

Amanda Jardim

**TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS DE
DOIS ESTUDANTES-PESQUISADORES XAKRIABÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do grau de bacharelado em Antropologia, com ênfase em Antropologia Social.

Orientadora: Ana Flávia Moreira Santos

Belo Horizonte

2016

*Aos estudantes indígenas da Universidade
Federal de Minas Gerais.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que participaram direta ou indiretamente deste trabalho. Primeiramente, agradeço a Célia e Edgar, como a Hilário, Maria, Sandra, Simone e Seu Zé que me acolheram tão bem em minha estadia na Terra Indígena Xakriabá. Em especial, agradeço a Célia por ter sido tão *senhora* na produção desse trabalho. Em certa ocasião, aprendi com ela que quando uma mulher refere-se a outra chamado-a de *senhora* está expresso seu respeito, assim como o desejo de uma ser conduzida pela outra. Obrigada por ter conduzido minhas reflexões nesse trabalho e pela amizade acalentadora!

Ao Edgar, agradeço pela disposição a contar sua trajetória de vida em meio a timidez. Revelou-se um exímio narrador. Também agradeço pelo bom humor de sempre e por ter me arrancado boas risadas durante a gravação dos relatos.

Minha grande gratidão aos meus pais que viabilizaram essa empreitada, dando, além do suporte financeiro, emocional. Agradeço-os por, mesmo sem compreender as razões do ofício do antropólogo, não deixaram de me apoiar no início dessa jornada acadêmica. Meu muito obrigada! À minha mãe, agradeço pelo cuidado e carinho com a Maria quando estive ausente.

À minha orientadora, Ana Flávia, por compreender as condições em que esse trabalho foi elaborado, pela atenciosa escuta, pelas indicações bibliográficas, pelas sinceras considerações e sempre cuidadosa correção.

Aos colegas da Antropologia, pelas filosofias de cantina desconcertantes. Em especial, ao amigo e parceiro de luta, Felipe, pelas conversas inspiradoras, pelas andanças na Savassi regadas a reflexões antropológicas, pela sinceridade de sempre, obrigada!

Ao Rapha, meu companheiro, sem o qual esse trabalho não teria se iniciado. Agradeço por ter me incentivado e acompanhado na incursão a campo e pelos cuidados com a nossa filha quando não pude estar presente. Agradeço pelas indicações bibliográficas, pelas discussões teóricas inspiradoras, pelo empenho dedicado em revisar meu texto. Obrigada pelas conversas antropológicas de sempre. Obrigada por me ensinar que a carreira acadêmica tem seus caminhos tortuosos, mas que nos formam e nos levam adiante.

À Maria Teresa, minha filha, que aos quatro meses também me acompanhou na viagem à TI, agradeço pela presença. Obrigada por me ensinar que a vida pode assumir cadências inesperadas, surpreendentes e revigorantes.

À Deus, aos meus guias, pela proteção.

A doença do invisível¹

(...) Pro mundo aqui fora existe aquele índio exótico, que usa cocar, colar, que dança, canta (...) coisa pra turista ver. Mas, aquele outro que tá lá na Aldeia, sofre de uma doença, a doença de ser invisível, de desaparecer (...) Ele se afoga nesse mar de burocracia, no mar de teoria da academia, ele é afogado no meio das palavras. Quando a academia, os estudiosos entendem mais de indígena, de índio, do que o próprio índio, ele é invisibilizado pela própria academia. Ele perde a voz, ele perde o foco, ele perde a imagem, ele desaparece.

¹Trecho do relato de Almiros Martins da etnia Guarani, presente no vídeo Ymá Nhandehetama (acessado no site <https://vimeo.com/117503392>, em junho de 2016)

RESUMO

O trabalho é resultante da pesquisa realizada junto a dois estudantes-pesquisadores xakriabá irmãos, Célia e Edgar. Tomo como alvo de estudo as narrativas elaboradas por eles sobre suas trajetórias acadêmicas na licenciatura indígena da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). Tendo como material de análise entrevistas que realizei junto aos irmãos xakriabá e arquivos pessoais que reúnem suas produções acadêmicas, busco refletir, de maneira mais geral, sobre como se dá a inserção e permanência de indígenas na universidade. Particularmente, discuto sobre como se deram suas iniciações à vida acadêmica, como se perceberam e se viram percebidos na universidade, assim como a constituição da identidade do *eu-pesquisador* durante suas formações. Coloco em evidência o processo de elaboração de seus trabalhos acadêmicos (TCC), as narrativas sobre a escolha de seus temas de pesquisa, sobre os possíveis usos da antropologia empreendidos quando em situação de pesquisa, assim como a receptividade de seus trabalhos acadêmicos junto à comunidade acadêmica e indígena. Procuo, com isso, trazer reflexões a respeito da inserção do acadêmico indígena na universidade, suas práticas de pesquisa e trabalhos acadêmicos.

Palavras-chave: trajetórias, narrativas, pesquisadores xakriabá, licenciatura indígena, UFMG

ABSTRACT

The monograph is the result of research conducted with two students-researchers Xakriabá brothers, Celia and Edgar. I take as a subject of study the narratives elaborated by them about their academic trajectories in UFMG indigenous graduation. Having as analytical material interviews that I conducted with the Xakriabá brothers and academic productins in their personal files, I inted to reflect, more generally, about how is the indigenous insertion and stay at the university. In particular, I discuss how they had their initiations to academic life, as perceived and perceived themselves at the university, as well the constitution of the identity of the self-researcher during their graduation. I put in evidence the process of developing their academic work, the narratives about choosing their research topics on the possible anthropology uses undertaken when in research situation, as well as the receptivity of their academic work in the academic and indigenous community. I seek to bring reflections about the inclusion of academic indigenous in the university, its research practices and academic papers.

Key words: trajectories, narratives, Xakriabá researchers, indigenous graduation, UFMG

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS:

AIXBP: Associação Indígena Xakriabá da aldeia Barreiro Preto

IEF: Instituto Estadual de Florestas

FaE: Faculdade de Educação

Fiei: Formação Intercultural de Educadores Indígenas

Funai: Fundação Nacional do Índio

MEC: Ministério da Educação e Cultura

Piei/MG: Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais

Prolind: Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

Reuni: Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEE/MG: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

TIX: Terra Indígena Xakriabá

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

Sumário

1. Introdução	08
1.1 <i>O impacto da escolarização indígena entre os Xakriabá</i>	09
1.2 <i>A licenciatura indígena Fiei</i>	10
1.3 <i>Antecedentes da pesquisa</i>	12
1.4 <i>Definição da problemática</i>	14
1.5 <i>Breve apresentação dos interlocutores</i>	14
1.6 <i>As etapas da pesquisa</i>	15
1.7 <i>Breve aporte teórico na abordagem metodológica</i>	16
1.8 <i>Sobre a autoridade etnográfica e a natureza da pesquisa</i>	18
2. Trajetórias de vida familiar e escolar dos sujeitos da pesquisa	20
2.1 <i>Vida familiar</i>	20
2.1.1 <i>'Viver e estar o/no território'</i>	28
2.2 <i>Vida escolar</i>	29
2.2.1 <i>Processo de escolarização entre os Xakriabá</i>	31
2.2.2 <i>Trajetórias de aprendizagem dos familiares</i>	36
2.2.3 <i>Trajetórias escolares de Célia e Edgar</i>	40
3. Trajetórias formativas de dois estudantes-pesquisadores xakriabá	52
3.1 <i>Iniciação na vida acadêmica</i>	53
3.2 <i>Ingresso e permanência no meio acadêmico e vida na capital mineira</i>	54
3.3 <i>Fiei: um curso diferenciado</i>	58
3.4 <i>Formação como pesquisador: miradas indígenas à Antropologia</i>	65
3.4.1 <i>Estudante-pesquisador na escola xakriabá</i>	66
3.4.2 <i>Escolha dos temas</i>	67
3.4.3 <i>O fazer etnográfico dos irmãos xakriabá</i>	69
3.4.4 <i>Conteúdo etnográfico dos trabalhos</i>	73
3.4.5 <i>Repercussões das produções dos irmãos na universidade e na comunidade xakriabá</i>	75
3.4.6 <i>Teorias e visões antropológicas não indígenas?</i>	79
3.5 <i>Desdobramentos da vida acadêmica de dois graduados pela licenciatura Fiei</i>	82
3.5.1 <i>Uma professora de cultura</i>	83
3.5.2 <i>Uma gestora indígena na SEE/MG</i>	85
3.5.3 <i>Um comunicador indígena xakriabá</i>	86
3.5.4 <i>Um 'educador' - pesquisador</i>	87
3.5.5 <i>Muitas demandas</i>	88
4. Considerações finais	89
5. Referências bibliográficas	91

1. Introdução

O presente trabalho é resultante de uma pesquisa realizada junto a Célia Xakriabá e Edgar Nunes Corrêa Kanaykô², estudantes-pesquisadores xakriabá. O objeto principal de estudo são as narrativas por eles elaboradas sobre suas trajetórias acadêmicas na licenciatura indígena Fiei (Formação Intercultural de Educadores Indígenas) da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), cursada de 2009 até 2013, com habilitação em Ciências Sociais e Humanidades. O material analisado é composto, então, por entrevistas e arquivos pessoais que reúnem suas produções acadêmicas. A esse material, somam-se os relatos referentes aos anos iniciais da vida escolar e memórias de família, quando os irmãos, Célia e Edgar, falam sobre seus pais e avós. As memórias relativas à vida familiar e escolar localizam os interlocutores no processo mais amplo de escolarização entre os xakriabá, conjuntura a partir da qual seus relatos devem ser recebidos. Em linhas gerais, esta pesquisa se propõe a discutir, apenas inicialmente, algumas questões específicas envolvendo as trajetórias de dois estudantes xakriabá. Constitui uma pontual e breve imersão em um campo de investigação muito mais amplo, aqui não devidamente explorado: a presença indígena na universidade, ou melhor, a educação superior entre os indígenas.

Os propósitos da pesquisa também são guiados pela seguinte reflexão de Célia: *a trajetória, às vezes, ela é tão apagada, é tão pouco falada, mas ela que constrói essa linha de chegada pra gente*³. No sentido destacado por ela, busco o não apagamento das trajetórias de vida dos irmãos, principalmente através do *falar* sobre seus percursos acadêmicos, com a finalidade de discutir e disponibilizar para a comunidade acadêmica algumas percepções sobre os indígenas na universidade. Especificamente, me interessa dar ênfase às produções acadêmicas dos estudantes-pesquisadores da licenciatura indígena Fiei, visto que, assim como grande parte das produções de acadêmicos indígenas brasileiros, se encontram “dispersas e em muitos casos pouco visibilizadas, sendo uma bibliografia ainda dificilmente utilizada nas universidades” (Paladino, 2016:97).

Tendo explicitado o teor mais geral do trabalho, passarei agora a tecer alguns comentários sobre a escolarização indígena entre os Xakriabá e a licenciatura indígena Fiei, bem como elucidarei os antecedentes da pesquisa e farei uma breve apresentação dos interlocutores. Seguem-

² Os irmãos recorrem a uma variedade de nomes para referirem a si mesmos. Por exemplo, em seus TCC's, os nomes utilizados foram Célia Nunes e Edgar Corrêa Nunes. No pré-projeto de mestrado a interlocutora utilizou o nome Célia Nunes Corrêa. A forma aqui utilizada foi a informada pelos sujeitos de pesquisa quando perguntei como deveria apresentá-los no trabalho. Destaco que a utilização do nome indígena entre os Xakriabá é recente e está relacionada ao ensino da língua Akwe nas escolas xakriabá, segundo me informou Célia. Ainda, conforme ela, *a língua Akwe aparece desde esse processo de avanço que é a escolha do nome da escola, mas num trabalho mais futuro a gente quer ,por exemplo, até(...) algumas mães já passaram a fazer, de alguns anos pra cá, colocar os nomes das filha e filhos na língua Akwe*. Inclusive, o sobrinho de Célia, nascido em 2015, tem o primeiro nome grafado na língua Akwen, chama-se Tewã Victor.

³ As expressões em itálico presentes do texto são nativas.

se, também, algumas considerações sobre minha incursão etnográfica, tal como a abordagem metodológica realizada.

Por último, é importante esclarecer que só serão retomadas as políticas educacionais e culturais diretamente relacionadas ao ensino superior dos povos indígenas em Minas Gerais, em especial, as licenciaturas indígenas Fiei: sob a vigência do Prolind (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas) e Reuni (Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).

1.1 O impacto da escolarização indígena entre os Xakriabá

O povo Xakriabá localiza-se no norte de Minas Gerais, na região próxima ao município de São João das Missões. A Terra Indígena Xakriabá é compreendida por duas áreas contíguas localizadas no interior do sertão que se estende à margem oeste do Rio São Francisco. Os Xakriabá estão classificados no tronco étnico-linguístico Macro-Jê, Família Jê, língua Akwe, dialetos Xávante, Xerente e Xakriabá, sendo esse último não mais falado. A etnia consiste na maior população indígena no estado, composta por algo em torno de 10.000 habitantes distribuídos em 32 aldeias, apenas no território legalmente reconhecido (FUNASA, 2010). A exemplo de outros povos indígenas, notadamente no Nordeste brasileiro, os Xakriabá passaram, ao longo da segunda metade do século XX, por um processo político de reivindicação e afirmação identitária, que vem sendo chamado de “emergência étnica”⁴. Vale notar que a educação indígena tem desempenhado papel fundamental na afirmação identitária em questão (Gomes, 2006a), inclusive no que diz respeito ao processo de revitalização linguística⁵.

Os Xakriabá foram reconhecidos pelo Estado brasileiro como etnia indígena durante a década de 1970, processo este marcado por intensos conflitos agrários. A presença desta população no estado de Minas Gerais é largamente documentada em fontes históricas (relatos de viajantes, tratados de geografia, etnologia e história) dos séculos XIX e XX. Como é comum entre outros povos indígenas, ao longo da antiga história do contato houve uma variação nos etnônimos a eles atribuídos, tendo sido referidos como Cascavéis, Gamelas, Caboclos, Tapuias. A autodesignação Xakriabá, no entanto, vincula-se ao contexto dos primeiros contatos com a Funai (Fundação Nacional do Índio), durante a década de 1970 (Santos, A. F., 1997).

⁴ Sobre emergência étnica ver em Oliveira (1999).

⁵ De acordo com Célia, uma família xakriabá conviveu entre os Xerente com o propósito de fazer um *fortalecimento no resgate da língua*, para que através de um *intercâmbio linguístico* se iniciasse um processo de recuperação da língua nativa a ser ensinada na escola, no caso a língua Akwen falada pelos Xerente.

A criação do Posto Indígena da Funai, em 1973, foi uma resposta às ações violentas de fazendeiros contra os Xakriabá, denunciadas pelas lideranças indígenas. Ainda que o Posto se configure como um marco importante no processo de reconhecimento desta etnia, sua criação não garantiu a imediata demarcação de seu território. Pelo contrário, a intensificação de conflitos fundiários somada aos limites da legislação e da política indigenista da época se estendeu até a homologação final ocorrida em 1987, após uma trágica chacina de lideranças indígenas⁶.

Como observam A. Gomes *et al* (2013: 218 e ss), os Xakriabá têm sofrido um intenso e acelerado processo de modificação nas condições de vida de sua população e de seu território. Este processo de mudança pode ser percebido, segundo os autores, nas gerações mais jovens, que já cresceram dentro do contexto de homologação da Terra Indígena Xakriabá (TIX). Em 1997, com a estadualização das escolas indígenas, houve uma ampliação da frequência escolar para praticamente a totalidade das crianças em idade de escolaridade obrigatória. Isto, de uma maneira geral, explicaria o contexto de vida e a experiência das crianças xakriabá, profundamente modificados em relação às gerações de seus pais e avós, pois a maioria dos adultos não é escolarizada. Outras modificações merecem ser mencionadas, como as relações criadas entre as próprias crianças da comunidade, que passaram a conviver com um grupo mais amplo de crianças com a presença da escola. Com a implementação da educação escolar também se modificou a forma da participação das crianças e jovens no trabalho na roça com os adultos, o que levou a uma menor produtividade agrícola; a geração de trabalho assalariado pela escola para indígenas dentro da TI provocou, por sua vez, alterações no consumo e na economia local (Monte-Mór *apud* Gomes *et al*, 2013).

De uma maneira geral, as trajetórias de Célia e Edgar inserem-se justamente neste quadro mais recente da história xakriabá, fortemente marcado pela escolarização e inserção de jovens indígenas no ensino superior.

1.2 A licenciatura indígena Fiei

Antes dos anos 1980, as ações do governo se davam de maneira homogeneizante e tutelar, pouco valorizava a especificidade de cada povo indígena e o percurso historicamente percorrido por cada um deles. Somente com o movimento indígena e indigenista foi possível alcançar uma mudança no cenário da política nacional no que tange às populações indígenas através da promulgação da

⁶ Para um panorama mais amplo a respeito da história do grupo, bem como dos processos relacionados às disputas territoriais ver A.F. Santos 1997.

Constituição de 1988. Essa garantiu o reconhecimento das línguas indígenas assim como dos costumes, da organização social, das tradições e dos direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios. A educação também foi contemplada, reconhecendo-se as especificidades do ensino e aprendizagem indígena (Lopes da Silva, 2001). Outras resoluções reforçaram o que foi previsto pela Constituição. O Decreto Presidencial n.º 26/81, define o Ministério da Educação e Cultura (MEC) como instância coordenadora das ações referentes à educação escolar indígena no País em todos os níveis e modalidades de ensino; as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena (1993) definem o que se compreende por interculturalidade, determinando o que deve e como deve ser a educação escolar indígena; os artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) definem a oferta de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue, multilíngue como dever do Estado; o Decreto nº 6.861/2009 cria os territórios etnoeducacionais; a lei 10.172/01, que instituiu o Plano Nacional de Educação (em vigor de 2001 a 2010), indica as diretrizes para a política nacional e estabelece como estados e municípios devem cumprir objetivos e metas; a Lei n. 13.005, sancionada no dia 25 de junho de 2014, aprovou o atual Plano Nacional de Educação (com vigência até 2024), composto por várias metas que discorrem sobre diferentes níveis de ensino e modalidades de educação, dentre outras questões; Resolução nº 5 (2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, define os objetivos da educação escolar indígena, seu modo de organização, princípios orientadores dos projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas, concepções de currículo, dentre outros (Cohn & Santana, 2016).

Políticas públicas de melhoria da educação passam progressivamente a incluir as escolas indígenas, tendo, dentre as ações desenvolvidas, a formação de professores, principalmente a partir da criação do Prolind (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas) (Gomes & Teixeira, 2012). Com o Prolind estava posto o acesso indígena ao ensino superior através da formação dos professores indígenas. Em Minas Gerais, em decorrência da criação do Prolind pelo MEC (2005), passa a existir o curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (Fiei), em 2006, na UFMG.

A criação da licenciatura Fiei se baseou na experiência positiva do Magistério Indígena, iniciada em 1995, que tinha como objetivo formar professores indígenas habilitados a lecionar em suas próprias comunidades para turmas de 1ª a 4ª série. Entretanto, com a formação desses primeiros professores surgiu a necessidade de se formar outros que pudessem lecionar no ensino médio para que somente professores indígenas atuassem nas escolas indígenas. Com isso, sob

caráter experimental, em 2006, criou-se o curso Fiei/Prolind, que tinha como intenção atender a essa demanda. Ofertado pela UFMG, o curso se caracterizava como projeto-piloto, cuja oferta era específica. Em 2009, esta oferta passa a ser regular com licenciatura Fiei/Reuni em outro contexto de políticas públicas. A primeira e única turma da licenciatura Fiei/Prolind se formou em 2011.

O curso Fiei/Reuni se pautou na experiência bem sucedida do Fiei/Prolind e habilita docentes a atuarem no ensino médio e fundamental com formação em uma das quatro habilitações (Ciências Sociais e Humanidades; Matemática; Ciências da Vida e da Natureza; Línguas, Artes e Literatura); se organiza em módulos, que ocorrem na UFMG, e intermódulos que ocorrem nas TIs; tem uma proposta curricular flexível e conta com um colegiado especial. Em 2013, formou-se a primeira turma da licenciatura, com 25 alunos indígenas das etnias Pataxó e Xakriabá, dentre eles, Célia e Edgar. Até o ano de 2016, se formaram pela licenciatura Fiei (Prolind e Reuni) um número de estudantes considerável, girando em torno de 150 a 200 indígenas. Na seção 2.2.1 tratarei sobre o processo de escolarização entre os Xakriabá para melhor contextualizar em que circunstância surge o Fiei, assim como tratarei na seção 3 sobre outros assuntos associados à licenciatura.

1.3 Antecedentes da pesquisa

Meu ingresso no curso de Antropologia se deu no ano de 2010, ano posterior ao ingresso de Célia e Edgar na licenciatura Fiei. Ao cursar o primeiro semestre da graduação, frequentei aulas introdutórias da disciplina. Lembro que esse primeiro contato foi marcado por muito desassossego: desconhecia o linguajar acadêmico, estranhava os códigos e éticas da universidade, assim como a carreira universitária. Como a maioria dos meus colegas de classe, havia sido criada em um meio familiar não intelectualizado, embora de classe média.

Não só desconhecia esse *ethos* acadêmico, como desconhecia a presença das minorias sociais nesse meio. Desconhecia completamente a presença indígena na universidade. Acredito que, em boa parte, esse desconhecimento possa estar atrelado a outro, sobre a existência de indígenas em Minas Gerais. Entendo que isso se deva a minha educação escolar e midiática. Ambas me instruíram a compreender os indígenas sob a chave do “índio genérico”, “selvagem”, “colonial” e “amazônico”. Por tudo isto, acredito ser compreensível o espanto de uma recém-ingressa diante da presença de estudantes indígenas na instituição que frequentava.

Tal espanto me levou, no terceiro semestre do curso, a assistir a formatura da primeira turma de professores indígenas a concluir o ensino superior na UFMG. Lembro de ter ficado

intrigada e admirada com aquele momento. O que me levou ao seguinte questionamento: “Se os índios estão na universidade, porque há uma dedicação, por parte das disciplinas do curso, em fazer referência à figura indígena como distante, em comunidades tão distintas das nossas?” “Não estariam, com isso, reificando imagens a respeito do que se compreende por ser indígena?”. Esses questionamentos me levaram a frequentar uma disciplina, no segundo ano de graduação, composta em grande parte por estudantes indígenas.

Ao cursar a disciplina “História do Ponto de Vista Indígena” percebi que poderia aprender mais sobre os indígenas através de observações e compreensões realizadas por eles mesmos. A disciplina foi organizada sob o formato de seminários direcionados a estudantes da licenciatura indígena. Os palestrantes que participaram das exposições eram lideranças indígenas, sábios indígenas, antropólogos e outros não indígenas. A disciplina não foi ofertada pelo meu curso de origem, entretanto, tive a oportunidade de me matricular já que uma das propostas da disciplina era, justamente, a participação de estudantes não indígenas.

Certa vez, ao adentrar o auditório onde ocorreriam os seminários percebi que claramente buscava pelo estereótipo indígena ao qual havia sido apresentada. Sem sombra de dúvidas, desconhecia completamente o perfil dos estudantes indígenas da UFMG. Pude acompanhar os seminários e os debates gerados pela temática e, isto, me motivou a tentar compreender um pouco mais sobre a presença indígena na universidade, assim como sobre a licenciatura Fiei.

