tais como são entendidos por outros povos, e enfrentar as contradições que isso possa gerar” (Cunha, 2009).

Ainda, segundo a autora, “as categorias da cultura correm perigo no mundo real, já que este não tem obrigação de conformar-se a elas. Na medida em que se aplica ao sistema interétnico, a “cultura” participa desse mundo real. Uma vez confrontada com a “cultura”, a cultura tem de lidar com ela, e ao fazê-lo será subvertida e reorganizada. Trata-se aqui, portanto, da indigenização da “cultura”, “cultura” na língua local”. Portanto, falar sobre a “invenção da cultura” não é falar sobre cultura e sim sobre “cultura”, o metadiscurso reflexivo sobre a cultura.

Contudo, “a coexistência de “cultura” (como recurso e como arma para afirmar identidade,

dignidade e poder diante de Estados nacionais ou da comunidade internacional) e cultura (aquela 'rede invisível na qual estamos suspensos') gera efeitos específicos.”

A respeito das relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico, a autora afirma que o problema comparativo é o de saber se saberes tradicionais e saber científico são unidades em si mesmas comparáveis, com algum grau de semelhança. Enquanto os conhecimentos tradicionais operam com unidades perceptuais (conhecimento do mundo espiritual, rituais, corpo, etc.), o conhecimento científico, em contraste, é dominado pelas unidades conceituais. Ambos saberes são formas de procurar entender e agir sobre o mundo, e ambos também são inacabados, produzindo-se constantemente. Existe, porém, no senso comum a crença que os saberes tradicionais constituem um conjunto ou acervo acabado que deve ser preservado. Pelo contrário, o conhecimento tradicional consiste mais em processos e modos de fazer (op.cit.). Daí que a “preservação” das culturas almejada pelos indígenas, mais do que referir-se a tipos de conhecimento, diz a respeito de modos de produzir o conhecimento, e como vimos ao longo deste trabalho, modos de produzir pessoas.

Ainda, se considerarmos o pressuposto básico de toda e qualquer ciência, estaremos de acordo em que tratam-se conhecimentos abertos, inacabados. E assim, deveria esperar-se que o diálogo entre saberes tradicionais e saber científico (onde a escola indígena ocuparia um lugar de destaque), não passasse simplesmente por uma validação dos conhecimentos tradicionais pela ciência contemporânea, mas pelo reconhecimento de que “os paradigmas e práticas de ciências tradicionais são fontes potenciais de inovação da nossa ciência” (Op.cit.)

6 Conclusões

O conceito de “cultura” de Manuela Carneiro nos é útil para tentar analisar a noção de identidade que se manifestou em alguns discursos dos participantes que consideravam aos indígenas de outras etnias como seus “parentes”, isto é, quando, em circunstâncias específicas, como neste encontro, os indígenas não deixando de ser Guaranis ou Pataxós ou Kaingang, se identificam como um grupo cuja coesão passa pelo processo do reconhecimento comum de uma identidade como “indígenas brasileiros”.

Já no campo da experiência etnográfica, pude comprovar que é a partir do “outro” que tomamos consciência de nós mesmos. Malinowski afirma que “através da compreensão da natureza humana em uma forma bastante distante e estranha para nós, talvez possamos encontrar alguma luz para a nossa própria” (Guimarães, 1975:31). A partir do contato com o “outro”, neste caso, esse grupo de indígenas vinculados à educação tradicional, foi possível perceber a noção de educação que permeia nossa sociedade, a qual é também cultural. E com isso foi possível também perceber as concepções que norteiam os processos de aprendizagem em espaços escolares e fora deles na nossa sociedade.

“Não só é recomendável envolver-se com o outro para conhecê-lo, mas este envolvimento é a própria condição do conhecimento”. Nesse sentido o conhecimento do universo das crianças indígenas e seus modos de socialização e aprendizagem, nos permitem enxergar a educação com um olhar mais amplo e ‘desnaturalizado’ (Brandão, 1986).