Após o impacto inicial, o que me surpreendeu foram os relatos e posicionamentos dos indígenas em favor das demandas sempre urgentes de suas comunidades. A educação indígena, via de regra, ocupava lugar de destaque, pois o enfoque da disciplina era debater sobre a educação escolar indígena e o ensino da história indígena. Fiquei admirada ao perceber como eles estavam bem articulados na troca de experiências vividas nas escolas de suas comunidades, propondo utilização de materiais didáticos de autoria própria que valorizassem os conhecimentos nativos. Talvez o sentimento de surpresa e admiração se relacione ao fato dessas questões não estarem presentes nas disciplinas que havia frequentado no curso de Antropologia, até então. As aulas que tematizavam a etnologia ameríndia, em sua grande maioria, não traziam a figura do indígena como articulador e mediador de urgências de seu e outros povos, e sim como figuras distantes do meio acadêmico, ausentes em uma produção intelectual reflexiva, à espera da ação tutelar do antropólogo.

Em outra ocasião, me matriculei na disciplina “Territórios Etnoeducacionais”, que tinha o mesmo caráter da anteriormente descrita. Foi nessa circunstância que conheci Célia e Edgar. Em outras ocasiões, pude reencontrá-los, já que a licenciatura se estruturava de maneira intermodular,

ou seja, os estudantes passavam um período frequentando aulas na universidade e outro na aldeia realizando estágios e cumprindo tarefas relacionadas ao curso. Frequentamos disciplinas e eventos acadêmicos que discutiam questões relacionadas à educação escolar indígena e presença indígena na UFMG. Uma relação de amizade foi se formando ao longo dos anos de permanência na universidade, algo que ocorreu anteriormente à pesquisa que aqui apresento.

1.4 Definição da problemática

Já no fim da graduação, motivada pelas discussões e conversas tidas com os irmãos sobre como se dá a presença indígena no meio acadêmico, conversas estabelecidas mais por uma curiosidade minha do que por um interesse de investigação, questionei-os se não seria relevante tratar o assunto como tema de pesquisa. Sugeri realizar um trabalho junto a eles sobre suas trajetórias acadêmicas, com o que concordaram prontamente. Após discutirmos nossos cronogramas - as agendas dos irmãos eram notoriamente mais cheias que a minha, embora, à época, eu fosse mãe de uma recém-nascida - a incursão etnográfica consistiu na realização de entrevistas com os interlocutores em dois momentos distintos: em uma visita de curta duração em janeiro de 2015 ao ambiente familiar dos irmãos, na aldeia Barreiro Preto, na Terra Indígena Xakriabá e em Belo Horizonte - quando ambos já realizavam suas recentes ocupações como graduados.

Embora a decisão de torná-los personagens de meu trabalho de conclusão de curso tenha se dado somente no fim da graduação, acredito que a pesquisa ocorreu em condições favoráveis. Ambos os irmãos conheciam muito bem as práticas e intenções de um trabalho de pesquisa pelo fato de também serem pesquisadores, além de conhecerem o linguajar acadêmico utilizado durante as entrevistas.

1.5 Breve apresentação dos interlocutores

Os irmãos Célia e Edgar fizeram parte da primeira turma de indígenas a acessar regularmente o ensino superior na UFMG via licenciatura Fiei/Reuni, que conta com vestibular diferenciado para indígenas. Na escola, foram alunos da primeira turma de professores indígenas formada pelo Magistério Indígena promovido pelo Piei/MG (Programa de Implementação de Educação Indígena em Minas Gerais).

Célia sempre estudou em escola indígena, e, aos treze anos de idade, começou a participar das atividades promovidas pelo movimento indígena regional. Deve-se destacar que a iniciação e representatividade política assumida por mulheres é inusitada entre os Xakriabá (Gomes &

Teixeira, 2012). Depois de formada pela licenciatura indígena, Célia exerceu brevemente o cargo de professora de cultura na escola Xukurank da aldeia Barreiro Preto, à época, 2013, com apenas 24 anos. Em abril de 2015, após aceitar um convite para atuar junto à Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais (SEE/MG) na viabilização da criação da categoria Escola Indígena para o estado, Célia mudou-se para Belo Horizonte. Em meados de 2016, Célia foi aprovada no processo seletivo para o mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais da Universidade de Brasília.

Edgar também sempre estudou em escola indígena. Participou de projetos culturais, como a construção da Casa de Cultura e do Ponto de Cultura da comunidade. Ao participar de oficinas ofertadas pela licenciatura indígena, pode aprimorar sua relação com o audiovisual. Atualmente, atua na produção de audiovisual na sua e em outras comunidades indígenas do Brasil. Participa como pesquisador-colaborador do *Saberes Indígenas*, projeto viabilizado pelo MEC.

1.6 As etapas da pesquisa

A fase inicial da pesquisa tratou de um levantamento bibliográfico sobre a educação escolar indígena xakriabá; a formação de professores indígenas; acadêmicos indígenas e abordagem biográfica na antropologia. Esta etapa foi fundamental tanto para a delimitação do tema quanto para conhecer mais profundamente os debates já travados. Posteriormente, ficou decidido que faria uma visita à comunidade indígena no início de 2015, período em que as aulas ainda não haviam se iniciado na escola Xukurank, onde Célia lecionava. O trabalho de campo de curta duração se ateve, principalmente, na coleta de relatos através de entrevistas realizadas na casa dos irmãos, onde moravam junto com seus pais, uma das irmãs mais velhas e o avô paterno. Em campo, ou seja, na casa dos pais de Célia e Edgar, realizei com os irmãos uma busca por arquivos sobre suas produções acadêmicas durante a licenciatura e pude ter acesso a trabalhos finais de disciplinas cursadas, relatórios de seminários apresentados, memoriais, dentre outros.

Uma segunda etapa de entrevistas foi realizada em Belo Horizonte poucos meses depois, e foi dividida em duas sessões. Em maio de 2015, quando Edgar compareceu à UFMG para compor a banca de examinadora dos trabalhos da turma de professores a se graduarem naquele semestre na licenciatura indígena, e, com Célia, em junho de 2015, momento em que ela já residia na capital mineira devido à sua recente ocupação na SEE/MG.

1.7 Breve aporte teórico na abordagem metodológica

Para desenvolver uma abordagem que dê conta da temática em questão e coloque em relevo as trajetórias acadêmicas dos pesquisadores, retomo o conceito de etnobiografia elaborado por Gonçalves *et al* (2012). Esses autores entendem a narrativa como gênero de composição etnográfica capaz de ancorar experiências individuais às percepções culturais. Os relatos dos narradores não seriam espelho de compreensões coletivas, mas capazes de criar e agenciar significados próprios relacionados ao mundo e às coisas.

Embora pertencentes a tradições teóricas distintas, também me inspiro em algumas das ideias de Leach (1996), Geertz (1989) e Wagner (2010), que concebem o discurso nativo como “ficções”, “construções”, “invenções”. Leach salienta que o nativo-informante se apóia em um “molde constitutivo de um sistema de ideias do tipo *como se*, composto de conceitos que são tratados como se fizesse parte de um equilíbrio” (1996: 51, *italico meu*). O que o autor coloca em questão é que os referenciais nativos são construídos a partir de outros nativos, sendo ficcionais e apresentados sob diversas conformações e às conjunturas variadas ao próprio nativo. O que Leach visa esclarecer é que “esse procedimento fictício não é apenas uma ferramenta analítica do antropólogo social”, ela é nativa (*ibidem*:51). Segundo o autor, ao interpretar um sistema de compreensões nativas deve se ater às contradições que o mesmo apresenta, já que “os indivíduos podem nutrir, e nutrem, ideias contraditórias e incongruentes sobre esses sistemas” (*ibidem*: 68). Embora não faça análises sociais sistêmicas no trabalho, levo em conta a natureza fictícia dos relatos nativos, assim como considero minha interpretação antropológica como uma ficção.

Contudo, algumas ressalvas devem ser feitas. Na apresentação de *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas* de Barth, Lask (2000) tece uma série de críticas relacionadas à problemática metodológica proposta por Leach que compartilho. Advogando que Leach (1996) considera as análises antropológicas como antepostas às nativas, Lask considera que a teoria tem de se adaptar à realidade, e não o inverso, isto é, as categorias êmicas são a base dos conceitos sociológicos. Em outro momento, Leach (2001:17) admite que “é preciso perceber que o arranjo prévio [do antropólogo] cria uma predisposição inicial da qual, mais tarde, se tornará extremamente difícil de escapar”. Acredito que o presente trabalho foi realizado dando ampla relevância às ficções nativas, ou categorias êmicas, partindo delas o embasamento para minhas interpretações antropológicas. Entretanto, deve-se reconhecer a contribuição efetiva da obra de Leach (1996) nas etnografias modernas. É possível encontrar a recorrência das ideias de Leach (1996) em estudos posteriores, a exemplo, cito Geertz e Wagner (2010).

Geertz (1998:9), por sua vez, argumenta que o relato do antropólogo é uma construção de terceira mão, está calcado em construções anteriores, em suas palavras, “aquilo que chamamos os nossos dados são construções de outras pessoas sobre aquilo que eles e os seus compatriotas fazem”. Wagner (2010:228) recupera a discussão de Leach, inclusive dando o devido prestígio ao autor, e a outros, dizendo que pioneiros como ele merecem “todo o crédito por forjar um aparato conceitual que introduziu uma antropologia autoanalítica no leque de possibilidades”. A aproximação da ideia de Wagner à de Leach (1996) está presente em *A Invenção da Cultura*:

Quando o antropólogo estuda outra cultura, ele a “inventa” generalizando suas impressões, experiências e outras evidências como se estas fossem produzidas por alguma “coisa externa”. (...) Mas para que a cultura que ele inventa faça sentido para seus colegas antropólogos, bem como para outros compatriotas é necessário que haja um controle adicional sobre sua invenção. Ela precisa ser plausível e plena de sentido nos termos de sua própria imagem de “cultura” (WAGNER, 2010:89).

Compartilho as ideias dos autores referidos. No trabalho prezei por esclarecer que as reflexões que trago são parte de uma “ficção”, “construção”, “invenção” minhas, sempre apoiadas nas narrativas ficcionais dos interlocutores.

Além disso, compreendo essas ficções menos como “histórias de vida” e mais como trajetórias no mesmo sentido de Bourdieu (2006). Segundo ele, falar em história de vida é pressupor que a vida é uma história e o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual. A análise crítica dos processos sociais que atuam na construção dessa espécie de artefato que é a “história de vida” conduz à construção da noção de *trajetória* como série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações. Os acontecimentos biográficos se definem como *colocações* e *deslocamentos* no espaço social. O sentido dos movimentos que conduzem de uma posição a outra se define na relação objetiva entre o sentido e o valor, no momento considerado, dessas posições num espaço orientado. Ainda, o autor sugere que não devemos compreender uma trajetória sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis. É nesse sentido que pretendo apresentar as trajetórias dos irmãos, compreender suas interpretações sobre suas *colocações* e *deslocamentos*, mapear os relatos dos interlocutores sobre as *posições* ocupadas por eles no que entendem como suas trajetórias.

1.8 Sobre a autoridade etnográfica e a natureza da pesquisa

Em minha breve incursão a campo (uma semana), tratei, principalmente, de realizar entrevistas semi-estruturadas com Célia e Edgar. Durante a elaboração do roteiro de entrevistas surgiram alguns questionamentos, como por exemplo: “Afiml, quando começa o trabalho de campo?”, “Deveria levar em conta as vivências tidas com os irmãos anteriores à pesquisa?”, “Como eles me perceberiam como pesquisadora, já que não se tratava de uma figura totalmente estranha?”, “Como não criar expectativas em relação à elaboração dos relatos, já que conhecia alguns de seus posicionamentos?”. No processo de transcrição das entrevistas, após o retorno da TIX, percebi que, pelo fato de já conhecer os interlocutores, deixei escapar alguns detalhes sobre suas trajetórias, justamente por ter conhecimento de alguns dos episódios narrados. Nas entrevistas realizadas em Belo Horizonte, no entanto, busquei por uma maior descrição dos episódios. Principalmente, tomei o cuidado de não sobrepôr, durante a coleta dos relatos, as minhas próprias observações às experiências por eles relatadas.

Na transcrição das entrevistas, busquei uma grafia mais aproximada à forma como as pessoas falam, embora, em certa medida, as marcas da oralidade faltem. Esta escolha se justifica enquanto valorização da linguagem utilizada pelos irmãos. Durante as entrevistas, muitos dos relatos acerca de seus percursos se iniciavam com *a gente*, *nós*, em clara referência ao povo xakriabá. Se durante as entrevistas pedi que falassem sobre as suas trajetórias como estudantes da licenciatura, pois se tratava de um trabalho de natureza biográfica, em grande parte das narrativas prevaleceu a ocorrência do termo *a gente*. Em um dos relatos, Célia me explica por que recorre ao coletivo para falar de si:

(...) porque às vezes quando uma pessoa, um estudante normal da universidade, vai falar sobre sua experiência de trajetória na universidade, ela fala muito enquanto sujeito e não aparece mais ninguém, a não ser o núcleo familiar e a gente quando vai falar como sujeito também, mas sempre vai aparecer não só o núcleo familiar, mas a história do povo também (...) porque a gente fala de uma história, e às vezes, pra falar, no memorial [de caráter biográfico], pra falar da história enquanto membro do povo Xakriabá, às vezes a gente tem essa dificuldade, porque a vida do povo Xakriabá ela é compartilhada, aí nos espaço mais delicado, mais único que a gente vive, mesmo assim aparece a presença de várias pessoas, porque querendo ou não essa vida o tempo todo ela é compartilhada, é muito difícil acontecer uma coisa com a pessoa isolada, solitária, porque desde o ritual, a vida na escola, a vida de criança antes do processo de entrar na escola, ela tem um compartilhamento com a família.

Com o fim das atividades de campo, notei que minha incursão etnográfica se deu de uma forma, digamos, *sui generis*. Tanto pela relação já estabelecida com Célia e Edgar, quanto por eles também serem pesquisadores. Nesse sentido, e nos termos de Strathern (2014), se, aparentemente, tratar-se-ia de uma antropologia feita “em casa”⁷ por sermos pares no meio

⁷ A despeito de uma ampla produção bibliográfica acerca da temática que envolve a antropologia “at home”, refiro-me, tão somente, às considerações feitas por M. Strathern (2014). Ver também sobre essa discussão em M. Peirano (1998).

acadêmico e pela nossa amizade e compadrio (Célia batizou minha filha durante nossa permanência no território Xakriabá), por outro lado, somos pares diferenciados no interior da própria academia, pois, como Célia nos informa no relato acima, pertencemos a uma categoria outra de estudante universitária. Como estudante não indígena, sou levada a pensar que minhas técnicas de organização de conhecimento diferem das de Célia, estudante de uma licenciatura indígena, o que, por sua vez, não permitiria uma antropologia, de fato, “em casa”, ainda que nossas trajetórias tenham se dado na mesma universidade. No mais, como também observa Strathern (2014), se parte das questões que envolvem as etnografias é a maneira como a autoridade etnográfica é construída em referências às vozes daqueles que fornecem a informação e o papel que lhes é atribuído nos textos resultantes,

Devemos fazer mais do que apenas nos preocupar com “vozes” e “falantes”, ou com a cumplicidade com os ditos informantes (...) Precisamos ter alguma ideia da atividade produtiva que está por trás do que as pessoas dizem, e, portanto, da própria relação entre elas e o que foi dito. Sem saber como suas próprias palavras lhes “pertencem”, não podemos saber o que fazemos ao nos apropriar delas (Strathern 2014:137).

Neste sentido, me parece que por trás do que Célia e Edgar dizem em suas narrativas, também operaria uma atividade produtiva propriamente xakriabá, já que suas percepções, de certa maneira, devem ser entendidas também como do povo Xakriabá. Este trabalho tem seu esforço, e um claro limite, em tentar equacionar parte deste complexo quadro.

2. Trajetórias de vida familiar e escolar dos sujeitos da pesquisa

Neste capítulo, apresento as narrativas dos irmãos sobre suas trajetórias familiar e escolar. Escolho dispô-las em um mesmo capítulo, pois os relatos referentes às trajetórias de vida escolar de Célia e Edgar mencionam parentes pertencentes a sua família nuclear (outros irmãos e seus pais) e extensa (seus avós e bisavós), bem como histórias de suas próprias trajetórias de vida escolar. A título de exemplo, o bisavô paterno, inicialmente ausente nas narrativas sobre as trajetórias de vida familiar, aparece nos relatos sobre letramento e escolarização entre os Xakriabá. Por último, há de se acrescentar que a família possui um papel significativo em torno da escolarização das crianças e cada uma constrói, a sua maneira, soluções que garantam os estudos dos filhos e filhas (Santos, M., 2006).

No que concerne às trajetórias de vida familiar, considere pertinente compreender como os irmãos, em sua infância, constroem sua indianidade mesmo não tendo nascido no território indígena. Outro aspecto não menos importante, diz respeito à projeção política do pai de Célia e Edgar e como essa, de certa maneira, influencia seus filhos a se iniciarem no movimento indígena. Seu Hilário, pai dos irmãos, participou no movimento indígena regional durante, principalmente, a década de 1990, sendo eleito como vereador do município de São João das Missões no início dos anos 2000. Significativo também é o modo como nos relatos outras figuras familiares são mencionadas como fontes de instrução e inspiração. Ou seja, os membros da família nuclear e da família extensa serão, ao longo deste capítulo, referenciados em diversos momentos.

Quanto às narrativas que abordam as trajetórias de vida escolar dos irmãos, apresento-as entremeadas ao processo de escolarização xakriabá, que perpassa gerações de sua família⁸, procurando situar os sujeitos da pesquisa no contexto de implementação das escolas indígenas.

2.1 Vida familiar

As narrativas sobre a família estão relacionadas às ocupações territoriais na área indígena. A apresentação dos familiares muitas vezes vem acompanhada de um esclarecimento sobre a saída e permanência na TIX. Ao fazer um exercício de reavivar o que ela chama de suas *memórias mais antigas com seus antepassados*, Célia aciona uma série de justificativas que parecem destacar que o território que habitam é e sempre foi indígena, levando em consideração o processo de disputa

⁸ Baseio-me exclusivamente nos relatos dos irmãos para falar sobre letramento e escolarização de seus parentes. Não entrevistei os familiares referidos nos relatos e nem construí de maneira sistemática genealogias que investigassem a escolarização da família. Consulto as narrativas mais no sentido de analisar as interpretações feitas pelos irmãos sobre a própria família, do que buscar dados factuais.

territorial pelo qual passaram e ainda passam os Xakriabá. Isso fica mais evidente quando Célia diz que, em conversas com integrantes dos povos Xavante e Xerente⁹, eles a relataram sobre a migração e ocupação do povo Xakriabá junto ao povo Tocantins da região do norte de Minas. Rememora a história de ocupação inicial do território e diz que, uma vez que não pode ser contada através de suas memórias pessoais, pois *avós e bisavós não tinham memória dessa trajetória*, a essa ocupação deve ser feita referência, mesmo que se valha de uma ancestralidade imemorial para contá-la.

Antes de tratar aspectos específicos sobre a ocupação da família no território, apresento brevemente os familiares. Célia conta que um dos seus bisavôs paternos, Seu Manuelzão, era figura emblemática entre os Xakriabá, referência em escrever cartas destinadas aos retirantes que haviam rumado para São Paulo. Ao discursar sobre a geração anterior a de seus avós, Edgar, por sua vez, lembra de uma bisavó materna, personalidade de grande valor para os Xakriabá, e destaca sua longevidade, *viveu quase cem anos*. Sobre os pais de seus pais, Edgar menciona sua avó paterna, *Tia Inês, mulher de grande sabedoria*, era conhecida na região pela sua atuação como parteira. Célia também conta que são netos, por parte de mãe, de Seu Zé, especialista na linguagem versada e cantada, figura importante na entoação das *loas*¹⁰, referência nesta espécie de dialeto “recuperado” pelos Xakriabá¹¹. Além disso, Célia menciona que são filhos de Hilário, espécie de liderança¹² cuja atuação se dá, atualmente, como presidente da Associação Indígena Xakriabá da aldeia Barreiro Preto (AIXBP). Essas indicações levam-me a considerar que os irmãos detêm um rico patrimônio familiar, sendo sua família *uma das mais antigas presente aqui*, como pondera Edgar.

Não só através dos relatos notei o atual reconhecimento da família dos irmãos pelos outros moradores da TIX. Com o aproximar da data de minha visita à terra indígena, pedi a Edgar que me auxiliasse sobre o trajeto até sua casa, suas orientações e coordenadas foram: *o melhor mesmo é você vir perguntando (...) depois da aldeia Brejo, sede, tem a aldeia Barreiro (...) é só falar que quer ir na casa de Hilário, todos conhecem*. Isso, de fato, foi o que me garantiu uma chegada sem grandes dificuldades.

⁹ Povos que são do mesmo tronco linguístico dos Xakriabá e que desempenham um papel importante no “resgate” da cultura xakriabá.

¹⁰ Como me explicou Célia, as *loas* são entoações ritmadas realizadas especialmente durante casamentos e poderiam ser consideradas um elemento de reconhecimento identitário pelos Xakriabá.

¹¹ As expressões “recuperar” ou “resgatar” contidas no capítulo referem-se a “retomada da cultura”, conceito nativo que faz alusão a retomada territorial, compreendido por R. Santos (2014) como pegar de volta algo que havia sido perdido e dar continuidade a algo que havia sido interrompido.

¹² M. Santos (2006) faz distinções entre as funções e atuações de lideranças, representantes e presidentes de associações. Apresento o pai de Célia como uma espécie de liderança sem necessariamente aproximar sua atuação ao que M. Santos observa como atuação de “liderança”, que, ao que ela argumenta, se assemelha a atuação dos antigos *Chefe dos Caboclos*.

Além disso, Célia e Edgar, ambos solteiros e sem filhos, possuem mais duas irmãs, mas eram os únicos que, no início de 2015, moravam com seus pais. Uma das irmãs, Sandra, morava com seu marido em uma casa próxima aos pais e a outra, Simone, à época, era estudante de enfermagem da UFMG e residia em Belo Horizonte. Durante a estadia na casa dos pais de Célia e Edgar, notei que, embora os moradores fixos compreendessem os irmãos e o avô materno, Seu Zé, muitas pessoas os visitavam e, em sua maioria, buscavam a Seu Hilário.

Célia inicia seus relatos contando sobre a relação estabelecida pela família extensa e nuclear com o território Xakriabá. Diz que seus avós e bisavós nasceram e sempre permaneceram nas redondezas da aldeia Barreiro Preto, lugar onde, atualmente, se localiza a casa de seus pais. Sempre *viveram e estiveram* o/no território Xakriabá, sendo sua família extensa uma das mais antigas a habitar a região do Barreiro. Edgar reforça o dito pela irmã ao relatar que sua família *nunca morou em outra região*. Segundo Célia, seu avô materno a contou que quase nunca havia saído da região, tendo, em algumas ocasiões, prestado serviços em fazendas vizinhas *quando a coisa apertava*. Ela recorda de uma bisavó materna, falecida há dez anos, lhe contar que sempre *viveu e esteve* a/na região. Conta que, diferentemente de seus avós e bisavós, seu pai, Hilário Corrêa, e sua mãe, Maria Nunes, passaram a maior parte de suas vidas no território indígena xakriabá, embora não tenham *estado no território* por todo o curso de suas vidas, em uma referência ao tempo de permanência na cidade de São Paulo. Ela relata que a mãe, quando criança, morou na aldeia Barreiro Preto em uma região mais afastada da qual moram atualmente, e, antes de se casar, havia morado nas proximidades da aldeia Barra do Sumaré. Diz ainda que, embora não *estivessem no território* por toda a vida, sempre *viveram o território*.

Quando tematiza a ida dos pais para a capital paulista, Célia conta que eles se casaram quando o pai tinha em torno de dezenove, e a mãe, dezesseis anos. Segundo ela, naquele tempo, *a maioria casava com essa faixa etária*. Narra que, após o casamento, seus pais permaneceram um tempo breve morando juntos, na área indígena Xakriabá. Hilário decidiu partir para a cidade de São Paulo mediante a descoberta da gravidez de Maria. Edgar, ao narrar sobre essa saída do pai, considera que *sempre o xakriabá está nessa ida e vinda em busca de trabalho, entre Mato Grosso e São Paulo, vai e volta*. Historicamente, o êxodo temporário, que consiste em sair para trabalhar na lavoura de cana-de-açúcar em São Paulo ou Mato Grosso do Sul, tem sido a principal fonte de renda extra encontrada pelos jovens e adultos xakriabá a partir dos anos 1960 (Gomes & Miranda, 2014; Monte-Mór *et al*, 2006), embora não tenha obtido a informação de que Hilário migrou para exercer esse ofício.

Célia conta que, sem concluir os estudos, o pai buscou por trabalho e melhores condições financeiras na grande capital. Explica que a evasão escolar seguida do êxodo é característica não só da geração dos pais, mas como da sua própria geração. Ela faz uma comparação entre o vivenciado pelo pai e o vivenciado pelos *meninos*, seus colegas de ensino médio. Diz que, com menor ocorrência que à época de seus pais, aqueles interromperam os estudos em busca de trabalho nas *firmas*. Justifica a motivação da migração de seu pai e de seus colegas como *o único jeito mesmo de manter família*. Gomes e Teixeira (2012:66), ao dissertarem sobre as diferenças existentes na evasão escolar entre meninas e meninos xakriabá, sugerem a “melhor adaptabilidade das mulheres” no conjugar “universo doméstico e escolar” e o papel masculino associado culturalmente “a administração e o sustento das famílias”.

Maria, que inicialmente havia ficado em São João das Missões, decide também migrar para a capital paulista. Célia conta que sua mãe se encontrava em *condições bem difíceis, tinha dificuldade de ficar sozinha*, sem o marido, pois *estava grávida de sua irmã mais velha*. Ela considera que *por um lado, foi bom a decisão tomada pelo pai de levar sua mãe, por causa da companhia, mas por outro lado foi difícil (...) ter que manter duas pessoas, não tinha um serviço certo, nem nada (...)*. Pouco tempo após a migração da mãe para a capital, em 1985, nasceu Sandra, a primeira filha do casal. Em 1988, Simone, em 1989, Célia, e, em 1990, Edgar. Os filhos do casal passaram parte de suas infâncias em terras paulistanas. A família nuclear permaneceu na cidade de São Paulo até o início da década de 1990.

Ao longo da construção dessas narrativas, Célia faz a reticência de que os pais sempre *viveram o território*, antes mesmo de tratar propriamente sobre a saída deles rumo a São Paulo, além de sublinhar a permanência de alguns de seus parentes no território no decorrer de suas vidas. De toda forma, as saídas sempre são justificadas como circunstanciais. Ao que noto, as histórias narradas assumem tal composição que parecem explicar a ausência no território, o não *estar no território*, pelo *viver o território* e, ainda, legitimar o próprio reconhecimento enquanto Xakriabá – uma vez que nasceram fora do território e passaram parte de suas vidas na capital paulista.

Em relação às narrativas relativas à vida na capital paulista, destaco que foram escassas, restringindo-se basicamente à saída dos pais do território e sua chegada em São Paulo. Ao oposto dessas, as que dizem respeito à vida na TIX aparecem pormenorizadas. Tal configuração dos relatos me levou à seguinte suspeição: não estariam os irmãos, ao pouco descrever o tempo vivido em São Paulo, operando no sentido de apagamento ou negação dessa memória vinculada à migração da família? Poder-se-ia supor que o lhes interessa rememorar são as formas de vivência

da *cultura*¹³ xakriabá? A que se deve esse preterimento das memórias da vida fora do território Xakriabá e valorização das memórias associadas à vida na aldeia? Apresento abaixo algumas reflexões acerca destes questionamentos.

“Vocês nasceram em Itaquera? Aqui diz que vocês são naturais de lá”, perguntei ao ler o histórico escolar de Célia enquanto ela me mostrava documentos relacionados à sua trajetória escolar. Ela respondeu positivamente, entretanto, fez uma ressalva: *mas é como se eu tivesse nascido aqui, na aldeia, como se fosse natural daqui*. Sobre este pertencimento, esclarece:

(...) ser xakriabá hoje nasce do berço, do ser diferente... Desde a família, a gente já nasce com o ser xakriabá porque pertence a trajetória dos nossos pais e de nossos avós, de um lugar que vem a raiz, que vem a identidade, então é daí que nasce o ser xakriabá, das variações diferentes do modo de vida e de se manifestar culturalmente.

O que ela visa ressaltar é que o lugar de nascimento não é determinante no pertencimento étnico. Os irmãos operam uma negação da vida vivida na capital paulista. Edgar comenta: *Eu não me lembro muito de quando estava em São Paulo, porque eu era muito pequeno ainda... Mas que eu lembro aqui na aldeia, foi onde eu vivi*. Ele, ao eleger a aldeia como lugar *onde viveu*, escolhe a região como lugar onde se deu sua infância, ocultando a infância vivida em São Paulo. Talvez, no mesmo sentido apontado por Célia, se considere *natural* da aldeia indígena. As lembranças sobre a vida na aldeia aparecem em suas narrativas em um sentido positivado, em vista disso, essas são as que ele diz se *lembrar*.

Célia, assim como o irmão, diz não se recordar da infância na metrópole paulista. Além disso, considera essa infância como perdida e acredita ter sido uma sorte conseguir passar parte de sua infância na aldeia:

(...) Não lembro muito dessa parte da infância vivida na grande cidade... Mas quando ia completar sete anos retornamos para cá e eu memorizo bem esse momento de retornar para cá... Porque, senão, perdia grande parte da infância (...)

(...) por sorte minha eu voltei quando eu tinha seis ano (...) Porque eu não tenho lembrança da vida na infância em São Paulo ... Acho que eu voltei em tempo, ainda em tempo de viver a infância na aldeia, então parte da lembrança que eu tenho é da vida na aldeia, e não desse período que morava em São Paulo...

A família retorna ao território indígena quando os irmãos tinham em torno de sete anos, Célia, e, seis anos, Edgar. As narrativas que falam sobre a vida na aldeia estão relacionadas ao *retorno* da família ao território. É interessante notar que os irmãos falam em *retorno*, *volta* e não

¹³ Segundo R. Santos (2014), como *cultura* xakriabá pode-se reconhecer aquilo que é referente aos *antigos* (parentes distantes no tempo, mas o que os Xakriabá foram um dia), aos *índios apurados*, que ganha expressividade nas roupas de palha, nos adornos de pena, nas perfurações de lábios e orelhas, nas pinturas corporais e no portar arcos, flechas, cachimbos e maracás; como também aquilo referente aos índios *misturados*, aos *finados* que estão ao alcance da memória genealógica xakriabá, expresso na fabricação da rapadura, nas técnicas necessárias para se construir e guiar carros de boi, nas festas e rituais religiosos de fundo cristão, no jogo de loas, dentre outros. R. Santos acrescenta que o contato com os *antigos* se faz através do *presente* deixado por esses, legado manifesto nos vestígios arqueológicos (pinturas rupestres, painéis, potes, lâminas e pontas de pedra, cachimbos e outros) e nas narrativas míticas.

“chegada” ao território, algo a se destacar uma vez que nunca havia *estado* naquele. *Voltar e retornar* só pode fazer sentido se *vive* o território mesmo não *estando* nele. O *retorno* da família ocorreu em meados dos anos 1990, após a homologação do território indígena (que ocorreu em 1987).

Ao relembrar episódios associados à infância vivida na aldeia, os irmãos também contam que seus pais, após morarem quase dez anos em São Paulo e *retornarem* para o território indígena, se instalaram na região da aldeia Barreiro Preto. Célia diz que haviam tomado essa decisão por estarem motivados em *lutarem pelo povo e pela terra*.

(...) *E hoje eu vejo que se nós não tivesse vindo naquela época eu não teria essa compreensão que eu tenho de ver como é a luta do povo Xakriabá, de ter essa participação muito ligada ao movimento indígena.*

Sobre o regresso à TIX, Célia conta que o *retorno* implicou em perceber que *era tempo muito mais de pensar não na questão financeira*, que passa a ser contornada com o *ir se virando*, próprio da vida na aldeia, que se torna a principal forma de sustento da família no território:

(...) *demorou muito tempo, acho que quase uns oito anos pra ele [seu pai] arrumar um serviço aqui [na reserva indígena], mãe também... mas a preocupação dela era de como os filhos iam ser criado nesse lugar totalmente diferente, essa era a preocupação(...) E aí passou muito tempo depois nós não tínhamos meio de sobreviver remunerado, igual um serviço fixo, mas a gente ia se virando, hoje a gente vai pensar como que a gente dava conta com essa questão da vida que a gente **vai se virando**.*

Célia tem o entendimento de que o *se virar*, está relacionado à vida na aldeia, à *roça*, já o *trabalho*, à vida na cidade:

na grande cidade ninguém se vira, é trabalho ou é trabalho... e aqui era muito mais essa questão de roça, era muito bom, e quando eu cheguei aqui mesmo muito nova, 6-7 anos, eu me lembro, e mãe fala isso com muito mais força, que, mais do que hoje, eu tinha aquele animo de ir pra roça, eu trabalhava muito na roça com meus tios, minhas tias, e tudo que a gente tirava pra manter durante o ano, principalmente a questão do feijão, para manter o ano inteiro, era da roça (...) o feijão, o milho (...) e aí o tempo foi passando e foi modificando também essa questão (...) a maioria das criança, dos jovens, já não queria muito mais ir pra roça, sempre falava que preferia ir pra escola.

O “compartilhamento e solicitude” (Silva, 2012:12) característico da vida em comunidade entre os Xakriabá é vivenciado pela família nuclear dos irmãos à época de seu *retorno* à TIX. Essa vivência parece estar relacionada ao período pós homologação territorial, datado do fim da década de 1980, que, segundo Gomes *et al* (2013) é marcado por um aumento significativo da população devido, também, ao retorno daqueles que estavam trabalhando e morando fora da Terra Indígena. Em contrapartida, o *se virar*, pode ter tomado outra configuração com a implementação da escola indígena na década de 1990. Segundo os mesmos autores, a população jovem criada no território acompanhou com mais proximidade as grandes mudanças nas formas de produção e consumo atribuídas à presença da escola. Quer dizer, se o *se virar* está relacionado ao plantio da roça, essa forma de produção e consumo se altera com a presença da escola, o que é confirmado pela declaração de Célia: *o tempo foi passando e foi modificando também essa questão (...) a maioria*

das crianças, dos jovens, já não queria muito mais ir pra roça, sempre falava que preferia ir pra escola. Com a implementação da educação escolar, o plantar roça se modificou devido a menor participação das crianças e jovens, a produtividade agrícola de subsistência caiu, o que por sua vez alterou as formas de consumo e economia local (Monte-Mór *apud* Gomes *et al.*, 2013).

Outras lembranças memoradas por Célia a respeito de sua infância estão relacionadas às brincadeiras e aos brinquedos e à construção da casa onde moraria após *retornarem* à TIX:

(...) Eu lembro que no Xakriabá não tinha energia, não tinha televisão, não tinha muita coisa... O que a gente fazia nas formas de brincadeira quando criança era tudo criado (...) A gente criava certos brinquedos com os primos, amigos da gente, a gente criava sem medo (...)

(...) tinha outra casa que era mais antiga [que a atual] que foi pai mesmo que fez o tijolo de barro... Essa época eu já lembro, tinha uns sete anos de idade (...) A gente ia pra beira do riacho, via ele fazendo aquele adobe (...) E aí foi construindo aquela casa aos poucos, que hoje ainda tem restojo dela, era aquela casa que nós morávamos.

Edgar lembra de sua infância também associando-a às brincadeiras e aos brinquedos, diz que como *antes não tinha muito brinquedo, qualquer coisa virava brincadeira*. Conta que *brincou de armar armadilha, arapuca, brincava de um bucado de coisa*, como também lembra da infância *construída com o povo*, permeada pela *escola* e pela *tradição*:

*Minha infância, você sabe como é que é (...) brincadeiras e tal...Porque nem tinha energia também... Ou seja, a maior parte do tempo, a minha infância foi **construída com o povo**(...) Fim de semana tinha reza, festejo (...)As atividade diárias com o trabalho na roça.*

*Na semana era atividade normal, por exemplo, às vezes a gente ia pra **escola** (...)mas sempre envolvido com brincadeira, ir no mato caçar passarinho, essas coisas (...) e fim de semana já era **tradição**, tinha reza, às vezes era festejo (...) e durante essa reza, por exemplo, era o momento que os mais velho rezava e a criança acompanhava, talvez ali mesmo deitado na esteira, cochilando, acordando de vez em quando.*

Sobre a infância *construída com o povo*, Edgar observa que seu pai, envolvido em questões de interesse político para os Xakriabá, os apresenta a vida em comunidade. A respeito da carreira política de Hilário, Célia conta:

Quando pai voltou pra cá, pouco tempo depois ele assumiu a primeira associação indígena, que foi a do Brejo, primeiro teve um presidente que foi Valdermar Xavier dos Santos, e logo depois foi ele... E aí teve um primeiro projeto pioneiro que foi duma construção de casinha, que foi na aldeia Brejo e ele assumiu a essa questão social desde aí então, mesmo sem serviço remunerado.

Edgar conta também que ele foi eleito como vereador do município em 2009, tendo sido o cargo assumido por ele *uma conquista coletiva do povo (...)* porque *tudo que acontece aqui é decidido coletivamente*. Atualmente ele preside a AIXBP, assumindo afazeres relacionados à elaboração e execução de projetos implementados e a serem implementados na TIX. Edgar refere-se a seu pai como figura de *atuação política, tanto da política interna quanto externa, como presidente da Associação, como parte das lideranças*.

Célia e Edgar reconhecem na figura do pai uma de suas principais influências e incentivo às suas recentes atuações. À ocasião em que o pai se tornou presidente da AIXBP, Edgar começou a manusear e familiarizar-se com câmeras fotográficas deixadas em sua casa com a finalidade de registrar as atividades da Associação. Ele relaciona o incentivo do pai à carreira no meio audiovisual a esse momento, como também reconhece que, em outros momentos, ele os iniciou à vida em comunidade: *desde pequeno a gente participa das atividades que tem na comunidade (...) tudo é decidido nessas participações, reunião (...) e isso no modo geral influencia como a gente percebe as coisas, nas decisões.*

Célia reconhece em seu pai uma de suas maiores influências em sua iniciação no movimento indígena. Conta que, com treze anos, ele a indicou para participar de um curso sobre o uso de plantas medicinais, ao qual ele não poderia comparecer. Ela diz que essa eventualidade proporcionou o início de uma militância, experiência a partir da qual ela passou a ser vista como uma figura de referência entre os Xakriabá:

(...) e daí de 13 anos pra cá e já não parei mais, e aí fui continuando nesse processo, às vezes surgiam outros cursos, as lideranças chamava (...) e aí já não era mais eu que (...) eu nunca me indiquei pra participar das coisas, hoje eu peço muito a orientação das lideranças porque, a gente tem essa representatividade no movimento, pela questão sustentada na base interna (...)

Como se pôde ver, as narrativas dos interlocutores estão regidas por experiências que envolvem o pai, direta ou indiretamente, sendo ele o personagem central na condução dos relatos. Após o *retorno* à TIX, através de seu engajamento político, inicia os filhos no movimento indígena e esses, cada vez mais envolvidos com a conquista de direitos para o povo Xakriabá e povos indígenas, reproduzem os deslocamentos de *idas e vindas*, aldeia-metrópole e metrópole-aldeia, realizados pelo pai. Não por acaso, a compreensão de Célia por movimento indígena considera esse deslocamento como parte de sua natureza:

o movimento indígena é onde as pessoas estão em movimento, então todo mundo tem sua contribuição, por exemplo, desde de quando cê vai pra universidade, cê auto demarca, falando enquanto sujeito, enquanto povo, cê tá fazendo uma movimentação, ainda que cê esteja só, cê tá fazendo uma movimentação (...) seja na universidade, seja em outros lugares que vai ocupando(...) essa movimentação é importante, a pessoa não pode ficar parado no lugar, então essa movimentação dá uma visibilidade, e na verdade faz com que as pessoas te enxerguem de outra forma...

No que se refere a esses deslocamentos, R. Santos (2014) considera que:

(...) embora o fenômeno do trabalho temporário tenha se intensificado nos últimos dez anos, ele não é novo e tem consonância com as viagens feitas pelos diversos chefes para “buscar providências”. É raro, entre os Xakriabá, conhecer uma liderança que nunca trabalhou fora da terra. Esse trânsito implica o domínio de códigos externos aos Xakriabá e por isso é de grande valor (IBIDEM:247).

O movimento de *idas e vindas* realizado pelo pai é perpetuado à geração dos filhos, porém ganha outra forma. Os irmãos não saem da TIX motivados pela garantia do sustento da família, mas em busca de se iniciarem no movimento indígena, de se formarem como professores

indígenas, de estabelecerem suas carreiras profissionais, mas retornam com frequência à TIX para fazer *frente a luta territorial* e visitar os parentes. Indago: ao realizar esses deslocamentos, os irmãos não estariam se constituindo como lideranças ou pessoas de referência entre os Xakriabá? Não estariam, inspirados pela trajetória do pai, fazendo-se, produzindo-se como lideranças através de suas “andanças”, “movimentações”, “viagens” (Santos, M., 2006:45), tendo sempre em vista *o viver o território*? De acordo com Célia *estar em movimento (...) dá uma visibilidade, faz com que as pessoas te enxerguem de outra forma*, além de permitir que outros espaços sejam *ocupados*.

2.1.1 Viver e estar no/o território

O que gostaria de enfatizar nessa subseção é a distinção feita por Célia entre *viver e estar o/no território*. Essa distinção parece operar modos de se reconhecer e ser reconhecido como xakriabá e colocar em evidência a *cultura xakriabá*. Ou seja, parece evocar e acionar mecanismos de reconhecimento da indianidade, que sublinham esta diferença identitária, quando se *está* ou não *no território*. Entretanto, como se manifestaria essa diferença quanto a *viver e estar o/no território*?

A retirada da TIX, ao que relata Célia, é acompanhada de uma *vontade de se autoafirmar*, o que parece estar atrelado a concepção de *viver o território*. Célia relata sobre como, em ocasiões em que não *estava no território*, expressava sua indianidade:

*Nós povos indígenas quando a gente vem pra cidade, a gente tem essa percepção daqueles que tá nos olhando de lado(...) quando eu tô **pintada** eu fico sentindo esse estranhamento, esses olhares (...) aí eu falo assim, eu vô me camuflar, camuflar no sentido de estratégia de defesa, mas naturalmente vem uma vontade de assim ... de se **autoafirmar** de novo, porque se **autoreafirmar** é nessa **identidade** (...) é essa oportunidade de mostrar o **diferente** (...) amortecer esse estranhamento, diluir (...)*

*Quando cê tá com uma **pintura**, quando cê tá **cheio de cultura**, ela se transparece do lado de fora naturalmente, isso que as pessoas vê no seu **jeito de falar**, não no seu jeito de falar difícil, mas no seu jeito de falar com **essência**...*

A pintura corporal e o jeito de falar versado aparecem em seu relato como formas de se *autoafirmar*, de buscar sua *essência*, o que me leva a sugerir que *viver o território* levaria em conta externar elementos diacríticos da *cultura xakriabá*, como esses. O que ela coloca em questão é que não se deve desconsiderar o pertencimento étnico daqueles que saem do território e se estabelecem nas cidades. Quer dizer, considera ser admissível sair do território, *vivenciá-lo* e, por isso, ter sua indianidade reconhecida.

Nesse sentido, o que Célia opera é uma noção de territorialidade ampliada, que vai além dos limites geográficos do território indígena propriamente dito, que leva em conta territorializar simbolicamente outros lugares, como a cidade, através do expressar modos de viver e ser xakriabá.

Esse esclarecimento se coaduna com aquele sobre a naturalidade de Célia. Faz sentido pensar que, por declarar-se *como se fosse natural* do território indígena, ela o tenha *vivenciado* antes mesmo de *estar* lá, e que esse *viver* esteja atrelado à influência familiar no cultivo do *ser xakriabá*. Ao que parece, esse *viver* está vinculado à figura do pai, que, como a própria Célia me conta, retornava frequentemente à aldeia para *fazer frente à luta pelo território*, à época da homologação. Entre as *idas e vindas* do pai, entre o território Xakriabá e a capital paulista, a *cultura xakriabá* passa a fazer parte da vida dos irmãos, no expressar o *viver o território*. Ainda a respeito dos deslocamentos realizados pelo pai, permeados pela luta territorial, Célia diz:

(...) a gente não desconsidera o processo de ser índio ou não daquelas pessoas que não estão participando da luta territorial (...) a gente não considera que eles não contribuíram no processo de luta do território por estar na cidade.

(...) quando eles voltam, eles se **autoreafirmam**, tem essa parcela de colaboração quando chegam no território ... existe uma ausência [na retirada em busca por trabalho], mas existe uma contribuição em contrapartida quando retorna ao território (...) eles saem, mas [quando voltam] **sempre** participavam nessa questão da luta de território e a gente percebe isso ainda hoje.

Pode-se considerar que *estar no* e *viver o território* consistem em atitudes tais como reconhecê-lo como local de moradia de seus ancestrais, como lugar implicado neste contínuo esforço político para sua afirmação e permanência, como região para a qual devem ser devotadas *contribuições* na forma de *luta*. O que Célia parece nos apontar é que, quando no território, o *vivenciá-lo* toma uma forma através do *fazer frente à luta territorial*, mecanismo de reconhecimento identitário a ser manifesto entre os seus¹⁴.

2.2 Vida escolar

Antes de tratar particularmente das trajetórias de vida escolar de Célia e Edgar, esclareço que o interesse pelas trajetórias escolares se deu justamente pelo fato delas estarem relacionadas ao Piei/MG (Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais). O Programa oportunizou o acesso à educação diferenciada e essa toma grande expressão na vida dos interlocutores, já que, como salienta Célia, *ultrapassa a questão do ensino (...) se fazendo presente na questão da identidade, da saúde, do território, da luta do povo Xakriabá*. Além disso, como será tratado mais detidamente no próximo capítulo, as vivências no meio escolar permeadas ao trabalho realizado pelos professores do Magistério Indígena, ou, como dizem os irmãos, pelos

¹⁴ Ver mais sobre a questão da luta como elemento identitário em Santos, A. F. (1997).

professores do Piei, foram determinantes para escolherem ingressar no curso de licenciatura indígena.

Apresento as narrativas relativas à suas vidas escolares situadas no processo de escolarização entre os Xakriabá. Tal escolha não se deve apenas à eleição de uma abordagem que preze por trazer esclarecimentos sobre o contexto de fala dos interlocutores. Ao analisar as narrativas sobre a vida escolar, me deparei com menções ao letramento, à alfabetização e à escolarização de personagens que compõem a família dos irmãos, cujas trajetórias de aprendizagem estão localizadas nesse processo. Parte dos personagens tem seus percursos escolares temporalmente distantes da implementação da educação escolar indígena. Os relatos foram dispostos de acordo com a cronologia em que esses personagens estão situados, obedecendo a uma progressão geracional, à qual achei mais adequado recorrer.

De início, não havia tomado como objeto de análise o percurso escolar dos familiares e, por isso, não apresento um estudo genealógico sistemático sobre as trajetórias escolares dos integrantes da família, que viessem a estar relacionadas ao processo de emergência da cultura escolar entre os Xakriabá. As narrativas sobre a escolarização da família vieram à tona por acaso, quando interpelei os sujeitos da pesquisa sobre a influência dos pais em sua iniciação escolar. Embora imprevistas, essas histórias me serviram como âncoras para tratar a história escolar local.