7 Referências bibliográficas

- ALVARES, Miriam. A educação indígena na escola e a domesticação indígena da escola. In: XXI Reunião Brasileira de Antropologia, p.223-249, Vitória/ES, abril de 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.
- BRASIL – CAPES. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao-escolar-indigena>, 2009. (Acesso em 02/11/2012)
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil, parágrafo 1º, art. 210, 1988.
- _____- MEC. <http://coneei.mec.gov.br> (Acesso em 02/11/2012)
- COHN, Clarice. _____. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera de; NUNES, Ângela (orgs). *Crianças Indígenas, ensaios antropológicos*. São Paulo: Global: 64-99, 2002.
- _____. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera de; NUNES, Ângela. *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global. 2002b.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com aspas e outros ensaios de antropologia*. SP: Cosac Naify, 2009.
- _____. Pontos de vista sobre a floresta amazônica: xamanismo e tradução. *Mana. Estudos de Antropologia Social*, 4(1), 7-22, 1998.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Antropologia, Historia e Educação: a questão indígena e a escola*. SP:Global, 2ª ed, 2001.
- GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: Por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Povos Indígenas no Brasil 2001/2005*.
- JACKSON, Jean. *Preserving Indian Culture: Shaman schools and ethno-education in the Vaupés, Colombia*. USA: Massachusetts Institute of technology, 1995.
- LAVE, J. e WENGER, E. *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*. USA: Cambridge University Press, 1991 (2009).
- LIMULJA, Hanna *Uma Etnografia da Escola Indígena Fen'Nó à luz da Noção de Corpo e das Experiências das Crianças Kaingang e Guarani*, Dissertação de Mestrado, UFSC, 2007.
- LOPES DA SILVA, A & NUNES, A. (orgs.) *Crianças Indígenas, ensaios antropológicos*. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002.
- MALINOWSKI, Bronislaw. “Objetivo, método e alcance desta pesquisa”. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar. *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. (p. 39 – 61).
- MALINOWSKI, Bronislaw. Objeto, método e alcance desta pesquisa. IN: MALINOWSKI, B.

Argonautas do Pacífico Ocidental. São Paulo, Editora Abril, 1976. (Coleção Os Pensadores)

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão na troca das sociedades arcaicas. In: *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Epu/ Edusp, 1974

_____. Uma categoria do espírito Humano: a noção de pessoa, a noção do “eu”. *Sociologia e Antropologia*, São Paulo: EPU/EDUSP, 1974, p. 209-239.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A□uwê-Xavante. In: Aracy Lopes Silva et al. *Crianças Indígenas, ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002a.

_____. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: Aracy Lopes Silva et al. *Crianças Indígenas, ensaios antropológicos*. São Paulo: Global: 64-69, 2002b.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo*. 2. ed. rev. pelo autor. São Paulo: Ed. Unesp, 2000. 220p

SAHLINS, Marshall David. *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 7-10 e 226-242.

_____. O ‘pessimismo sentimental’ e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um ‘objeto’ em via de extinção (Parte I). *Mana*, vol. 3, n° 1, p. 41-73, abr. 1997.

_____. O ‘pessimismo sentimental’ e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um ‘objeto’ em via de extinção (Parte II). *Mana*, vol. 3, n° 2, p. 103-150, out.1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, identidade e cultura de fronteira. *Tempo social; Ver, Sociologia USP, SP 5(1-2): 31-52, 1993 (Ed. Em Nov.1994).*

SEEGER et all. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: *Boletim do Museu Nacional*, n° 32, RJ, 1979.

SILVA, Aracy Lopes da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Antropologia, Historia e Educação: a questão indígena e a escola*. SP:Global, 2ª ed, 2001.

_____. Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Antropologia, Historia e Educação: a questão indígena e a escola*. SP:Global, 2ª ed, 2001.

SILVA, Rogério Correia da. *Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá*, UMFG, 2011.

_____. As crianças Xakriabá, suas formas de sociabilidade e o aprendizado nas comunidades de prática. In: REUNÃO ANUAL DA ANPED. 32ª, 2008, Caxambu. *Anais da ANPED/GT 07*.

TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Antropologia, Historia e Educação: a questão indígena e a escola*. SP:Global, 2ª ed, 2001.

_____. Concepções Indígenas de Infância no Brasil, *Revista Tellus*, ano 7, n.13, Campo Grande: UCDB, p.11-25, outubro, 2007.

_____. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à e Scola ou a Sociedade contra a Escola. ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. 33, Caxambu, ANPOCSGT16, outubro de 2009.

VIVEIROS DE CASTRO. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana. Estudos de antropologia social*, 2(2): 115-144, 1996.

_____. Imagens de natureza e da sociedade. In: A inconstância da alma selvagem- e outros ensaios. São Paulo: Cosac Naify, 2002. p. 317- 344.