Dedico uma sessão sobre o processo de escolarização entre os Xakriabá a partir de uma bibliografia especializada sobre o assunto (Gomes 2000, 2006a, 2006b; Gerken *et al*, 2004; Santos, M., 2006; Leite, 2008a, 2008b; Pereira, 2013). Em seguida, dedico duas sessões para tratar mais especificamente sobre os relatos: a primeira tematiza as trajetórias de aprendizagens dos familiares e a segunda os percursos de vida escolar dos irmãos. As narrativas dos familiares se aproximam, não em um sentido estritamente cronológico, das fases específicas dos processos de escolarização descritas pela literatura, fases tratadas como *épocas* pelos interlocutores. Apresento as narrativas dos irmãos da seguinte maneira: primeiro considero as que dissertam sobre a trajetória de aprendizagem de um bisavô paterno e avô materno, compreendida por Célia como *época da referência*; depois as que contam sobre a escolarização do pai, entendida pelos irmãos como *época das casas de família, dos professores de fora, da geração de rodízio*; em seguida as que relatam sobre os percursos escolares das irmãs, referido pelos irmãos como *época dos estudos na cidade* e finalmente as que contam sobre as trajetórias de vida escolar dos irmãos, assimilada por eles como *época dos professores do Piei*. Através dessas narrativas procuro compreender como eles se vêm situados no processo de escolarização entre os Xakriabá.

2.2.1 Processo de escolarização entre os Xakriabá

A bibliografia sobre o assunto periodiza a história local da escolarização em três fases: a primeira remonta à década de 1930, a segunda aos anos 1970 e 1980 e a terceira relacionada ao início da década de 1990. Caracterizo-os a seguir.

A fase dos anos 1930 está localizada no processo de escolarização entre os xakriabá como a época da ausência de prédios escolares; ensinamento nas casas das famílias; presença de professores leigos, geralmente locais e escolhidos pelas famílias (Gomes, 2006a). A década é mencionada no registro mais antigo existente de uma escola na área Xakriabá, que consta na Prefeitura de Itacarambi. Segundo a autora, nessa fase:

(...)um pai de família que tivesse recursos econômicos contratava um professor, que vinha à sua casa ensinar a seus filhos. Na ocasião, frequentemente se reuniam crianças da vizinhança e filhas de parentes, de modo que a atividade não era voltada somente para a família daquele que bancava o serviço. Entre outras características, a atividade dos professores não tinha uma longa continuidade no tempo, pois se tratava de profissionais que transitavam atendendo a diversas demandas. (...) Em outros casos, a busca da instrução levava as famílias para fora da região. Ou ainda, um membro alfabetizado podia ser ele próprio o alfabetizador dos demais. (IBIDEM: 321-322)

M. Santos (2006:48) define o funcionamento das escolas dessa fase como análogo ao das escolas particulares ou domésticas datadas do período colonial, que tinham seus “espaços cedidos e organizados pelas famílias das crianças e dos jovens aos quais os professores deviam ensinar”. De acordo com a autora, o vínculo do professor com a comunidade se estabelecia por “confiança e solidariedade”, assim como “o pagamento do professor era responsabilidade do chefe da família que o contratava” (Vidal e Faria Filho, *apud* Santos, M., 2006). Embora não se tenha registros escritos sobre as experiências de aprendizagem anteriores a década de 1970, Gomes (2006^a:321) informa que a reconstrução histórica realizada por um grupo de pesquisa do qual faz parte permitiu verificar que “os esforços da população local para buscar instrução e a escola, datam, no entanto, de bem antes”.

O funcionamento das escolas entre os Xakriabá datado dos anos 1970 é caracterizado também por Gomes como aproximado das “escolas isoladas”, por M. Santos (2006) como da construção dos primeiros prédios escolares e precário provimento de recursos para a escola, o que teria dado continuidade ao funcionamento em regime domiciliar. M. Santos também explica que, por “escolas isoladas”¹⁵, pode-se compreender aquelas dos primeiros anos da República, em que o professor – que antes estabelecia vínculo apenas com a comunidade à qual prestava seu serviço

¹⁵ É interessante notar que a interlocutora de M. Santos chama de *escola particular* o que é reconhecido pela autora com “escolas isoladas”: [...] *escola particular, porque o prefeito colocava uma pessoa para dar aula. Então tinha o nome de particular, assim, era pago pelo município e eu acho que sem contrato, de favor, sabe. Olha o prefeito falava, oh eu vou te pagar tanto* (relato de Marli *apud* Santos, M., 2006:52)

– passou a vincular-se também ao Estado, por meio de uma cadeira de instrução pública. Com a cadeira de instrução as classes tinham a seguinte conformação: “Em termos de organização, a cadeira materializava-se numa turma de alunos geralmente de idade bastante variada, a qual, por sua vez, podia ser subdividida em classes de acordo com o adiantamento daqueles que a frequentavam” (Faria Filho *apud* Santos, M., 2006). A como isso se deu na TIX, pode-se dizer que as classes multiseriadas coexistiram às seriadas durante a década de 1970 nos Xakriabá, e se estenderam à implementação da escola indígena diferenciada que entra em vigor em 1997 (Gomes, 2006b).

A presença de escolas análogas às “isoladas” entre os Xakriabá pode ser associada ao momento em que a prefeitura local passa a responder às solicitações das comunidades indígenas:

Segundo os depoimentos de pessoas que atuaram como professor na época, primeiro formava-se o grupo de alunos, decidia-se onde poderia funcionar a atividade escolar – quase sempre na casa de algum líder local, ou da própria professora– e a pessoa indicada como professora era apresentada à prefeitura local, com a lista de alunos, configurando uma demanda real. Em alguns casos, era aplicado um teste para verificar a qualificação; em outros, simplesmente era reconhecido a encargo à pessoa em virtude da demanda, e essa passava a ser remunerada pela prefeitura. Esse mecanismo era utilizado pelas comunidades das aldeias, e foi descrito para várias aldeias da área Xakriabá, embora não possa ser estendido a todas elas. Podemos dizer que, nessa forma de contratação, a competência técnica e o comprometimento social do professor eram referidos a uma mesma matriz social, interna à comunidade das aldeias. Ou seja, a qualificação do professor era diretamente reconhecida por aqueles que “inscreviam” seus filhos na classe, e essa negociação face a face implicava um comprometimento direto do professor com os que o apoiavam ou a ele confiavam os próprios filhos.” (GOMES, 2006a: 322)

De acordo com M. Santos (2006:52), estava posta a “possibilidade do Estado remunerar e fiscalizar o professorado, pagar o aluguel da propriedade escolar e fornecer móveis e material didático para as escolas”, embora isso não tenha sido aplicado como regra geral à comunidade indígena. Segundo a autora, havia uma grande inadimplência do poder público quanto aos recursos destinados para o funcionamento das escolas, o que dava a entender que a escola só funcionava devido à sua presença no âmbito doméstico. Gomes (2006a:323) assinala que tanto o primeiro momento, marcado pela ausência do aparato estatal, datado dos anos 1930, quanto o segundo, marcado pelo distanciamento do aparato estatal, datado da década de 1970, são marcados pela gestão comunitária informal, que criou um “espaço de atuação livre das comunidades quanto à gestão da demanda por escolas e ao seu próprio funcionamento”. M. Santos (2006) diz que escola em domicílio produz um contexto de grande envolvimento da comunidade quanto às providências necessárias para o seu funcionamento, entretanto, algumas cobranças recaíam sobre a “municipalidade”, mesmo quando as classes isoladas estivessem vinculadas ao governo do Estado.

Ainda segundo M. Santos, em 1976, a escola sede de São João das Missões, já estadualizada, foi contemplada com a extensão do atendimento de 5ª a 8ª série, ou seja, ampliação

do ensino fundamental. A autora esclarece que as classes isoladas existentes na TIX funcionavam como uma espécie de preparação para que os alunos se inserissem no ensino fundamental, pois lá, aprendiam o ABC. Se quisessem prosseguir os estudos tinham que sair da reserva, migrando, por exemplo, para São João das Missões ou Januária, cidades vizinhas. Por essa razão, “a luta dos Xakriabá pela instituição da escolarização no território indígena pode também ser compreendida como uma estratégia de possibilitar a fixação no território e um mecanismo de manutenção da unidade do grupo” (Gomes, 2004 *apud* Santos, M., 2006:55). M. Santos (2006:61) explica que a fase que compreende a década de 1970 e 1980, foi marcada pela explicitação da identidade indígena, o que por consequência estabeleceu “uma relação de maior proximidade com o Estado e contato direto com seus aparatos e gestão, num contexto de reformulações jurídicas que garantem aos povos indígenas uma educação escolar diferenciada e específica, intercultural e bilíngue”.

Faz-se necessário esclarecer que até 1996 as escolas funcionavam sob regime municipalizado e pertenciam a Itacarambi. Com a emancipação do município de São João das Missões, em 1996, esse passa a responder como governo municipal. Posteriormente, com a implementação das escolas indígenas, essas passaram a ser estaduais (Gomes, 2006a).

Se a luta pela escola foi “uma luta que até os anos 90 não alcançou visibilidade pública, [ela teve] início mesmo antes da demarcação inicial do território” (idem, 2006b: 187). As fases anteriores ao Piei/MG foram marcadas por uma escolarização “requerida e implementada por aqueles que por ela se interessavam”, em que a demanda latente era superior a do número de alunos inscritos, quadro que muda com a instituição da escola indígena (idem, 2006a: 323). A persistência e determinação são apontadas como características dos Xakriabá na busca pela garantia da oferta escolar, o que pode ser expresso através da rápida elevação do número de professores, escolas e alunos indígenas após a implantação das escolas indígenas: em 2003, 104 professores, 29 escolas e mais de 2 mil alunos (idem, 2000).

A precariedade do atendimento escolar durante os anos anteriores à década de 1990 foi marcada por relações conflituosas com a prefeitura local, visto o distanciamento colocado pelas instâncias de decisão na solução dos problemas que tangiam à escola (idem, 2006a). Visto tal situação, houve reivindicações por *diferençar* a escola:

A gente se reuniu e fez um propósito com a FUNAI. Nós fizemos um propósito de que era preciso diferençar a escola nossa. Nós tomamos uma decisão que nós queríamos a nossa educação passada pelos professores nossos, os professores indígenas (relato de Seu Emílio *apud* SANTOS, M., 2006:65)

Tais reivindicações vão ao encontro das propostas do Piei/MG, que visava “apoiar a autodeterminação dos povos indígenas de Minas Gerais” (Dutra *et al*, 2003 *apud* Santos, M.,

2006:65) e contava com participação significativa do movimento indígena (Leite, 2008a). De início, em 1995, participaram do Programa as etnias Xakriabá, Krenak, Maxacali e Pataxó; posteriormente, em 2000, junto a essas aderiram ao Piei/MG, os Kaxixó, os Pankararu e os Xucuru-Kariri (Pereira, 2013). O Programa foi realizado através de uma parceria entre Instituto Estadual de Florestas (IEF), Funai, SEE/MG e UFMG. Além disso, o Piei/MG criou o Curso de Formação para Professores Indígenas; possibilitou a construção de escolas em territórios indígenas; ensejou a preparação e edição de materiais didáticos específicos para as escolas envolvidas, como também a elaboração de propostas curriculares (Santos, M, 2006). Inicialmente, a meta era implementar escolas de 1ª a 4ª série. Foram formadas três turmas de professores indígenas pelo Magistério, a primeira tendo início em 1996 e fim em 2000, a segunda, início em 2000, fim em 2004, a terceira, início em 2004 e fim em 2008. Ao todo 213 professores das sete etnias de Minas Gerais foram habilitados a dar aulas nas escolas indígenas (Pereira,2013).

Os professores xakriabá que ingressaram no Curso de Formação para Professores Indígenas, ou Magistério Indígena, foram escolhidos pela comunidade para assumir a formação, que exigia como pré-requisito a 4ª série do ensino fundamental cursada (Santos, 2006). A licenciatura se deu através de atividades de ensino presencial que ocorriam nas férias escolares (no Parque Estadual do Rio Doce/IEF e em área indígena) e de ensino não presencial, em que tarefas de pesquisas eram concedidas aos cursistas (Gerken *et al*, 2004). As aulas do Magistério eram realizadas obedecendo ao fator étnico, ou seja, “cada povo indígena começou a ter aula separadamente dentro das especificidades de cada um” (relato de José Nunes *apud* Santos, M., 2006: 67). Ao fim do curso, os professores ganhavam um certificado de ensino médio que os habilitavam a lecionar para classes de 1ª a 4ª série (Santos, M., 2006).

As escolas indígenas xakriabá já estavam em pleno funcionamento antes mesmo da autorização que as permitia entrar em vigor. Todos os professores começaram a lecionar antes de terem certificado para dar aula, devido à grande demanda existente no território pelo Ensino Básico e intercalavam sua formação com o ensino nas escolas (Santos, M., 2006). Alguns dos indígenas que cursavam o Magistério Indígena já lecionavam como professores leigos na região, outros iniciaram sua atuação à época da implementação do Programa (Gomes, 2000).

No segundo ano do Curso de Formação para Professores Indígenas, em 1997, quando as escolas indígenas xakriabá passam a pertencer ao município de São João das Missões, a nova gestão trouxe empecilhos para a contratação de professores indígenas. Professores não indígenas assumiram as escolas da reserva devido à suspeição, por parte da Prefeitura, de que os professores

indígenas não estavam capacitados a exercer o cargo nas escolas, somando-se a isso o fato de muitos deles serem menores de idade (Santos, M., 2006).

Mesmo o episódio envolvendo a Prefeitura de São João das Missões tendo sido resolvido posteriormente, parte das lideranças insistiram para que se transferisse para a Secretaria de Estado da Educação a gestão das escolas indígenas mineiras (Santos, M., 2006). Essa tensão fez com que o funcionamento das escolas fosse assumido *por eles mesmos* (Gomes, 2006b:195). Ou seja, as lideranças indígenas decidiram que, face às insistentes incompreensões por parte da Prefeitura do município, as demandas pela educação diferenciada deveriam ser apresentadas às instâncias estaduais. De outro modo, passa a haver uma “maior proximidade com o aparato estatal [por parte dos Xakriabá] e com suas formas características de gestão e controle de instituições públicas” (idem, 2006a:323).

As escolas estaduais indígenas são criadas em 1997 e é nesse ano que se inicia a formação escolar de Célia, aluna da 1ª série do ensino fundamental, e Edgar, aluno *encostado*¹⁶. Os irmãos estudaram na Escola Estadual Indígena Xukurank, com endereço na aldeia Barreiro Preto¹⁷, à época, os professores que lecionavam faziam parte da primeira turma do Magistério Indígena.

Segundo Pereira (2013), inicialmente, o Piei/MG tinha como propósito implementar as escolas de 1ª a 4ª série, porém, foi inevitável a extensão das séries, tendo, em 2000, o início da 5ª série e, em 2005, o início do ensino médio. Gomes (2000) descreve que a expansão das séries iniciais contou com a negociação direta de uma liderança xakriabá com a SEE/MG. De acordo com Leite (2008a), ainda que fosse possível contemplar a comunidade através da formação no Magistério Indígena, as comunidades indígenas participantes do Piei/MG exigiram que professores indígenas lecionassem para turmas de séries subsequentes. Com isso, passaram a exigir do Estado a continuação da formação dos professores, nesse caso, em nível superior.

Em 2005, é lançado pelo MEC o Prolind, que cria a possibilidade de universidades públicas viabilizarem cursos específicos de licenciatura indígena para professores indígenas. Com o Prolind, a UFMG passou a ofertar a licenciatura indígena que leva o nome Fiei, em 2006. O curso foi dirigido aos professores formados pelo Magistério Indígena, assim como outros sem experiência docente. Foi organizado em módulos na universidade e módulos na aldeia. A primeira turma se formou, em 2011, com habilitação para lecionar no ensino fundamental e médio (Leite, 2008b). Como ocorreu no Piei/MG, concomitante à formação em Belo Horizonte, os professores indígenas lecionavam nas escolas antes de possuir certificação para exercer o cargo (Pereira,

¹⁶ Na página 40 e 41 explico o que é entendido como *encostado*.

¹⁷ A Escola Estadual Indígena Xukurank, segundo Gomes (2006), possui 14 endereços, 38 turmas e 840 alunos, dados de 2003.

2013). Ainda, “a experiência a metodológica do PIEI ajudou a consolidar um paradigma educacional inclusivo, com base na ideia de formar professores como pesquisadores de sua própria cultura, que norteou a proposta pedagógica do curso de Formação Intercultural de Professores Indígenas (FIEI)” (Rezende *apud* Pádua, 2014:2).

É interessante destacar o caráter experimental que essa licenciatura assume na Universidade ante as demandas colocadas pelas comunidades ao estado. Leite (2008a) explica que a licenciatura indígena foi uma política construída através de editais renovados a cada ano, o que, além de exigir um recurso especial, acarretava em cursos que se apresentavam um regime de ofertas específicas. Ou seja, o acesso à universidade pelo curso Fiei/Prolind não foi acompanhado de um acesso pleno com garantias e direitos definitivos aos professores indígenas. A experiência do Prolind na UFMG funcionou como uma espécie de curso piloto para a criação de uma nova licenciatura na FaE (Faculdade de Educação). O curso durou 5 anos e, em 2011, se formaram 132 indígenas das etnias Aranã, Kaxixó, Krenak, Maxakali, Pataxó, Xacriabá e Xukuru-Kariri (Pádua, 2014).

Com o Reuni, em 2009, a licenciatura indígena Fiei da UFMG passa a funcionar não mais sob o regime de oferta específica, passando essa a ser regular. O Reuni se caracteriza como política pública que tem como objetivo a expansão do número de vagas nas universidades públicas através da criação, entre outras medidas, de novos cursos de graduação¹⁸ e é nesse contexto que os irmãos iniciam a vida acadêmica.

2.2.2 Trajetórias de aprendizagem dos familiares

Os relatos sobre o letramento do avô materno dos interlocutores, Seu Zé, aparecem relacionados ao processo de aprendizagem de Seu Manuelzão, bisavô paterno dos irmãos. Segundo narra Célia, o primeiro foi instruído pelo segundo. Ela situa as práticas de ensino adotadas pelo seu bisavô paterno em tempos anteriores à década de 1930, chamada por ela como *época da referência, daquelas pessoa que tinha uma referência aqui e outra ali como professor*.

As narrativas referentes ao bisavô paterno e o avô materno falam sobre a adoção de práticas de instrução na leitura e escrita de cartas. Célia também se refere a essa época como *descolonização que chega no Xacriabá mais antigo* para situar temporalmente aqueles letrados através do *ler carta um pouquinho*. Segundo ela, à época, existia praticamente uma ou duas

¹⁸ Ver mais no site do MEC: www.mec.edu.org.br

peessoas que sabiam escrever carta na TIX, dentre elas, seu bisavô. Ela conta que essas pessoas eram consideradas *professor*:

*(...) aquelas pessoa que tinha **referência** como **professor**, mas não tinha nenhuma certificaçãozinha que falava(...) mas aí aquelas pessoa [que iam em busca de aprender a ler e escrever] investia, ia na casa dessa pessoa [como seu bisavô] de noite pra aprender a ler, escrever(...) esse era o processo de escolarização de Xakriabá, que chega antes, mas não era educação formal, na verdade era uma educação em que as pessoas tinha um contato com o papel, com a leitura (...)*

Interpelo Célia sobre como seu bisavô havia aprendido a ler e escrever cartas, ela fala:

Eu não tenho memória disso(...) Porque é muito curioso(...)na região não tinha ninguém, não tinha essa coisa de aprender(...) e como essa pessoa aprendeu? Então, a primeira pessoa que tinha domínio da escrita, que sabia mal ou bem ler carta e escrever, aí vai dar notícia dessa pessoa (...) e aí contar do território de um lado a outro, aí foi de onde ele aprendeu.

Como considera, não há como precisar quem instruiu quem nessa dinâmica que faz multiplicar o *professor*, ou seja, aqueles que sabiam ler e escrever cartas ensinavam outros o ofício, que, por conseguinte, ensinavam a outros, sendo impossível mapear quem aprendeu com quem.

Ainda, narra sobre os contratempos na procura por instrução. Para isso, Célia conta como seu avô materno aprendeu a escrever com o bisavô paterno:

Meu vô que hoje mora com nós, tem relatos que aprendeu com o Manuelzão (...) vô fala que não tem escrita, mas também fala que quase que aprendeu escrever sozinho (...) pra escrever uma carta naquela época tinha que ir atrás da referência (...) era andar 30k m pra ir na outra aldeia, a última aldeia, pra ter aquela pessoa, só naquela aldeia, que sabia escrever uma carta. Então só aquela pessoa podia ajudar a escrever pra uma pessoa que tinha parente em São Paulo.

Além disso, pontua que essa fase é caracterizada por outras práticas de ensino que valorizam a oralidade. Embora houvesse um apreço pela escrita, outros ensinamentos eram compartilhados através da tradição oral, como os relativos à espiritualidade e à linguagem cantada e versada, aprendidos pelo avô materno:

*(...) meu vô conta que era muito na oralidade, que era de grande aprendizado (...) Nessa época da referência outras pessoa trabalhava com a questão da espiritualidade também, era ensinado em **forma de oralidade**, não tinha muito esse domínio da escrita (...) Tanto é que o Xakriabá tem essa linguagem diferente, muito cantada (...) e meu vô tem isso até hoje, era muito na oralidade.*

Mediante a indicação de Célia de que se trata de uma prática anterior aos anos 1930, e ao apontamento feito por Gomes (2006a) de que a pesquisa de reconstrução histórica permitiu evidenciar que havia uma busca por instrução em um considerável recuo temporal, considero o ler e escrever cartas como prática associada ao processo de escolarização entre os Xakriabá. Ainda que não seja possível estimar temporalmente os episódios contados por Célia, o processo de aprendizagem ocorre, segundo a interlocutora:

*(...) muito antes disso [do contato com o papel, com a leitura e com a escrita] a gente considera que o **processo de escola no Xakriabá já vinha pela oralidade**, mas como nós tava acostumado tanto a dizer*

que aquilo não era forma de aprender, que as pessoa não considerava que tava aprendendo, porque era desconsiderado esse processo de aprendizagem (...) só mais tarde que a gente deu essa valorização nesse processo de oralidade como forma de ensino e aprendizado.

Para a interlocutora, o processo de aprendizagem deve ser considerado também quando o ensinamento se dá *em forma de oralidade*.

Após tratar sobre as narrativas que tematizam as trajetórias de aprendizagem do avô e do bisavô, recupero aquelas relativas à formação escolar do pai. Edgar situa a trajetória escolar de Hilário à *época dos primeiros, das primeiras pessoas que deram aula aqui (...) que os mais velhos contam que não dava exatamente aula numa escola, mais se aprendia nas casas mesmo*. Segundo Célia, seu pai aprendeu a ler e a escrever em *casa de família*, quando não existia escolas na aldeia. Edgar conta que *era como se fosse uma escola, mas a escola era gerida pelas próprias pessoas da aldeia, não tinha uma imposição de uma Secretaria de Estado*.

Célia diz que *seus pais iam pra casa de uma pessoa e se pagava um pouco pra que outra pessoa ensinasse (...) fazendo daquela casa uma escola*. Edgar conta que nestas casas o aprendizado se dava quando *a pessoa que já sabia ler, falava pra outra e tal...e aí seguia*. Ele lembra sobre os relatos das pessoas da época das *casas de família*:

(...) eles queria ir pra escola pra apenas aprender a assinar seu nome ou a escrever carta pro filho que tava em São Paulo, por exemplo(...) ou seja, não tinha essa questão de educação “pra me formar”, “pra ser doutor”, pra não sei o que (...) ele queria apenas escrever e isso era necessidade básica que sentia na época (...) e hoje não, as coisa vão mudando, evoluindo...

Célia reconhece a época de seu pai como de *geração de rodízio*, em que *ninguém tinha oportunidade de estudar porque todos professores que vinham aqui, ficavam uma época, pegava experiência, e o dia que eles falassem assim: “eu não quero mais dar aula”, iam embora e deixavam o povo a mercê, até que outro viesse e desse continuidade ao ensino*. Ela relata que, apesar da curta duração da instrução realizada pelos *professores de fora*, além deles havia *as pessoas que ensinavam que não tinham currículo para ser professor, mas era reconhecido como o que sabia mais na comunidade*. Ainda, conta sobre falta de compromisso dos *professores de fora* em relação ao ensino:

(...) Tinha professor de fora que falava assim, “ah, vamo dá aula” (...) Aí quando tinha outra oportunidade fora, já largava pra lá, não importava se os aluno ia ficar no meio, e não tinha uma documentação, certificação de que eles tiraram o quarto ano também.

Ao ser chamado para participar de um seminário temático¹⁹, o qual acompanhei como ouvinte, Hilário discorreu sobre sua escolarização. Abaixo segue um trecho de seu relato, que ilustra a falta de compromisso mencionada por Célia:

¹⁹ Seminário ocorrido em de maio de 2015, tematizava a experiência da escola xakriabá no Barreiro Preto.

(...) eu que já desde daquela época venho tentando o alfabeto, o Mobra (...) tentando lá na escola com o branco que vinha dar essa aula que **não tinha interesse de comunidade, de povo** (...) Então, muito deles era para fazer o currículo (...) para se ajeitar para a sua cidade. Então trouxe muito prejuízo(...) Desde aquela época na década de 70 a gente tentou aprender alguma coisa lá. Quando fui pra sala de aula, eu sai de casa e eu fui orientado pelos meus pais, que sabia fazer um nomezinho, um pouquinho (...) Toda vez que eu e meu irmão mais velho saia pra escola, saia pra aprender a fazer algumas letras, já conhecia algumas letras (...) Aí existe uma piada de um cara aí que diz que aquele que por ser mais inteligente na família, os pais dele colocou ele logo direto no 1º ano, e no 1º ano ele ficou vinte anos (...) Assim aconteceu comigo (...) Mas não foi por causa da falta de inteligência não (...) Foi porque o professor ia embora, não terminava o ano e ia embora pra sua cidade, e aí (...) A gente no outro ano, dois anos depois, voltava um outro professor com as mesmas características, aí a gente entrava e ficava: “ah, agora vou concluir o ano”. E aí, ele ia embora de novo e ficava de novo mais um ano. Foi um pouco assim e não é brincadeira não. Sabe quando eu fui concluir o fundamental? E depois consegui ir até o meio do médio? Foi agora em 2006 a 2008, 2009, que eu fui consegui sair dessa fase, reprovando e chegando lá com a experiência da vida, muitas coisas, trabalho e etc, cargo de Associação e outros. Foi acumulando e aí a gente foi aprendendo na marra com as coisas da vida.

Como o relato de Hilário aponta, aqueles cujo percurso escolar se deu em anos anteriores a chegada da escola indígena se viram em meio a muitos contratempos. Célia compreende que os pais tiveram *falta de oportunidade de estudo* ao buscar por escolarização. A isso ela contrapõe a sua formação escolar, possibilitada pela educação escolar indígena, não se referindo necessariamente a viabilidade de alfabetização, e sim a uma formação voltada à valorização da cultura xakriabá, *ao interesse de comunidade, de povo*, mencionada pelo seu pai.

As narrativas sobre a formação escolar do pai, apresentam características que, ora as localizam, segundo a bibliografia utilizada, à fase dos anos 1930, ora à dos anos 1970, muito embora, cronologicamente, possa não haver uma exata coincidência entre as fases descritas pela bibliografia e pelos narradores. É necessário fazer o parêntese que, embora exista uma caracterização para fases da história escolar local, é muito provável que algumas conformações sejam distintas a essas, visto a maneira não homogênea em que se estende o processo de escolarização na área indígena.

Além das trajetórias de aprendizagem mencionadas, os interlocutores contam sobre a educação escolar das irmãs mais velhas. Segundo Edgar, elas tiveram a maior parte de seus percursos escolares permeados pelo *estudo na cidade*. Célia conta que ambas iniciaram a vida escolar em São Paulo, quando a família havia migrado para a capital, e tiveram parte de suas trajetórias escolares nas escolas indígenas.

Sandra e Simone frequentaram as primeiras séries do ensino fundamental em escolas urbanas, fora do território indígena. A iniciação da vida escolar em São Paulo não se deu pela busca por instrução na metrópole, foi consequência da migração do pai em busca de sustento. Célia conta que as irmãs dão início ao ensino fundamental na metrópole, quando à época do *retorno* à TIX. Quando são implementadas as escolas indígenas na TIX, estudam parte do ensino

fundamental nessas. Como a escola indígena ainda estava sendo implementada, Sandra, a irmã mais velha de todos os irmãos, cursou da 5ª a 8ª série em Itacarambi, município anti-indígena. Célia diz que *quase todos os alunos xakriabá que estudou em Itacarambi na época, tinha muito preconceito com eles*. Simone, a segunda irmã mais velha de Célia e Edgar, diferente de Sandra, frequentou o restante das séries do ensino fundamental na aldeia. Sandra e Simone cursaram o ensino médio em São João das Missões, devido à inexistência desse na TIX à época.

2.2.3 Trajetórias escolares de Célia e Edgar

Nessa seção, me dedico a apresentar episódios relacionados ao que os irmãos denominam *época dos professores do Piei*. Aqui, irei não só apresentar as narrativas como também associá-las ao que é considerado pela bibliografia como especificidades da escola xakriabá.

Célia acompanha todas as etapas de implementação da escola indígena, ou seja, a oferta inicial do primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª a 4ª série), em 1997; a posterior ampliação do ensino fundamental (5ª a 8ª série), que passa a vigorar em 2000, e a chegada do ensino médio, em 2006. Edgar começa a frequentar a escola a mesma época que a irmã, quando vai *encostado nela*.

Inicialmente, interpelei os irmãos sobre os anos iniciais das suas vidas escolares. Célia conta que iniciou seus estudos com 6 anos, quando ingressou na 1ª série. Diz que quando começou os estudos *não tinha essa coisa de Educação Infantil²⁰, então entrava na escola com 6,7 anos, não tinha esse período preparatório*. Conta que crianças de faixa etária inferior acompanhavam os irmãos mais velhos à escola, o que ocorreu com Edgar, um ano mais novo que ela: *ele ia encostado comigo, aí ele tinha um processo de aprendizado mais rápido porque ele aprendia a fazer o nome mais cedo, porque ele acompanhava mais cedo, aí chamava encostado (...)* No que se refere à categoria *encostado* Edgar explica:

Quando a gente era mais novo era como se fosse uma creche, os pais mandava pra escola pra já pra ir aprendendo alguma coisa, pra ir aprendendo aos pouquinho(...) não tinha um compromisso (...) ficava ali assentado, chamava de encostado porque ficava ali encostado, mas ao mesmo tempo tava aprendendo (...) não tinha uma regra, “ó esse menino vai ter que tá encostado”. Assim, era uma forma livre, podia ir com seu irmão mais velho(...)

Segundo Gomes (2006a), os *encostados* não tinham a idade mínima para cursarem o ensino fundamental e frequentavam as aulas com irmãos e/ou primos sem um regime especial de matrícula. De acordo com a autora, a dinâmica que envolvia os *encostados* funcionava da seguinte maneira:

²⁰ O Ensino Infantil entra em vigor no território Xakriabá a partir de 2006 (Pereira,2013).

[...] crianças menores participam de algumas das atividades sem que pese sobre elas as exigências de desempenho a que as demais crianças devem responder. O que pode parecer um simples e banal exercício de imitação dos irmãos funciona, na verdade, como um contexto de aprendizagem que favorece a participação da criança em seu ritmo e suas modalidades próprias, alternando longos momentos de curiosidade e atenta observação com momentos de tentativas de execução de tarefas e de apropriação dos instrumentos, simbólicos e práticos, de participação no contexto escolar. (IBIDEM: 324)

Acerca do início da vida escolar, Célia também recorda o espaço em que estudava e a forma de aprendizado que levava em conta o *compartilhar*:

*Não tinha sala pra todo mundo aí nós ficava debaixo duma árvore, e às vezes apesar de ter um quadro bem precário (...) a gente tinha pouco recurso, mas a gente tinha muita vontade também. Então, eu via que a gente aprendia com muito gosto (...) e era uma forma de compartilhar, porque não existia cadeira pra todo mundo também, não existia mesa pra todo mundo. A maioria das vezes a gente sentava em dois, os livros era pouco, tinha que ler de duas pessoas, de três (...) quando eu tinha dificuldade minhas amigas me ensinava e quando elas tinham dificuldade eu ensinava também. Naquela época a gente não sabia o que era grupo de estudo, mas a gente fazia (...) em cadeiras **compartilhadas** e às vezes até no prato de merenda **compartilhado**, e eu acho que **a forma de compartilhar coisas fazia parte também do aspecto da cultura.***

Edgar traça memórias próximas à de Célia a respeito desses anos iniciais. Conta, também, sobre como era o espaço onde estudava²¹ e, além disso, faz uma observação interessante no tocante a relação que para ele existe entre espaço, educação e escola:

*Quando eu comecei estudar, não era exatamente numa sala (...) eu acho que era debaixo de uma árvore, com o quadro ali e tal (...) Colocavam um quadro lá, e aí quando o sol vinha, a gente mudava pra outro canto. As salas eram poucas, não tinha tanta disponibilidade, a sala nossa era fora do prédio da escola. Às vezes sentavam em círculo, outra hora em fila, não tinha muita regra (...) a gente levava as cadeiras. Quando não tinha muita coisa, por exemplo, na merenda, quando não tinha colher, não tinha prato, as pessoas levavam da casa (...) **porque não tinha pra todo mundo**, quem pudesse levava da casa, levava o tamborete (...) E não tinha tanta diferença, não tinha essa questão de escola ter que ser exatamente naquele lugar. Isso também é como os mais velhos fala, por exemplo, sobre a questão de reza e missa. O pessoal achava que missa tinha que ser dentro de uma igreja, né? E não era exatamente (...) Então o estudo poderia ser debaixo de uma árvore, qualquer lugar ali era um espaço. Assim era a escola (...) o espaço que você tá é uma escola, independente do lugar (...) Quando a gente fala da escola Xukurank, não é exatamente do prédio que a gente tá falando.*

Porque não tinha pra todo mundo, havia de se *compartilhar*. Tal condição é apontada por Célia como um *aspecto da cultura*, se aproxima à “prodigalidade frente à comida” (Silva, 2012 *apud* Santos, R., 2014), entretanto, no caso acima, está sujeita às relações circunstanciadas no ambiente escolar.

No que concerne ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, Célia relata que com cinco anos já sabia escrever seu próprio nome e que isso se deu antes mesmo de ir para a escola. Diz ter aprendido com os pais a habilidade e que *todo mundo nos Xakriabá admirava, porque uma menina daquele tamanho saber fazer o nome era a coisa mais bonita do mundo que tinha.*

²¹ Os espaços escolares utilizados pelos professores do Piei variavam, podiam ser debaixo de árvores, de barrancos, no terreiro da casa de uma liderança da comunidade ou em prédios construídos pela prefeitura de Itacarambi na década de 70 (Santos, M., 2006).

Segundo ela, tal admiração se deu porque naquela época *uma menina* reproduzir habilidades características da educação escolar era algo que *ninguém tava acostumado*.

O episódio narrado por Célia ilustra o quadro anterior à década de 1990, caracterizado pela escolarização não compulsória (Gomes, 2006a), pela maioria dos adultos não escolarizada (Gomes *et al*, 2013) e escrita praticamente ausente (Gomes, 2006b). O advento da escola diferenciada acarretou diferentes formas de interação entre adultos e crianças: “as crianças passaram a ter acesso a bens culturais como a escrita que seus pais não dominavam [...] invertendo padrões de interação tradicionais nos quais as gerações mais jovens são socializadas a partir da experiência dos adultos” (Gomes *et al*, 2013:229).

Não por acaso, os filhos são referidos pelos pais como mais “sabidos”, denotando uma valorização da leitura, da escrita e dos conhecimentos próprios à escola (Gerken *et al*, 2003 *apud* Gerken *et al*, 2004). Com a implantação das escolas indígenas, a escrita passa a circular com mais recorrência no território, entretanto, não se pode dizer que essa está totalmente inserida na cultura xakriabá (Gerken *et al*, 2004)²². Por isso, em terra de leitura e escrita escassa, *saber fazer o nome é a coisa mais bonita do mundo*.

No que se refere à experiência de aprendizagem da leitura e escrita, Edgar conta que também começou a ler antes de frequentar as aulas na escola. Lembra:

(...) antes de eu tá na escola eu já começava a ler alguma coisa, porque geralmente a gente acha que lê só depois que entra na escola. Às vezes se seu pai, sua irmã te ensina (...) aí já consegue, com isso cê vai aprendendo, pega um negócio aqui, isso é a letra A, letra B, eu lembro que eu já sabia de algumas coisas antes de entrar mesmo na escola.

É interessante perceber como o letramento se inicia em casa e é continuado com a alfabetização na escola. Gomes e Miranda (2014:472), indicam que há registros de casos de pessoas que aprenderam a ler sem ir à escola, os que aprendiam observando em casa, “acompanhando as atividades do irmão mais velho ou mais novo, sem que a frequência à classe escolar fosse necessária”, o que também parece ter ocorrido com Célia e Edgar.

Outras lembranças sobre o início da vida escolar são rememoradas pelos interlocutores. Célia conta sobre um episódio relacionado a 1ª série do ensino fundamental:

*(...) até hoje eu lembro do primeiro texto que eu estudei na 1ª série. E aí, hoje eu imagino que então era um pouco já essa questão da **força da oralidade**, porque o primeiro texto que eu aprendi a ler, eu lembro. Minha irmã disse que não suportava eu ler esse texto, porque eu ia pra casa lendo toda hora, que era da cigarra, aí falava assim: “Cida acordou bem cedo e foi até a casa de Cecília. Cida falou para Cecília:/ - Você ouviu o canto da cigarra?/ Cecília respondeu:/ -Hahaha... cigarra não fala, cigarra só canta!” E aí,*

²² É possível notar “a existência de textos escritos na composição de cenários de rituais religiosos tradicionais, aspectos esses que indicam que os processos de escolarização e letramento na área xakriabá vêm ocorrendo numa região de fronteira entre uma cultura oral e a cultura escolar letrada” (Gerken *et al*, 2004:6)

hoje que eu fico observando essa questão da oralidade nos Xakriabá (...) Porque minha primeira leitura foi esse texto da cigarra, e aí eu lembro exatamente desse texto, outros processo de várias outras histórias eu não lembro, mas o texto da cigarra eu lembro(...) Acho que eu tive uma dificuldade um pouquinho de aprender a leitura no livro, mas eu acho que eu pedi pra alguma pessoa pra ler primeiro pra mim e aprendi na oralidade, por isso eu tenho isso na memória, porque antes de ter o domínio de ficar lendo desembaraçado, eu aprendi porque ela leu pra mim, aprendi a ler primeiro na oralidade, mesmo antes de escrever bem(...)a gente aprende muito aqui no Xakriabá a partir da escuta, quanto menos a gente fala mais a gente aprende aqui, porque o ouvir ele dá suporte pra gente aprender a memorizar (...)

Célia acentua o quão fundamental foi a *questão da força oralidade* no aprendizado da leitura e da escrita. Atribui essa *força* ao fato de conseguir rememorar o primeiro texto que estudou nos tempos da escola. É interessante perceber como a interlocutora faz referência à tradição oral como parte de seu percurso escolar. Acredito que ela enaltece a oralidade ao percebê-la como algo que se perdura no *processo de escolarização xakriabá*.

Outro episódio interessante referente aos anos iniciais de sua vida escolar diz respeito à 3ª série. Célia narra:

(...) da 2ª série pra 3ª série só passou eu e eu tinha que ficar estudando junto com os alunos da 2ª série mas num livro sozinha, porque não tinha turma pra estudar na 3ª serie. Então eu estudava pelo livros(...)Eu aprendi a estudar de uma forma bem autônoma, eu era a única pessoa que estudava isolada (...) e aí eu lembro que quando eu terminava [uma atividade escolar], eu tava na sala da 2ª série e às vezes a professora tava corrigindo alguma coisa e tinha que passar atividade pros alunos(...)Eu ajudava a ensinar os alunos da 2ª série (...) Quando eu terminava minha matéria, eu sempre escrevia no quadro pra ela. Então, assim (...) a gente não sabe do futuro, mas algumas lembrança que às vezes parece ser detalhe meio bobo, já foi uma coisa que, mesmo depois de muito tempo, eu também passei a ser essa pessoa que ajuda a ensinar mas de uma forma bem diferente.

Célia tece considerações a respeito de sua experiência em uma classe multisseriada, ou seja, classe que compreende mais de uma série, característica escolar local. Além disso, observa que a experiência da classe multisseriada, de certa maneira, influenciou sua decisão posterior pela carreira de professora. Gomes (2006a) reconhece que as classes multisseriadas expressam noções próprias da cultura escolar xakriabá e apresenta o caso único e circunscrito da *reprovação dos melhores*, em que os melhores alunos das séries iniciais permanecem nas classes dos principiantes funcionando como uma espécie de apoio na alfabetização desses:

[...] as crianças passam a se ocupar de algo que não somente o próprio processo de aprendizagem, pois são efetivamente envolvidas nas atividades de aprendizagem de outros colegas – e para a experiência dos próprios alunos aparentemente “retidos”, que, ao serem aprovados no ano seguinte para uma classe mais avançada, vivenciam um percurso que desmistifica a lógica por etapas fixas que na maioria das vezes caracteriza a experiência escolar. (IBIDEM: 325)

Embora o caso esteja associado a experiência particular de uma professora xakriabá, não se deve desconsiderar a possibilidade de ser retomado nesse processo de escolarização recente, visto seu caráter veloz e intensivo.

Quando chega o momento de cursar a 5ª série, a interlocutora destaca que ela ainda não havia sido implementada:

(...) quando saí da 4ª série, no território Xakriabá, não tinha 5ª série, fiquei parada 1 ano, minhas 2 irmãs já tinham ido pra cidade estudar, e quando eu cheguei nessa fase eu parei, mas não fui [pra cidade] (...) Na época meus pais respeitou, na verdade era muito mais uma coisa minha, porque tinha dificuldade e não me acostumava a adaptar pra estudar na escola não indígena. Eu fiquei um ano parada esperando que a 5ª série chegasse aqui (...) E aí foi quando as liderança lutaram via município ainda, e consegui que a escola funcionasse somente em duas aldeias e foi sendo construído como seria a quinta série, porque era uma coisa nova, e aí com muita luta as lideranças, comunidade, os professores indígenas conseguiram a 5ª serie.

Célia ainda relata que existiam aproximadamente 80 alunos interessados pela existência do segundo ciclo do ensino fundamental, somando alunos da aldeia Barreiro Preto, Sumaré e Brejo Mata Fome. Segundo ela, existia uma *demand a efetiva* para a expansão das séries do ensino fundamental. Entretanto, conta que somente na aldeia do Brejo foi implementada a expansão. Com isso, ela conta que ficou aguardando um ano pela 5ª série, quando um grupo substancial de alunos da aldeia Barreiro Preto, em torno de 70, solicitaram a série. Ela diz que o grupo era composto majoritariamente por meninas de 26 a 30 anos, pessoas que haviam se formado na 5ª série há 5, 10 anos atrás e que só tiveram a oportunidade de dar continuidade aos estudos quando a escola indígena chega à TIX. Declara que sua classe era composta por um perfil de alunos muito diferente ao qual estava habituada.

Além de fazer parte da primeira turma de 5ª série na aldeia Barreiro Preto, Célia fez parte da primeira turma de alunos do ensino médio. Ao concluir o segundo ciclo do ensino fundamental, aguardou pelo ensino médio, ainda inexistente na reserva. Então, à maneira do que ocorreu ao fim da 4ª série, após cursar a 8ª série, Célia aguarda pelo 1º ano do ensino médio. Edgar, diferentemente de sua irmã, não necessita aguardar, já em vigor quando conclui a 8ª série.

Após discorrerem sobre as séries escolares, interpelo os irmãos sobre o que mais estimaram e menos gostaram em seus percursos escolares. Edgar diz que *quando a gente começa a estudar a gente quer mesmo ir brincar, o mais divertido era encontrar com os colegas (...)* também tinha as aulas de prática, quando mudou o jeito de ensinar, aula de canto, de cultura. Há de se destacar que com a implementação da escola indígena, a convivência com pessoas da própria idade passa a algo extraordinário, já que as relações sociais eram orientadas pelo espaço doméstico, trabalho na roça, festas religiosas, cuja sociabilidade se dava entre pessoas de diferentes idades (Gomes *et al* 2013). Por isso, *o encontrar os colegas* entre as crianças xakriabá ganha outra proporção com a presença da escola.

Célia relata:

Eu sempre gostei muito dessa questão prática da aula, de uso do território, quando nós ia plantar canteiro, sempre me chamava muita atenção essa coisa de fazer colar, essas coisa assim (...) Mas uma coisa que eu não gostava muito, era, por exemplo, dessa formalidade na escrita, nunca gostei muito, na época tinha essa coisa de colocar cartilha, que eu peguei só um pouquinho dessa época (...) Porque quando pai passou pelo processo de educação, se não sabia a tabuada de forma rápida, aí tinha palmatória, eu não peguei essa

*época. Mas eu não gostava muito dessas coisa que falava de **regra** (...) Aí, eu lembro que sempre fui considerada boa aluna, mas uma vez eu fiquei de **castigo** sem saber porquê (...) Um dia uma professora chegou perto de mim e falou: Hoje cê pode fazer a leitura decorada da tabuada? Aí eu disse que não tava afim (...) Aí eu fiquei de **castigo**, eu fiquei bem chateada com ela, eu fiquei com raiva dela um tempão, já era professora indígena. Porque eu não via motivo de ficar de **castigo** (...) E acho que **hoje os professores não colocam muito essas regras, o aluno vem com conhecimento prévio de casa, que precisa ser valorizado**, não precisa tá dentro dessa **regra** da escola, mas como era recente, tava dentro de uma escola que era regular, escola indígena, aí uns professores imaginava que tinha que colocar muitas **regras** também.*

O percurso escolar de Célia se inicia quando a escola indígena é inaugurada. Trata-se de um período de transição em que se busca implementar a educação diferenciada, ou seja, práticas pedagógicas orientadas pelo modo de ser xakriabá. Entretanto, a natureza desse contexto apresenta contradições. Quer dizer, práticas pedagógicas semelhantes àquelas datadas de períodos anteriores ao Piei/MG, perduraram, à exemplo da repreensão vivenciada por Célia, que não se aproxima às vivenciadas pelo país, mas é descrita com um tom de desagrado pela interlocutora. Ela mesmo pondera que *hoje os professores não colocam muito essas regras, o aluno vem com conhecimento prévio de casa, que precisa ser valorizado*, isto é, esse tipo de prática provavelmente ainda repercute dentro das escolas, mas de forma residual. Ademais, outras práticas continuaram a existir com a implementação das escolas diferenciadas, como as classes multisseriadas mencionadas anteriormente, encaradas pela interlocutora de maneira positiva, em oposição à outras práticas, referidas por Célia como aquelas que valorizam a *regra*, a *formalidade*, o *castigo*.

Edgar faz apontamentos semelhantes sobre as práticas pedagógicas iniciais adotadas pelos professores do Piei. Eles dizem respeito ao formato das aulas ministradas e como ele foi se modificando ao longo da vida escolar de Edgar. Ele conta que a duração pré-determinada das aulas, assim como o modelo *entre quatro paredes, de escrever muito no quadro, de ler muito*, gerava um certo descontentamento entre os alunos. Também conta que a implementação da educação indígena se dá em uma progressão, ou seja, *a escola foi se modificando a partir de aulas mais dinâmicas e diferenciadas*:

*(...) tudo era novo, tanto os alunos quanto os professores... Começou, assim, com aulas de cinquenta minutos pra dar conta de tal matéria, bimestres e tal (...) quando a gente tava nesse método que era só ler e escrever a gente ficava doído pra ir embora logo pra casa, pra brincar (...) Dentro de quatro paredes, todo mundo reclama, não quer ir pra escola, não quer estudar muito nesse modelo de **quadro paredes, de escrever muito no quadro, de ler muito**, isso acaba que desestimula a gente mesmo (...) isso a gente não gostava, não só eu, mas todo mundo (...) mas aí a ideia de educação indígena diferenciada é justamente essa, de mudar esses modelo que vinha pra aldeia mesmo (...) mas só depois que as aulas foram sendo mais **dinâmica e diferenciada** (...) Gera outra coisa (...) **a escola modifica** .*

No tocante às práticas pedagógicas referidas por Célia e Edgar, Gomes (2006a) as compreende como características do contexto em que estão envolvidos os Xakriabá, de contato histórico entre índios e populações vizinhas, sendo, por isso, possível encontrar nas escolas indígenas a reprodução de padrões semelhantes aos das escolas públicas da região. A exemplo

desses padrões a autora (2006b) cita a presença do ritual de cópia de exercícios, considera que o magistério indígena não traz consigo a instauração de um novo contexto escolar e que é compreensível a natureza de certas escolhas pedagógicas pelos professores. Entretanto, cita práticas que podem ser tomadas como originais, exclusivas dos Xakriabá, dentre elas as turmas extremamente silenciosas e o atendimento individualizado dos alunos pelos professores.

Célia explica que, com a chegada dos professores indígenas às escolas do território, as abordagens pedagógicas passam a valorizar a cultura xakriabá. Para dimensionar as modificações decorrentes da implementação da escola indígena diferenciada, ela traça um paralelo relacionando o ensino de História lecionado nas escolas *mais antiga*, ao ministrado nas escolas indígenas:

(...) era muito triste antes de 95, eu tinha alguns companheiros que estudaram em outras escolas mais antiga, quando a gente ia sentar pra estudar, ler junto, percebia que ela era ultrapassada (...) Quando falam “Quem descobriu o Brasil?” Eles respondiam que era “Pedro Álvares Cabral”. Mas mais triste é ver se multiplicando na boca de colegas que não sabiam falar que sua história, sua essência, sua raiz, na verdade tava sendo trocada por outra história, dando protagonismo a outra pessoa, dando autonomia a outra pessoa pra contar história por nós, e reafirmava isso (...) Eu tive essa experiência de estudar em escola indígena, então desde a 1ª série eu aprendi que, na verdade, o Brasil não foi descoberto, nós já estávamos aqui antes do Brasil ser invadido.

Com relação ao ensino de História ela acrescenta que durante as aulas trabalhou-se a questão da *luta do povo, da chacina do povo* que avalia como *descolonização de mente*. Referente a essa *descolonização*, rememora a produção de um material didático realizada com e pelos professores do Piei. De acordo com ela, até então, não havia nas escolas material que discutisse a história regional e dos povos indígenas de Minas Gerais. Com o Piei foi realizada a produção desse material. Segundo ela, foi a partir dessas iniciativas que se *começou a pensar a escola diferenciada*:

*(...) a gente começou a produzir nossos próprios materiais (...) o maior desafio foi produzir um material que contasse a verdade da história, porque aqueles livros não dá conta de falar realmente a história (...) Não só do povo Xakriabá mas do povo indígena do Brasil (...) Então a gente começou a trabalhar nas escolas indígena, não só no Xakriabá mas no povo de Minas (...) Com o curso de 96 começou a pensar o material didático a ser trabalhado nas escolas indígenas e aí sim **começou a se pensar a escola diferenciada**.*

A produção de material didático foi uma das principais iniciativas para que, efetivamente, se implementasse uma educação indígena diferenciada, produção que, conduzida pelos professores indígenas, inaugurou uma nova maneira de se transmitir conhecimentos e de se relacionar com o povo (Gerken & Bonadiman, 2007)²³. Há de se ressaltar o incentivo dado à

²³ Dentre os livros produzidos a serem trabalhados como material didático pelos professores do Piei/MG pode-se citar o livro *Com os Mais Velhos*, uma compilação de estórias tradicionais do povo Xakriabá; o livro *Iaiá Cabocla*, que compreende poesias sobre tal mito; o livro *Revelando os Conhecimentos*, que contém assuntos tradicionais retirados de histórias do povo e o livro *Sobre a Cultura Xakriabá* da professora Elza Gonçalves da Silveira, que aborda temas sobre a cultura e literatura xakriabá, além de um estudo sobre a cultura oral. Esses livros compreendem uma caixa temática recebida pelos alunos das escolas indígenas com o tema

pesquisa, aos “projetos de investigação” que tinham como investigadores alunos e professores indígenas da escola, como explica Leite:

El objetivo del curso va en la dirección de formar los profesores como sujetos que coordinan el proceso educativo en sus escuelas, comprometidos con los intereses de los pueblos indígenas. Para eso, la propuesta destaca la formación de los profesores como “investigadores” de sus propias lenguas, Historia, Geografía, Medio Ambiente..., alfabetizados en sus propias lenguas; autores de material didáctico–pedagógico en sus lenguas maternas; profesores de portugués y autores de materiales didáctico–pedagógicos en portugués; administradores y gestores de sus procesos educativos escolarizados. (LEITE, 2008A: 82)

Uno de los objetivos del curso era formar profesores investigadores, capaces de coordinar el proceso de formación de sus alumnos. En esta perspectiva, los proyectos de investigación llevados a cabo por los profesores indígenas y sus alumnos en las escuelas de la aldea fueron uno de los pilares de la metodología desarrollada en el curso de formación. (IBIDEM: 91)

Ou seja, no processo de se formarem como professores indígenas, os que faziam o Magistério, lecionavam e estavam envolvidos em investigar modos de ser e viver xakriabá junto a seus alunos, para produzir um material didático que tratasse de temas relevantes para o povo. Isso, segundo Célia, fez a escola indígena se definir como tal.

Edgar percebe a proposta da educação escolar indígena diferenciada se fazer presente em sala de aula no *dinamismo* das aulas, no *resgate da história*, na confecção de *artesanatos*. Lembra especialmente das aulas de prática cultural:

(...) as aulas de prática cultural envolviam fazer cerâmica de barro, ir na frente contar história (...) Por exemplo, a tarefa de casa podia ser pedir prum mais velho contar uma história pra depois você vir contar (...) Tinha uma época do ano que chamava um mais velho pra contar história, dentro das salas (...) A partir daí foi tendo essa visão de que era importante resgatar essa história e trazer pra sala de aula (...) Foi bem interessante porque a aula começou a ser mais dinâmica (...) As histórias eram engraçadas, história da própria aldeia, da comunidade, versos (...) Era uma coisa bem dinâmica mesmo, as pessoas convidadas iam, foi acontecendo assim (...) Essa questão de fazer artesanatos também (...) começou a introduzir dentro da escola (...) Antes era coisa que tinha na comunidade mas parecia que não tinha sentido, porque aquele modelo padrão de escola não permitia ver isso.

Ao que aponta o interlocutor, a escola indígena permitia que *as coisas que antes tinha na comunidade* pudessem *ser vistas*, o que está intrinsecamente atrelado ao papel da educação escolar no processo de *retomada* da cultura xakriabá, assim como também considerou a formação escolar dos alunos através da prática de pesquisa. Isto é, ao passo que existia uma resistência em *ler muito, escrever muito*, a prática da pesquisa conduzida pela escola é bem aceita através dos projetos de investigação guiados pelos professores e alunos indígenas.

Ademais, as aulas *mais dinâmicas* referidas por Edgar estão compreendidas em disciplinas que compõem a Parte Diversificada do currículo pedagógico da escola xakriabá, cujos conteúdos estão relacionados à cultura local, sendo elas: Uso do território e Cultura Xakriabá. As outras disciplinas compreendem a Base Nacional Comum e são obrigatórias em todo o país (Gerken &

Cultura Xakriabá. Além desses livros, pode-se citar *O tempo passa e a história fica*, que narra a história do conflito que resultou na emancipação dos Xakriabá (Gerken & Bonadiman, 2007).

Bonadiman, 2007). Durante todo o ensino fundamental, a disciplina Cultura Xakriabá “permanece com a mesma carga horária, [...] o que demonstra um esforço realizado pela escola através dessa disciplina de contribuir para a preservação da cultura” (ibidem: 9).

A segunda consideração feita por Edgar está relacionada à possibilidade de se pensar o espaço escolar não restrito à sala de aula, às *quatro paredes*. A título de exemplo, descreve a conformação que uma aula de Geografia poderia assumir:

(...) se você tem uma aula de Geografia e ao mesmo tempo acontece na comunidade um festejo, por exemplo, os professores "libera" os alunos pra ir pra lá, e depois eles fazem um relato de como pode usar o que eles aprenderam nesse festejo, nesse ritual que aconteceu, como aplicar isso dentro dessa área.

É relevante perceber através do exemplo relatado por Edgar, que os aspectos da cultura xakriabá não se reduzem às disciplinas da Parte Diversificada do currículo, seu conteúdo é trabalhado nas disciplinas de Base Nacional Comum, como Geografia.

Edgar também aprecia o destaque dado à cultura regional com a implementação da educação escolar indígena, que traz consigo composições que a diferenciam da *escola de ensinar a ler e escrever*, principalmente em relação à *introdução dos modos próprios xakriabá na escola, da luta da terra*, da afirmação da identidade:

*A escola...quando ela iniciou, era no sentido dessa **escola de ensinar a ler e escrever**... A partir da consciência de que a escola não é só isso, exatamente, principalmente a partir da escola indígena diferenciada, as pessoas foram vendo que teria que ser ensinado algo mais (...) Desde como fazer um artesanato a como plantar um roça, por exemplo. A partir daí, esses **modos próprios da gente foi introduzido na escola** que até então era coisa que a gente tentava separar da vida cotidiana (...) Se não fosse a parte da consciência de educação indígena diferenciada, talvez a escola só ia ensinar a questão de ler e escrever, Matemática, Português e tal... Talvez não ia abordar a questão daqui, da luta da terra ...que inclui todo mundo, você automaticamente se **identifica**...*

Automaticamente se identificar, isto é, criar critérios de reconhecimento identitário é algo que passa a ser amplamente considerado como papel da escola, algo que se deu somente com a presença do professor indígena no espaço escolar. Gomes (2006a) diz que o advento da escola diferenciada levou a uma crescente construção e reconstrução de significados sobre a própria identidade xakriabá. Leite (2008a) considera que forjar a identidade do professor indígena através do curso de formação de professores foi fundamental para que eles se empenhassem em cultivar o compromisso político na luta com o povo, fazendo da escola seu principal instrumento de luta.

Nos relatos dos irmãos, a escola xakriabá toma forma na produção de conhecimentos tradicionais, algumas diretamente relacionadas às *dinâmicas* das aulas e à produção de materiais didáticos que contemplem aspectos da cultura xakriabá. Cohn & Santana (2016: 71-72) avaliam que “a escola indígena produz certo tipo de tradição indígena e de educação e, do mesmo modo, tradições indígenas quando tornadas públicas [...] produzem certo tipo de escola com suas

diferentes demandas, disputas e tensões”. Os atores apontam que não só a cultura e a identidade são (re) inventadas pela escola, ela mesma se reinventa nessa (re) invenção.

Ao tratar sobre a viabilidade da educação indígena diferenciada, Edgar só a considera praticável quando percebida como uma *construção*. Ele percebe a escola inserida em um processo de constante *construção e reconstrução* devido ao fato dela estar compreendida em uma dinamicidade cultural:

*Quando se fala da **educação indígena**, tá falando também de culturas indígenas e a gente sabe que toda cultura vai se transformando, se ela se transforma tem que se adaptar, se você tem que se adaptar, você vai **construindo, reconstruindo**, acho que educação indígena é justamente isso (...) não é porque a gente não sabe ainda como que é a educação indígena, mas talvez porque ela não tem fim, é sempre uma coisa que você tá dando andamento (...) Justamente por isso, como os mitos, a gente acha q o mito é uma coisa que tava lá no passado, mas até os próprios mitos vão sendo reelaborados, de certa forma, eu acho que educação indígena é por esse caminho.*

Edgar considera que, assim como os *mitos*, a *educação indígena* obedece a um ritmar de se *construir e reconstruir*, o que vai ao encontro das observações de Gerken (2003 *apud* Gomes, 2006b: 200) a respeito da percepção da escola indígena xakriabá como subordinada às relações sociais estabelecidas na comunidade, “atravessada” pelas relações sociais, expandida no “a escola não acaba nunca?”. Ou seja, na percepção que a educação indígena se faz e refaz na escola, fora dela e na relação com ela. O que dialoga, por sua vez, com a terceira consideração de Edgar que diz respeito à utilização do *calendário diferenciado*. Segundo ele, o calendário é fruto da percepção de que *a escola não pode tá desvinculada do meio em que se vive*. Seria decorrente do entendimento que as escolas da reserva deveriam atuar junto às *associações indígenas, à comunidade* de uma maneira geral, e vice-versa, na elaboração de projetos culturais, dentre outros.

Há de se destacar que, simultaneamente à ocorrência da expansão da escolarização, houve a difusão das associações locais e as relações estabelecidas entre associações e escolas podem ser vistas como compostas de maneira tal que, “quando se aborda o tema das políticas culturais, ou dos projetos ligados à cultura, eles aparecem evocados com um conjunto de mudanças que inclui também a criação das escolas e outras formas de acesso ao mundo moderno” (Gomes & Miranda, 2014:476).

Conforme Edgar, antes de começar a vigorar o calendário, as coisas se davam da seguinte maneira: *cê tava ali sentado, e talvez tava acontecendo alguma atividade na comunidade e você não tava participando porque você tinha que estudar*. Ele traz à tona uma lembrança que remete à adequação do compasso existente entre aulas e festejos, em consequência da presença da escola indígena:

É uma coisa que parece ser simples pra gente que já vive no cotidiano, parece ser uma coisa sem valor, tá ali (...) Mas a partir de quando você vai concentrado, vai pra um festejo e depois trazer algum relato de

*como que foi e aplicar nessas área de Geografia, História, envolvia várias coisas (...) No festejo [Noite de Santa Cruz] à noite, acontece várias coisas, a pessoa acende facho, corta lenha (...) as preparações antes, acontece as reza. Aí, depois a gente tentava **sistematizar alguma coisa dentro da sala de aula** com o professor. Por exemplo, sobre como que é o ambiente lá, que era um lugar que era muito longe, que subia bastante, de montanha, de morro (...) E depois a gente começava a descrever como que era região, era região de cerrado, depois cê passa por uma região de mata, tem uma nascente ali(...) o pessoal usa no festejo uma candeia de cera de abelha pra iluminar o facho (...) cê pode trabalhar isso na aula de química e física, por exemplo, como que a cera de abelha consegue pegar fogo (...) Porque pra gente **não tinha muito sentido** pensar sobre isso (...) **coisas do cotidiano** que pra gente que tá ali é normal, mas um monte de coisa interessante que você pode trabalhar com os alunos.*

O que Edgar avalia é que as *coisas do cotidiano, sistematizadas dentro da sala de aula, passaram a ter mais sentido*, com a utilização do calendário, envolvendo tanto a escola como a comunidade.

Ainda, Célia destaca outro ponto relacionado à implantação da escola indígena, diz respeito a empregabilidade de sua mãe, Maria, que passou a *trabalhar na escola como serviçal, faz merenda*. O que é característico da implementação, pois, com a escola indígena, além dos cargos de professores, outros foram assumidos criando expectativas de assalariamento (merendeiras, secretárias, faxineiras), o que, também, ocasionou grandes mudanças na vida em comunidade (Monte-Mór *et al*: 2006).

Ambos os irmãos concluíram os estudos na aldeia Barreiro Preto. Célia conclui o ensino médio quando os professores indígenas se formam pelo curso Fiei/Prolind. Após concluir o ensino médio, os irmãos ingressam no ensino superior, em 2009, fazendo parte da primeira turma de indígenas a cursar a licenciatura Fiei/Reuni na UFMG, em Belo Horizonte. Essa licenciatura tem uma configuração diferente da Fiei/Prolind, por ser, na ocasião, de oferta regular. A irmã Simone também é selecionada para fazer parte da Licenciatura, entretanto, opta ao ingresso no curso de Enfermagem, na mesma instituição, em 2010. A partir desse ano, na UFMG, estudantes indígenas também ingressam nos cursos de Medicina, Odontologia, Enfermagem, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Agronomia, através de seleção específica com vagas suplementares para os povos indígenas.

É interessante ressaltar que, ao concluir o ensino médio e optar por seguir carreira acadêmica, Edgar acaba por ter uma trajetória escolar destoante da maioria dos jovens homens xakriabá, que, aos seus 18 anos, migram para as regiões de corte de cana, conduzidos por um tio ou o próprio pai, “pouco aproveitam do que aprenderam na escola para as atividades produtivas que já desempenham, seja na melhoria de sua performance no corte de cana, seja na possibilidade de uma melhor produção na roça de sua família” (Gomes *et al*, 2013:235). Célia também não integra um quadro comum entre as mulheres xakriabá, principalmente porque poucas saem do

território e, a grande maioria, trabalha como empregadas domésticas ou babás (Gomes & Teixeira, 2012).

Como se pôde ver, os irmãos possuem trajetórias escolares distintas das de seus familiares. Fizeram (e ainda fazem, como disponho nos próximos capítulos) parte de um cenário em que a educação escolar é vista, nas palavras de Célia, como aquela que *não domina pensamento*, que conta *histórias que a gente ouve dos nossos pais, nossos avós*, assim como aquela que *retoma a História Xakriabá com o ensino*. Acredito que os irmãos desfrutam de uma educação escolar indígena diferenciada nesse processo de escolarização entre os Xakriabá, já que essa atende aos interesse de *comunidade, de povo*, e lhes deram um *amadurecimento*. Como Célia esclarece: *Eu acho que se eu não tivesse passado por esse processo, talvez eu não tinha esse amadurecimento, esse aprendizado por isso eu falo que eu tive muita sorte, sorte mesmo, porque era muito triste antes de 95*.

Deve-se notar que a trajetória escolar dos irmãos reflete quão intenso e veloz foi o processo de escolarização entre os Xakriabá, visto que em menos de uma geração após a implementação da escola indígena, iniciada em 1997, os irmãos atingem um grau de titulação no ensino superior, em 2013. Ou seja, o cenário de escolarização de Célia e Edgar é consideravelmente distinto ao de seus familiares.

Este capítulo buscou apresentar relatos referentes às trajetórias de vida familiar e escolar dos interlocutores. Os episódios apresentados até aqui compõem uma trama que permitirá compreender, posteriormente, como se deram os caminhos e os descaminhos dos sujeitos de pesquisa na vida acadêmica.

3. Trajetórias formativas de dois estudantes-pesquisadores xakriabá

Neste capítulo, tratarei especificamente das trajetórias acadêmicas de Célia e Edgar, suas compreensões acerca de seus percursos na licenciatura indígena da UFMG e considerações a respeito da presença indígena na universidade. Na primeira seção, abordarei a iniciação na vida acadêmica e a ideia de universidade por eles formulada anteriormente ao ingresso. Na segunda seção, os desafios da permanência e o cotidiano experimentado na UFMG e em Belo Horizonte. Na terceira, algumas dinâmicas próprias de uma licenciatura indígena. Na quarta, será tratada especificamente a formação como pesquisadores indígenas pela licenciatura Fiei. Por fim, na quinta parte, considero alguns desdobramentos já percebidos, relacionados aos egressos irmãos pesquisadores xakriabá.

De início, há de se destacar que em 2016 completam-se 10 anos de presença recorrente de estudantes indígenas na UFMG, como visto, iniciada em 2006 com o Fiei/Prolind. Trata-se de um cenário diferente das experiências iniciais de licenciatura em universidades situadas em regiões cuja presença indígena é marcante na população (UFRR (Universidade Federal de Roraima), UFAM (Universidade Federal do Amazonas), Unemat (Universidade Estadual do Mato Grosso), UFGD (Universidade Federal de Grande Dourados)). Embora a população indígena no estado de Minas Gerais seja proporcionalmente menor a dessas outras regiões, a presença indígena na licenciatura da UFMG, além de numericamente expressiva, vem modificando algumas dinâmicas próprias da universidade, como irei tratar adiante.

Célia e Edgar iniciam suas trajetórias na licenciatura indígena Fiei da UFMG em 2009, através do Reuni, quando há uma ampliação de vagas nessa instituição. Naquela conjuntura, diferentemente do que havia ocorrido com o curso Fiei/Prolind (2006-2011), cuja matrícula era única e o curso ofertado sob caráter especial, a licenciatura passa a ser ofertada como curso regular a cada ano, assegurando aos povos indígenas acesso continuado ao ensino superior (Leite, 2010). Como ocorrido no curso especial, na licenciatura Fiei/Reuni os alunos se habilitam como docentes no ensino médio e fundamental.

A licenciatura Fiei/Reuni dá continuidade à experiência bem sucedida da Fiei/Prolind, entretanto, passa a ofertar a formação superior com ênfase em uma de quatro habilitações. O curso Fiei/Prolind previu uma formação que combinava saberes entre Ciências Humanas, Matemática, Letras, Ciências Naturais, dentre outras áreas de conhecimentos, ao longo do curso e, posteriormente, era feita a escolha de uma área de concentração pelo estudante. Havia uma proposta multidisciplinar, em um primeiro momento, e por área em um segundo momento. Os

professores eram habilitados a lecionar em uma das áreas de concentração: Línguas, Artes e literatura; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Sociais e Humanidades (Leite, 2008b).

Já a licenciatura Fiei/Reuni prevê uma formação com turmas fechadas com enfoque em uma área. A escolha da área se dá no ato da matrícula. As turmas levam o nome das áreas de concentração ou habilitações. Até o momento se formaram quatro turmas: Ciências Sociais e Humanidades (2009-2013), Matemática (2010-2014), Ciências da Vida e da Natureza (2011-2015), Línguas, Artes e Literatura (2012-2016). São ofertadas, a cada ano, 35 vagas para uma turma de uma dessas habilitações e, na tentativa de provocar uma abordagem interdisciplinar, a licenciatura tem como proposta promover o diálogo das várias áreas de conhecimento (Gomes & Miranda, 2014). Como já notei, os irmãos fizeram parte da turma cuja área de concentração se deu em Ciências Sociais e Humanidades e se formaram no segundo semestre de 2013. Nesse semestre, no curso Fiei, a distribuição segundo etnia era: 59% Xakriabá; 39% Pataxó (sendo 33% do sul da Bahia e 6% de Minas Gerais); 1% Guarani; 1% Pankararu (Gomes & Miranda, 2014). Em 2013, se formaram 25 estudantes, 9 Pataxó (7 homes e 2 mulheres) e 14 Xakriabá (11 mulheres e 3 homens) e 2 alunas não indígenas na licenciatura Fiei/Reuni (Jornal Estado de Minas, 2013).

Assim como o Magistério Indígena e o curso Fiei/Prolind, a licenciatura Fiei/Reuni se organizou em módulos, ou seja, etapas intensivas e intermódulos, também chamados de etapas intermediárias. Durante os módulos, os estudantes de várias etnias desenvolvem atividades na UFMG em tempo integral. Durante os intermódulos, em território indígena, sob orientação dos professores-formadores da UFMG, professores-monitores e bolsistas do Reuni, os estudantes desenvolvem atividades de pesquisa: trabalhos de conclusão de curso (TCC's), estágios, projetos de extensão, dentre outros (Gomes & Miranda, 2014).

Cabe notar que as narrativas dos irmãos aqui consideradas estão circunstanciadas a uma temporalidade específica, suas trajetórias acadêmicas, entre os anos de 2009 a 2013. Deve-se ponderar também que não se pretende tecer avaliações específicas sobre a licenciatura em si. Contudo, os interlocutores, por vezes, elaboram reflexões a respeito da construção de um curso diferenciado, já com distanciamento devido à condição de alunos egressos. Pois, como supracitado, a coleta dos relatos ocorreu no início de 2015, ou seja, as vozes aqui falam de um passado recente vivenciado pelos irmãos.

3.1 Iniciação na vida acadêmica

- Ah, a gente sempre fica imaginando [pausa] "o quê que é a universidade?". Que diz que o nome é universo de diversidade, pondera Edgar durante uma de nossas conversas.

Como irei notar, as concepções dos irmãos sobre a universidade parecem girar em torno de alguma compreensão inicial de "universal" que, a partir de suas vivências, vai adquirindo elementos específicos. Célia diz que a entendia como *um espaço bem distante* [de seu] mundo e sempre relacionava universidade a um *mundo diferente e imaginava que esse lugar também tinha que lidar com a diversidade*. Edgar também faz considerações neste sentido:

A gente vê que essa universidade nas vivências não era tão universal como a gente pensava, mas aí essa questão da curiosidade que você tem, como é estar dentro, eu achava que era uma coisa que era só pra muitos sábios, pra pessoas muito inteligentes. Mas a questão de sabedoria e inteligência é diferente, são coisas diferentes também, todo mundo pode estar na universidade, na verdade. Mas infelizmente quem tá é só quem passa em algum vestibular.

Os irmãos relatam que as primeiras referências ao meio acadêmico relacionam-se à presença de professores universitários na TIX que ministraram atividades dos intermódulos aos estudantes indígenas do Magistério pelo Piei. Célia fala sobre a relevância deste contato:

Quando me perguntava assim: "Qual o seu sonho de ser quando crescer?" Na época, faculdade era uma novidade mesmo. E aí vinha as professora da UFMG dar curso do Magistério Indígena, alguns módulos que era na aldeia. A gente ficava imaginando que era outro mundo, assim. Eu ficava curiosa ainda entre brechas na porta, pra saber o que qui eles tavam fazendo ali, tinha curso aí e eu não era nada, era aluna só, mas eu sempre, de vez em quando, ficava rodeando a escola pra ver o que esse povo vinha fazer de diferente. E pensava, quando eu crescer eu quero ser igual a essa mulher e aí foi começando a entender como que era vivenciado esse mundo diferente.

Além da curiosidade pelo *que qui eles* [professores universitários] *tavam fazendo ali*, existia também uma admiração pela atuação dos professores indígenas em sala de aula. Esses, além da docência, atuavam como mediadores e interlocutores da comunidade por dominarem a escrita e outros entendimentos relacionados ao "mundo dos brancos". Esse domínio parece ter sido estimado pelos irmãos. É neste sentido que Edgar relaciona o contato com os professores que cursavam a licenciatura Fiei/Prolind à escolha pela vida acadêmica. *Eles era tudo parente e tavam estudando aqui* [durante os intermódulos]. Essa familiaridade aguçou sua curiosidade em saber o *que que eles tavam fazendo lá em Belo Horizonte*. Embora o interlocutor, ao relembrar seu percurso escolar, considere a formação dos professores *parecer uma coisa bem distante*, relata que isso não o deixava menos ambicioso a *quando eu formar eu quero ser também*. Isto é, havia um desejo pelo domínio de outros códigos, assim como pela vida na metrópole.

Dentre as causas que levou Edgar a escolher a licenciatura após o término do ensino médio, parece estar justamente essa formação escolar distinta da que experimentaram seu pai, avô e bisavô, através da qual ele pode acessar, em alguns sentidos, esse universo *distante*. É importante notar que, embora essa escolha implique em saídas circunstanciais do território indígena, o

compromisso de retorno à comunidade parece apontar para uma lógica distinta do que poderia ser visto, em termos não indígenas, como uma realização individual:

No princípio da educação, as pessoas só queria tá na escola pra lê, escrever e assinar o nome. Isso vai mudando ao longo do tempo, a pessoa percebe que a educação, ela é um fundamento a mais, onde foi mais nesse sentido que eu fiz o vestibular. Quando fui pra UFMG, tinha muito sentido de um pé na aldeia, um pé no mundo (...) cê ia aprender lá mais voltava pra cá pra aplicar o conhecimento de alguma forma.

3.2 Ingresso e permanência no meio acadêmico e vida na capital mineira

Tendo considerado parte das motivações referentes ao início da vida acadêmica, passo a abordar o ingresso e permanência na UFMG e em Belo Horizonte durante a formação na licenciatura diferenciada.

Após concluírem o ensino médio, os irmãos realizaram o vestibular específico para o curso Fiei/Reuni, que foi composto por temáticas que valorizavam o conhecimento nativo, apesar de ter previsto entrada para não indígenas²⁴. Como relata Edgar, *o vestibular já era mais ou menos nesse sentido de juntar esses dois conhecimentos, o tradicional e o outro*, além de contar com a elaboração de uma redação direcionada, como lembra Célia:

Eu fui fazer a prova, na época era em Montes Claros. O tema não era fácil. Na redação a gente tinha que escrever uma carta pra Joelma Wapixana, a primeira advogada indígena no Brasil. Na época ela tava nos Estados Unidos e tinha umas regras padronizada pra gente escrever essa redação, como se eu tivesse com ela aqui hoje e como que eu ia contar a história do povo Xakriabá, como eu pediria ajuda pra ela nessa forma mais legal pra essas questão territoriais que aqui existe, como se a gente tivesse dialogado de forma bem próxima dela. As outras questões da prova, apesar da metodologia ser diferente relacionada com temas indígena, mas o grau de dificuldade alto, pra falar de gráfico. O gráfico tinha que ter uma soma exata, pra falar de quantas contas era feita uma pulseira, mas tinha que ter uma soma de divisão, multiplicação. Então, era de conteúdo indígena, mas o grau era alto também. E aí nós fez essa primeira prova que teve, pra surpresa nossa, passou tanto eu, quanto meu irmão e minha irmã, era muito difícil porque na época só mãe que trabalhava.

Célia ainda conta que, somado ao fato da renda familiar prover somente do serviço da mãe, ela e os irmãos (Edgar e Simone, que frequentou o primeiro ano da licenciatura) não receberam a garantia da bolsa de estudos nos primeiros anos. O sentimento que tinha era de insegurança com relação às condições de vida e oportunidades em Belo Horizonte. Entretanto, ela relata que, das dificuldades financeiras, algumas relações puderam ser criadas:

Nós passamo dificuldade porque não tinha bolsa garantida até nós chegar aqui, mas a gente tinha assessoria sim, por exemplo, os professores até emprestava dinheiro pra uns, pra quitar um lugar que ficava.

²⁴ As turmas subsequentes ao ano de 2009 foram compostas somente por indígenas.

Ao que narram os irmãos, somente depois de algum tempo a licenciatura contou com auxílio financeiro, conquista que se deu junto ao colegiado do curso²⁵. Embora não soubessem ao certo me informar de onde provinha a bolsa que recebiam, Edgar explica que a dificuldade em compreender a procedência do dinheiro em parte teria a ver com a instabilidade deste financiamento:

Eu formei não entendendo direito de onde vinha o dinheiro que eu recebia de bolsa, às vezes tinha que fazer uns arranjo, pede recurso no MEC, ele não dá, mas vai em outro órgão, FNDE²⁶, olha ali, não sei o que (...) muita burocracia. Era um trem complicado, porque na verdade eram várias negociações, tanto com o MEC, com outros órgãos, assim, a gente não sabia de onde vinha o recurso, se vinha diretamente de um órgão, às vezes um órgão dava assistência, às vezes juntava com outro. Às vezes a Funai dava assistência, Fundep²⁷, depois veio o Pibid²⁸, e assim ia costurando. Às vezes faltava, algum mês faltava, mas ajeitava com outro, quando a bolsa atrasava a gente fazia vaquinha, por exemplo (...) A gente já fez muito isso entre os alunos ali, um ajudava o outro. Os próprios professores já ajudou a gente. No começo foi bem difícil assim, depois foi melhorando essa questão, era uma negociação, até vir essa bolsa permanência que deu uma equilibrada.

Os irmãos não desfrutaram da bolsa permanência, recurso garantido pelo governo federal (MEC) quando eles já estavam prestes a concluírem seus cursos. Célia considera esse auxílio uma conquista resultante da luta enfrentada pelos veteranos da licenciatura no *processo de preparação pra outros que vem*. Compara a situação vivida pelos estudantes da primeira turma do curso Fiei/Reuni à daqueles contemplados por essa bolsa, que garante a *autonomia financeira*:

*A gente não tinha nenhuma bolsa garantida, passava muita dificuldade, mas assim, eu vejo que por um lado era ruim, mas por outro lado prepara a gente. Quando cê dá autonomia e tá atrelado a questão do dinheiro, às vezes distancia essa questão da **coletividade**, do **compartilhamento** (...) Porque a partir do momento que tem essa **autonomia financeira**, acaba que essa **questão de grupo** às vezes **fica fragmentada**, essa é uma das maiores preocupação pra nós povos indígenas, porque não deve fazer igual aos outros **estudantes normais** pra ter essa independência e não ter essa questão coletiva compartilhada como grupo.*

Isto é, para Célia, a bolsa permanência traz consigo alguns riscos que aproximam a condição do estudante indígena a do estudante não indígena, fragiliza noções tão caras aos povos indígenas como a *coletividade* e o *compartilhamento*, *fragmenta a questão de grupo*.

Dentro desta condição inicial em que não se garantia as necessidades básicas da vida universitária (moradia, transporte e alimentação), Edgar relembra um episódio sobre a relação dos estudantes com o dinheiro e a vida na cidade:

Uma vez a gente não tinha lugar pra ficar e a gente foi procurando lugar na internet. Aí a gente achou um lugar lá na Savassi [bairro da região nobre de Belo Horizonte], provisório, pro fim de semana, e nó! Lá perto é tudo caro, né? E a gente arrumou um lugar meio improvisado lá e a gente ficou rindo de nós mesmo. A gente foi lá pra jantar, por exemplo, não achou um prato que cabia no bolso, né? Aí a gente foi e só comeu banana nesse dia (...) Aí, a gente como era em turma, a gente ficava rindo e tal. Aí, se você

²⁵ De acordo com Gomes e Miranda (2014), junto a lógicas deliberativas que caracterizam a natureza de um colegiado, o Colegiado do curso Fiei também cede espaço para um Conselho Consultivo Indígena, composto por lideranças das etnias de origem dos estudantes do curso.

²⁶ FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC)

²⁷ Fundep: Fundação de Desenvolvimento da pesquisa (UFMG)

²⁸ Pibid: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (MEC)

pega um ônibus, quinze minutos tá em outro bairro, aí já vê que é tudo diferente, os preço muda, as coisa muda, o jeito das casa muda, tem muitas diferença na cidade.

Edgar lembra que morar na cidade durante os módulos presenciais foi impactante. Antes do ingresso na licenciatura, as idas às cidades situadas aos arredores da Terra Indígena já gerava alguma estranheza, mas a permanência em Belo Horizonte o atordoava com *o tanto de carro, o tanto de gente andando rápido*. Edgar também conta que, após algum tempo, se viu contagiado pelo modo de vida citadino, chegando a perguntar *por que nósis tamo caminhando rápido?* Percebia que acompanhavam *o fluxo das outras pessoa*. Célia diz que viver na cidade foi *uma experiência bem nova*, já que não se tratava de *uma cidade pequena*, como dos arredores da aldeia, *era a capital*. Ela relata que, no início, surpreendeu-se com o ritmo de vida acelerado da metrópole mineira e *para atravessar a rua dava a mão*.

Os interlocutores também contam que a adaptação a vida urbana teria sido mais difícil sem *a questão do coletivo, do fazer as coisas em grupo, do se sentir em família quando a família da gente tá longe* através dos parentes, dos amigos que se tornam *a família da gente*. Pois o curso possibilitou o contato entre estudantes dos povos Pataxó, Maxakali, Pankararu, Tuxá, Tupinikin, Guarani, entre outros. Nem todas as etnias eram da turma de Célia e Edgar, faziam parte das turmas de outras áreas de concentração da licenciatura e de outros cursos de graduação. Inclusive as turmas da licenciatura não eram compostas obedecendo a um fator étnico, como ocorreu no curso de Magistério ofertado à época do Piei/MG.

Em relação à convivência com outras etnias nos módulos intensivos, Célia relata que se tornou *comadre* de uma pataxó em um batismo de nascimento de seu filho. Sobre o perfil dos estudantes da licenciatura, Célia lembra que a maioria já atuava em sala de aula, e que havia *poucas pessoas que não trabalhavam no quadro da escola*, como era o seu caso e de Edgar.

Além do convívio com as alteridades indígenas, a vivência na cidade foi marcada pela indiferença e preconceito advindos de *pessoas que não conhecem* a realidade indígena e *pessoas que mesmo conhecendo continuam com ideia formada* e, conforme Célia, *opinião formada é muito difícil de descolonizar*. Em especial, os irmãos relatam episódios de *estranhamento* relacionados às idas ao restaurante universitário da UFMG, mais conhecido como *bandejão*. Em seus relatos, esse local é referido como o de maior contato com a comunidade universitária não indígena. Eles descrevem:

(...) a gente era tratado com grande discriminação quando chegava no bandejão, na própria universidade mesmo. O estranhamento com o desconhecido, eles estranhava com o desconhecido que era nósis e nósis estranhava com o desconhecido que era eles, e aí eraum grande desafio esse atrito com o novo, a gente era muito questionado. A primeira coisa que fala, se é índio, aí eles fala assim: “Sabe falar a língua? Cêis mora pelado?” E às vezes também em outros espaço que não era dentro da universidade, por exemplo, se a gente

fosse no centro [da cidade], mesmo andando pintada, sempre a gente tinha que dar explicação e às vezes essa explicação era bem constrangedora porque sempre parte de preconceito. [relato de Célia]

(...) quando a gente ia almoçar no bandejão, por exemplo, as pessoas ficavam olhando, né? "Ó o pessoal ali" "Tem uns que tá pintado...Será o quê que é (...)" Já teve vários casos de insulto: "Vocês índio quê que cês tá caçando aqui?" "O quê que cê quer na universidade?" "Uai, índio usa roupa?" "Vocês mora no mato mesmo?" E isso pra gente foi um impacto na verdade, de saber que as pessoa não sabe muito ainda o básico, na verdade, do que é ser indígena, por exemplo, dentro da própria universidade eles não falam. [relato de Edgar]

Célia declara que todo esforço investido - e aqui interpreto que seja por parte do movimento indígena, professores e formadores de opinião- para que se conheça cada vez mais sobre as populações indígenas parece ainda muito limitado. Se frequentar o bandejão usando pintura corporal garantiu a ela ser reconhecida como indígena, outras colegas do curso *por não ter nenhum elemento que caracterizava enquanto indígena*, não conseguiram responder, reafirmar essa questão de fisionomia ante a ignorância daqueles que questionaram sua indianidade. Ela reforça que, em particular, há um grande desconhecimento da comunidade universitária a respeito da população indígena de Minas Gerais, historicamente invisibilizada.

Apesar disso, uma parcela da comunidade acadêmica tem se empenhado para que a entrada de indígenas no meio acadêmico não seja acompanhada por tanta intolerância. A despeito de toda sorte de dificuldades, é importante destacar que as licenciaturas indígenas, como é o caso da licenciatura Fiei, são construídas a partir da consulta aos povos indígenas. O curso Fiei também se orienta pela oferta de uma estrutura curricular não rígida (Leite, 2008b) e se (re) configura no diálogo junto a representantes discentes e indígenas sendo, por isso, reconhecido por Célia e Edgar como um curso efetivamente *diferenciado*. Como Edgar destaca, se a educação indígena a ser buscada e trabalhada nas escolas é *diferenciada*, não haveria sentido o curso se estruturar de outra maneira.

3.3 Fiei: um curso diferenciado

Os irmãos tecem várias percepções sobre a compreensão do curso como *diferenciado*. Discorrem sobre a forma como a licenciatura foi conduzida. Edgar explica que *o curso do Fiei tem a parte do colegiado que seria aonde as pessoas levantaria as demandas, ele já era composto por professores, lideranças e alunos pra levantar as demandas para levar pra reitoria*. Sob a gestão de um colegiado e consulta aos povos indígenas, o curso foi sendo desenvolvido e os problemas acolhidos a fim de serem solucionados, ao menos parcialmente. Edgar retoma como se dava a negociação das inconsistências:

Todo fim de tarde as pessoa reclamava do professor: "Ah, é muita coisa pra lê!" Mais aí, o curso tinha essa abertura, o curso foi tendo mais, foi sendo mais formatado, assim, né? Ele foi tendo uma dinâmica

de ouvir as outras pessoa também, né? Que essa questão de ouvir o outro também cê aprende bastante, né? E isso se deu porque todo fim de curso tinha uma reunião de avaliação, aí cada um dava sua opinião do que poderia ser mudado e tal. Todo fim de mês que tava acabando o curso reunia com o colegiado. Como eu falei, o curso é uma construção, o quê que tá dando certo, o quê que tá dando errado. Falavam muito por exemplo dessa questão de se manter aqui, era mais dificuldade de manter aqui, das cargas horárias, por exemplo, que eram muito puxada, tudo isso era uma questão de avaliação, do quê que tava dando certo, do quê que tava dando errado.

Sua observação sobre o curso ser uma construção é aproximada daquela feitas sobre a escola indígena no capítulo anterior. Ou seja, para Edgar a educação indígena passaria por um processo de *construção e reconstrução*, o que coloca sob perspectiva o *construir e reconstruir* atrelado a noção de escola indígena e aos cursos de licenciatura.

Ainda sobre o caráter diferenciado do curso, Edgar narra a participação de convidados indígenas, em ocasiões em que seminários temáticos²⁹ eram realizados: *liderança indígena era convidado para dar palestra, não somente palestra, mas dá uma aula lá também. E isso foi bastante interessante. Foi criando outra cara, assim, o curso.* A vinda desses convidados também caracteriza a presença indígena na universidade.

O curso também pode ser entendido como *diferenciado* não só pelo fato de ser voltado para, por assim dizer, as realidades dos povos indígenas, mas por integrar em sua estrutura continuidades em relação à escola indígena, embora descontinuidades também tenham sido verificadas. Por exemplo, as leituras e trabalhos acadêmicos realizados *em grupo*, segundo Célia, foram primordiais para o entendimento do conteúdo estudado nas disciplinas da licenciatura, estratégia que também se fez presente em seu percurso escolar através dos *grupo de estudo em carteiras compartilhadas*. A respeito das leituras dos textos acadêmicos, ela diz:

A gente lia texto muito longo e era dividido em grupo as leitura que davam, e toda leitura que se dava em grupo, em dupla, não era uma leitura repetida (...) Por exemplo, se eu pegasse um trecho do texto, outro colega, pegava um trecho diferente, um pouco pra gente ir preparando, se a gente conseguia entender e interpretar o que o texto queria dizer (...) Se a gente não tivesse essa compreensão do que o texto queria dizer (...) às vezes a gente tinha dificuldade de ler, às vezes não conseguia entender, lia a segunda vez, lia em grupo, tentava explicação em grupo e a gente via que ia ampliando esse entendimento dessa forma de escrever e de fazer outra leitura desse mundo bem diferente.

A leitura de texto em grupo aparece como recurso utilizado para superar o *não avanço no texto por causa das nomenclatura difícil*, conforme a interlocutora. Além da *leitura compartilhada*, a consulta constante ao dicionário era utilizada quando ao longo do texto apareciam palavras desconhecidas, tais como *paradoxo, paradigma, protocolo, clichê*. Palavras que *a gente ia trupicando e trupicando, porque a gente não dava conta de avançar na leitura*. Edgar diz que *o próprio modo da linguagem acadêmica era uma coisa que tava totalmente fora*

²⁹ Estes seminários fazem parte da grade curricular do curso e são ofertados durante os módulos. Contam com a presença de sábios, conhecedores e pesquisadores indígenas de parte variadas do país e discutem temas diversos como arte, saúde, cosmologia, direitos e educação indígenas (Gomes & Miranda, 2014).

do (...) do contexto [deles]. Célia considera que o contato com esse vocabulário acadêmico – composto por uma série de palavras que *mesmo sendo difícil, dá explicação prum tanto de coisa*, já que *em vez de escrever cinco palavra do que ela significa, ela mesmo explica uma diversidade de coisa*. Pondera que o texto acadêmico, de maneira geral, serviu para que tivesse contato com uma escrita que não estava imediatamente relacionada àquela da escola:

(...) isso contribuiu demais, e aí eu vi que até regra simples do português que eu tinha que ter aprendido mais no ensino fundamental, quando a gente passa a lidar, e a gente tem que lidar, com a escrita de forma mais acadêmica, a gente mesmo vai sentindo (...) Aqui eu coloco uma vírgula, aqui eu coloco uma pontuação, aqui eu repeti muito porque eu tô falando de mim mesmo, e aí a gente vai aprendendo algumas coisas que vai fazendo diferença no texto da gente.

Entretanto, ela ressalta que muitos desses vocábulos são estranhos à comunidade indígena. Cita, por exemplo, que o termo *identidade* seria mais bem aceito e entendido como *diferença*, entende que *pertencimento foi nomeado de identidade* pelos antropólogos. Ainda menciona outro vocábulo, *territorialidade*, que, embora *crucial para a questão territorial, é um conceito novo que a gente aprendeu, então territorialidade pra nós, na verdade, é a memória*. Considera que:

*(...) a antropologia vai mudando o nome das coisas... a gente ouve o jeito que eles falam mas a gente não pode deixar se dominar pelo termo que eles usam também, se a gente ficar o tempo todo se convencendo das outras formas, essa **retirada é muito intensa** (...) essa coisa de nomear, nomenclatura das coisas, às vezes ela afasta o entendimento das coisas pra gente, então eu acho que a **barreira** está nesse processo de linguagem.*

Aqui Célia apresenta não só reflexões acerca de vocábulos estrangeiros, ela parece identificar certa antropologia, principalmente quando diz que a preferência de certos termos por outros implica em uma *retirada muito intensa*.

Acerca dessa *retirada*, aponta que a escrita que se vale do português indígena xakriabá, caracterizado pela forma de escrever em parábola, muitas vezes foi incompreendida pela licenciatura. Célia define o português indígena xakriabá como:

Aquele falado quando a gente ia pros casamentos, quando eu via os mais velhos falando as loas, quando a gente senta com os mais velhos, os tios, as tias, avós, aí eles começam a contar um caso (...) é o português indígena, que é diferenciado do falado, tem a sua entoação diferenciada, não é algo inventado, é algo que tá sem dúvida presente no território Xakriabá, que varia de aldeia pra aldeia, que tem uma simplicidade imensa nessa variedade de falar, de comunicar.

Célia relembra um episódio em que recebeu uma repreensão quanto ao uso do português indígena xakriabá:

(...) uma vez uma professora me falou assim: “Ô Célia de duas uma, ou cê tem preguiça ou não sei o que acontece” (...) Porque quando eu escrevo de forma em parábola ou de forma entoada, dos mais velhos, que tem esse jeito de falar e de conversar, eu consigo pontuar bem o texto, e quando não, eu não sei onde é a pontuação.

De acordo com Maher (2006: 33-34), “a língua portuguesa não é comumente identificada como um símbolo tradicional de indianidade. [...] Aqueles que acreditam que essa seria uma

variedade bastarda, ilegítima da língua nacional, o fazem por operarem com uma noção equivocada do que seja uma língua”. Gerken *et al* (2004:4) consideram que a questão da variação dialetal do português entre os Xakriabá era pouco conhecida pelos formadores do Magistério Indígena e que pouco se sabia como trabalhar com essa oralidade. Ainda, “*em Minas e no Nordeste, a questão do confronto cultural exige intimidade com a história indígena, com o sincretismo religioso, com a criatividade do português regional e com a diversidade de raízes e narrativas existentes*” (MEC, 2002 *apud* Matos & Monte, 2006, itálico dos autores).

Célia diz que os estudantes têm conseguido maior aceitação quanto às formas específicas de se expressarem. De acordo com ela, é importante recorrer à escrita como parábola, assim como se esforçar para minimamente adequá-la à escrita acadêmica de maneira que qualquer integrante do seu povo compreenda seu texto. Ela comenta que o acesso à universidade se presta a:

(...) não querer mudar meu jeito, a minha forma, mas na verdade a me dar munição para fazer preencher lacuna, que podia servir para que outros me questione (...) Porque uma coisa que eu acho que colabora muito é a forma de cê escrever, organizar seu texto (...) Agora eu acho que o conteúdo deve ser mantido, o conteúdo que conta a sua trajetória. A pontuação, as regras, serve pra ajudar, a orientar o seu texto, mas não deve ser retirada a sua forma específica de falar (...) porque a gente tem que estudar o conteúdo nosso, mas a gente também precisa saber lidar com essa ferramenta desse outro mundo também. Porque se não acaba que toda vez que a gente for lidar com isso, acabam falando que os povos indígenas não é preparado para lidar com esse outro mundo, a gente quer ter essa autonomia de poder conhecer o outro e tentar se readaptar também.

Isto é, a escrita de um acadêmico indígena opera na difícil equação entre valorizar o conteúdo sem que se deixe de lado *as ferramenta[s] desse outro mundo*.

A interlocutora relata que a tradição oral é valorizada pelo curso. Valorização que pode ser notada no convite de várias lideranças e representantes indígenas, com pouco domínio sobre a escrita, a compartilharem seus conhecimentos e reflexões em palestras e seminários que ocorrem ao longo do curso. Algo que parece apresentar certa continuidade ao que é realizado nas escolas, já que, ao que Edgar aponta, *tinha uma época do ano que chamava um mais velho pra contar história dentro das salas*. Como bem retoma Matos (2016:60), “inúmeros conhecimentos, histórias, mitos e preceitos são colocados em circulação exclusivamente na forma oral. Só estes fatos já justificam a atenção especial das universidades e projetos de licenciatura com o tema oralidade e escrita”.

Célia conta que *a gente aprende muito aqui no xakriabá a partir da escuta*, algo que denota respeito aos mais velhos. O ouvir dá sustento à prática de rememorar, habilidade imprescindível para se aprimorar na tradição oral. Isto parece elucidar a afirmação de que *no começo [do curso] era muito mais escuta, toda turma xakriabá era muito de escuta*. Entretanto, ela considera que havia um descompasso entre esse posicionamento pela *escuta* e a *pressão pra falar* que partia da licenciatura. Esse quadro parece se contrastar ao encontrado nas salas de aula da TIX em que

impera o silêncio, em que tanto a voz dos alunos quanto, em alguns casos, a dos professores, quase não é ouvida (Gomes, 2006a). Para Matos (2016:50), o docente indígena recorre a explicações orais para se fazer compreensível, isso de modo a respeitar as estratégias mais evidentes de transmissão de conhecimento características dos povos indígenas, dentre elas “o aprendizado por meio da escuta atenta dos longos fluxos de oratória – na maioria dos casos discursos ‘circulares’ que retomam os principais tópicos a serem internalizados, repetidas vezes”.

Outro elemento, mencionado por Edgar como distinto ao que vivenciaram em seus percursos escolares é a avaliação do desempenho das atividades acadêmicas:

Lembro que a coordenadora do curso [Fiei], explicou que a avaliação por ponto não era a melhor forma de avaliar o aluno (...) essa avaliação (...) digamos (...) é como se fosse uma avaliação oral, de apresentação. Por exemplo, tinha seminário que cê tinha que apresentar, aí não era avaliação, assim, "você ganhou tantos pontos", era uma avaliação do próprio professor junto com os alunos, junto com quem mais habitava, que viu que você deu conta de tal coisa, conseguiu aprender (...) O sistema tinha aquela questão de ponto e tal, da própria UFMG (...) Aí por isso a gente era avaliado em ponto. Por exemplo, lançava uma nota de sessenta pontos ali para todo mundo. Sessenta ponto que era o mínimo que cê tinha que ter, né? Só que o curso, ele era mais do que essa avaliação (...) Às vezes lançava essa nota só pra fechar o sistema (...) só que isso não avalia nada na realidade pra gente, o curso em si avaliava de outra forma.

Embora essa forma de avaliação apresente uma “via alternativa” ao sistema de avaliação por nota da UFMG, que pouco parece fazer sentido para os estudantes indígenas da licenciatura, na escola xakriabá cada aluno é avaliado individualmente e recebe uma pontuação com o fim de obedecer às exigências do MEC, conforme relata Edgar. Mas ele assinala iniciativas para mudar essa situação, pois *na escola era essa questão de pontuação, porque tava no modelo de que tem que pontuar, mas hoje em dia procura-se mudar isso.*

Não só as formas de avaliação, como o conteúdo trabalhado nas aulas da licenciatura divergem daquele presente nas escolas, Célia discorre:

Mesmo tano na universidade de Minas, a gente estuda muito mais indígena relacionado a região Norte, sendo que essa região nossa ela é diferente, foi palco de resistência desde os povos indígena da Bahia como de Minas Gerais.

O apontamento da interlocutora toca em uma questão interessante. O conteúdo trabalhado na licenciatura sobre a temática indígena difere daquele trabalhado nas escolas xakriabá, já que parte do material didático produzido pelos indígenas aborda questões relativas a seu próprio povo. Entretanto, ela considera importante estudar outras realidades indígenas, no sentido de promover um *intercâmbio dos povos do Norte com os da região Nordeste*, pois cada um tem *uma história contada de forma diferente, porque os povos indígenas no Brasil tem essa especificidade, de cada um ter um modo de ver diferente, que precisa ser compartilhado.*

Uma das continuidades apresentadas pelos irmãos entre escola e universidade está a presença de autores indígenas nas bibliografias indicadas pelas disciplinas. Nas escolas, cada vez

mais se tem considerado recorrer a materiais didáticos produzidos por autores indígenas, já que esses “*produziram obras registrando seus conhecimentos tradicionais ou a apropriação que fazem de conteúdos escolares não especificamente indígenas*” (MEC *apud* Matos & Monte, 2006:91, itálico dos autores). Embora tenham lido uma bibliografia de autoria indígena, os irmãos relatam que a maior parte das leituras realizadas no Fiei é de autoria não indígena. Célia conta sobre o quão significativo foi ter contato com autores indígenas durante a licenciatura. Ela considera melhor compreender os textos escritos por esses pelo fato de seus percursos de vida estarem aí expressos:

Um dos principais contatos que eu tive foi com Daniel Munduruku, tive também com outras leituras, Gersem Baniwa (...) Alguns indígenas que é referência hoje no Brasil pra educação (...) Eu consigo ter compreensão melhor dos textos deles, porque mesmo usando a forma acadêmica pra falar, eu tenho o entendimento, uma compreensão melhor do que quando eu pego um texto escrito por um não indígena, porque ali tem o percurso de vida dele.

Outro apontamento feito por Edgar, que correlaciona escola e universidade, diz respeito às horas de dedicação ao estudo:

(...)essa parte que a gente estudava em Belo Horizonte que era mais ou menos de um mês, chamava parte intensiva, justamente, por isso, era intenso mesmo, você acordava seis horas e voltava sete horas da noite, por exemplo(...)Era integral (...) E quando cê acabava o fim do mês, cê tava exausto, né? A diferença também era essa questão de ler, né? Ler muito, a gente não tinha costume de ler muito, né? O curso de Ciências Sociais lia bastante. Tinha que fazer resumo quando chegava em casa, um monte de coisa, assim, né? E isso era uma diferença grande também. Que a gente não tava acostumado, foi um impacto também (...) na verdade, tanto de ficar horas e horas sentado, a gente lia muito (...) tudo isso foi gerando um estranhamento na verdade (...) que até hoje muitos reclamam disso.

O que Edgar parece colocar em questão é o teor das aulas mais *dinâmicas*, referidas nas memórias sobre sua trajetória de vida escolar.

Ao consultar parte do material produzido pelos irmãos na licenciatura, percebi que, em continuidade a uma prática realizada nas escolas xakriabá, a licenciatura valoriza o arcabouço intelectual dos estudantes. Em um trabalho desenvolvido na disciplina da licenciatura, *Ambiente, Território e Cultura III*, foram feitos os seguintes questionamentos acerca de um texto: “Esses conceitos de territorialidade e as características citadas dos povos tradicionais são compatíveis com a territorialidade de **seu** povo (etnia)?”; “De acordo com o texto, como a industrialização e a urbanização vêm pressionando os territórios indígenas ao longo do tempo? Como isso se manifesta na terra indígena de **seu** povo?”; “O texto faz uma discussão que envolve confinamento na TI, capacidade de suporte dos seus ecossistemas e crescimento populacional nas aldeias. Como isso se apresenta na **sua** aldeia e TI e como enfrentar esse desafio (sustentabilidade do território e do povo)?” (grifos meus). Como podemos notar, as problemáticas incitam a emersão de entendimentos nativos sobre os assuntos discutidos nas disciplinas, o que aparentemente possibilita que dimensões constitutivas, particulares e diversas, sejam compartilhadas.

Compreendo as discontinuidades apresentadas não como exatamente alguma contradição do que se busca na educação escolar xakriabá. Como aponta Edgar, através das experiências na licenciatura pode-se pensar em outros horizontes para a educação escolar indígena, assim como o inverso também é válido. De uma maneira mais geral, algumas contradições talvez sejam próprias dessa conjuntura, em que indígenas e formadores acadêmicos, na universidade e na escola, parecem em vias de produzirem algum outro *homo academicus*.

Acerca das reflexões sobre a iniciação à vida acadêmica, os irmãos idealizam a universidade como um *universo de diversidade*. A universidade não mais como ideal realiza a não aceitação da presença indígena na universidade. Entretanto, Célia se vê motivada em fazer essa presença ser percebida, a *demarcar* esse território. Em suas palavras: *isso [preconceito, intolerância] me desanima, mas até que por outro lado isso me impulsiona cada vez mais a se autorealizar, porque o espaço que eu sento lá não é o espaço que me conforta naquela cadeira, mas é esse desafio mesmo de não me deslegitimar como indígena*.

Segundo ela, a não aceitação da presença indígena foi marcante na trajetória de alguns estudantes da licenciatura a ponto de se cogitar a realização da formação de professores em terras indígenas: *a gente foi questionado e falavam por que que nós não estudava na aldeia e eles [professores-formadores] não vinham dar aula pra nós na aldeia?* A esse questionamento a própria interlocutora responde que a eles cabiam justamente tornar diversa a universidade com sua presença, com a *demarcação desse espaço*:

*(...) a gente foi quebrando essa questão do preconceito (...) já que nós tamo aqui nesse espaço que não é só de tá na universidade, de tá numa sala de aula (...) nós tamo aqui enquanto povo, nós temos que ser reconhecido, nós temo que demarcar esse território, porque o que nós tamo querendo aqui é muito mais que o singular, é o plural (...) Esse processo de universidade, apesar de importante, ele é transitório, o que permanece é a questão da identidade ... Quando a gente tá nesse território da universidade, é muito mais que a gente só fazer presença, a gente querer **demarcar esse espaço** e dizer, nós tamo aqui.*

A respeito disso, interpelo Célia sobre as possíveis formas de se *demarcar* o espaço acadêmico. Ela afirma que a comunidade acadêmica, em algumas ocasiões, reconheceu a presença indígena de maneira positiva, e analisou que *é difícil essa demarcação de espaço, mas que nessas pequenas coisas a gente quer se autoafirmar dentro da universidade*. Dentre essas *pequenas coisas*, cita as ocasiões em que *a gente tinha espaço mesmo, que deram a oportunidade da gente ter o espaço de ritual*. Referia-se ao fato de, em alguns eventos acadêmicos realizados na FaE da UFMG, já ser “tradição” estudantes indígenas, munidos de seus maracás, cantarem e dançarem.

Célia ainda cita outra ocasião em que houve a mobilização de estudantes e lideranças indígenas para reivindicarem melhores condições de permanência no meio universitário: *nós tamo aqui, chegamo, mas agora precisa ter a permanência*. Referia-se a uma passeata em direção à

Reitoria da UFMG, que culminou no estabelecimento de acordos entre comunidade acadêmica e indígenas. Outra ocasião citada por Célia foi a cerimônia de formatura, que *demarca um espaço muito positivo porque é um espaço que as pessoas que nem imagina que tem indígena ali, talvez é o único dia, oportunidade, que “Nossa! Tá formando uma turma indígena aqui”*. Durante a formatura, sem beca ou capelo, trajando saias de palha, cocares e pinturas pelo rosto e corpo os estudantes se diplomaram. Gomes e Miranda (2014: 458) consideram que “parte significativa da complexidade da formação acadêmica de indígenas diz respeito ao inusitado dessa presença no ambiente da universidade”.

Embora a vivência nesse espaço possa ter sido acompanhada de episódios de intolerância em meio a incompreensão da realidade étnica universitária, o curso de licenciatura indígena, com seu caráter destacado pelos irmãos, coloca em evidência a diferença étnica em meio a seu modo de conduzir *diferenciado* as lógicas previstas para um curso regular de graduação. Os estudantes indígenas parecem operar maneiras de serem percebidos no meio acadêmico, além de acionarem formas de se *viver o território* na universidade. Ao que aponta Célia, quando se *pinta a pele, pinta o corpo, pinta a alma, pinta as paredes de urucum e jenipapo*, ou seja, a pintura corporal utilizada em seus corpos está atrelada a intenção de tornar indígena a universidade. *Pintar as paredes [da universidade] de urucum e jenipapo* seria uma forma de tornar o meio acadêmico, de fato, um *universo de diversidade*. Como considera Edgar, *a gente indígena ganha com a presença na universidade, mas a universidade também ganha com a nossa presença*.

3.4 Formação como pesquisador: miradas indígenas à Antropologia

Nesta seção, retomarei parte das considerações sobre as trajetórias de vida escolar de Célia e Edgar como o propósito de abordar a formação como pesquisador no meio escolar. Além disso, trato sobre como essa formação irá se continuar no meio acadêmico através dos *Percursos Acadêmicos* e processo de elaboração e exames de defesa dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) de Célia e Edgar³⁰. Citarei seus textos autorais e trechos das entrevistas que realizei para refletir sobre a escolha do tema de pesquisa e o comprometimento dos pesquisadores com a comunidade indígena, o fazer etnográfico de Célia e Edgar, o conteúdo etnográfico de seus TCC's,

³⁰ Deve-se entender Percurso Acadêmico como “elemento curricular [dos cursos Fiei/Prolind e Fiei/Reuni] que permitia a cada estudante traçar um caminho específico dentro do curso, de acordo com seus interesses e demandas comunitárias, articulando-se aos *projetos sociais* de sua comunidade e também com uma *área de conhecimento*” (Pádua, 2014:4, itálico da autora). Nas narrativas os irmãos se referiram ao *Percurso* como sinônimo de trabalho de conclusão de curso. Inclusive, Célia escreve na capa de seu TCC: “Percurso acadêmico apresentado à Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção ao título de licenciado em Ciências Sociais e Humanidades”.

algumas repercussões de suas produções bibliográficas na universidade e na TI Xakriabá e, por último, elaboro algumas reflexões sobre suas teorias.

3.4.1 Estudante-pesquisador na escola xakriabá

As licenciaturas indígenas, de uma maneira geral, formam professores para o exercício docente nas escolas indígenas. Esse exercício muitas vezes se vê implicado na realização de pesquisas. Como atestado pelo próprio MEC, essa formação como pesquisador se deve a:

*(...) Difícil responsabilidade de serem os principais **incentivadores à pesquisa** dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade e sua **difusão entre as novas gerações**, visando à sua continuidade e reprodução cultural; assim como estudarem, pesquisarem e compreenderem os conhecimentos reunidos no currículo escolar à luz de seus próprios conhecimentos (MEC, 2002 apud GRUPIONI, 2006:53, itálico do autor).*

Seja para abordar conhecimentos tradicionais em sala de aula, produção de materiais didáticos ou projetos sociais, os professores indígenas se valem de práticas de pesquisa para transmitir e usufruir de epistemologias nativas em suas atuações. Conforme Pádua (2014:10), a escola pode ser vista como lugar “no qual [professores indígenas] exercitam uma concepção de ensino como pesquisa, que os permite pensar por si próprios as questões fundamentais da vida coletiva, colocadas nesse atual contexto histórico”. Edgar conta que com a escola indígena *as pessoa foi tendo essa visão de que era importante resgatar essa história dos mais velhos e trazer pra sala de aula(...) era histórias engraçadas, história da própria aldeia, da comunidade, versos. Inclusive, conta que em certa ocasião foi pegar história com seu avô materno: Geralmente era avô, já pesquisei meu avô, ia pega história e a gente ia escrevendo, eles contavam e a gente escrevia (...) e com os próprios pais também, dependendo, tio (...).*

Neste ponto, é interessante observar que, em parte das narrativas sobre seu percurso escolar, Edgar indica certa intimidade com uma prática de pesquisa. Quando *os professores libera os alunos pra ir num festejo, ritual*, há uma prática de pesquisa sendo conduzida pelos professores das escolas indígenas, contraposta ao *modelo de quatro paredes, de escrever muito no quadro, de ler muito que acaba que desestimula a gente mesmo*, relata Edgar. Semelhante ao que se realiza em circunstâncias de trabalho de campo antropológico, os estudantes são orientados a fazer o registro de uma situação específica, cujo teor descritivo é posteriormente explorado em disciplinas escolares. Além disso, como pano de fundo, parece operar o engajamento com uma “retomada da cultura”, o que contribuiria para aulas *mais dinâmicas*, observa Edgar. Como sugere Leite (2008a), a identidade do professor indígena foi constituída através da interação com a

comunidade, do reforço da própria cultura através da investigação junto aos antigos, sendo um dos objetivos do Magistério Indígena formar “professores investigadores”.

Edgar relata que em um trabalho produzido nos tempos de escola sobre o festejo da Noite de Santa Cruz, descreveu as *preparações* e as *rezas*. Tive acesso a alguns trabalhos produzidos pelos irmãos durante a licenciatura e pude perceber que ao menos um apresentava natureza semelhante ao mencionado na entrevista. Produzido para a disciplina *Processos de aprendizagem da cultura*, quando cursavam o terceiro ano da licenciatura, trazia descrições sobre a Semana Santa. Ao lê-lo, percebi que o interlocutor não demonstrou dificuldade em estabelecer qual o recorte deveria ser feito em relação ao fenômeno analisado. Nos parágrafos iniciais, Edgar define que irá observar a atuação das crianças durante uma celebração religiosa na aldeia Barreiro Preto.

Acredito ser cabível sugerir que a vida acadêmica permitiu aos irmãos o aprimoramento de suas formações como pesquisadores, já que essa não era desconhecida. Entretanto, a prática da pesquisa aprendida na universidade se diferencia da aprendida na escola, pois outros códigos e ferramentas são apresentados e apropriados produzindo um pesquisar nativo, algo que irei detalhar mais adiante.

3.4.2 Escolha dos temas

A formação dos irmãos como pesquisadores se deu ao longo da constituição de seus *Percurso Acadêmicos*. Ao longo de suas trajetórias na licenciatura, os interlocutores definem suas temáticas de pesquisa e se envolvem em um pesquisar distinto na elaboração de seus trabalhos de conclusão de curso. Antes de tratar propriamente das escolhas dos temas de pesquisa destaco que esses abordam assuntos relacionados à práticas desaparecidas entre os Xakriabá, quase inexistentes, podendo ser consideradas práticas de persistência, resiliência.

O TCC de Célia aborda a pintura corporal e a espiritualidade. Sobre esta escolha, Célia traz à memória um episódio vivido durante sua idade escolar. Diz que com estudantes universitários não indígenas em visita pela TIX, professores orientaram as crianças e adolescentes a se pintarem como uma forma de responderem de antemão aos questionamentos da indianidade, de fato, realizados pelos visitantes. Tratar-se-ia, à época, de uma forma dos professores trabalharem a afirmação identitária. Entretanto, Célia pondera que esta prática *apenas reforçava estereótipos*. Pois a pintura corporal, tal como passou a compreender ao longo de sua experiência de vida, deve ter uma relevância interna antes de acionada na diferença com o não indígena. Essa percepção é a própria justificativa de sua pesquisa:

(...) pra mim tinha muito mais importância pra demarcar a identidade pra dentro do que pra se autorealizar pra fora (...) porque até então a pintura era vista muito mais como algo que tava presente só no corpo (...) e as pessoas não falava de onde ela vinha, de onde tava presente, que não era só nas manifestações culturais, não era num espaço pra se posicionar na questão de demarcação de território, mas, principalmente, a pintura também era um ritual e as pessoas pouco falava disso (...)

Foi por querer compreender melhor o quanto a pintura corporal é importante para nosso povo, que escolhi este tema para minha pesquisa. Buscar alguns significados escondidos nas práticas da pintura corporal e que são poucos falados e muitas vezes passam por nós despercebidos. Principalmente, buscar compreender o significado profundo que a pintura corporal possui para meu povo, o que permite esta ligação entre o corpo e o espírito. São nos rituais, quando se coloca e se recebe a pintura no corpo, que podemos perceber o real significado desta prática cultural para o povo Xakriabá. [...] Deste modo a minha pesquisa terá como objetivo mostrar em que momento a pintura aparece tanto nos contextos políticos que demarcam nosso espaço junto à sociedade não-indígena, como também no momento em que a pintura se volta para dentro da comunidade e, mais do que isso, para a própria pessoa, conectando o corpo e o espírito de cada uma a identidade xakriabá (C.NUNES, 2013³¹).

Célia viu na pintura corporal e espiritualidade a possibilidade de investigar outras *razões* entre os Xakriabá. Pois *quando decidiu tomar o tema “pintura corporal e espiritualidade”, era muito mais que um momento em que reafirmava identidade, era mais pra dentro do que pra fora, dentro do ritual*. Uma pesquisa interessada em um tema *mais pra dentro*, ao que assinala, consistiria em compreender mais largamente esta pintura xakriabá traçada no corpo e na alma:

(...) quando se pinta o corpo e se pinta a alma, (...) a alma também pode estar coberta de pintura, porque a pintura não é só aquilo que outro vê, mas aquilo que a gente sente, dentro da gente e isso não é necessariamente estar com uma pintura, quando você está cheio de cultura, ela se transporece do lado de fora naturalmente.

Ainda sobre a escolha do tema, Célia diz que *a maioria de nós jovens fica muito afastado dessa questão da espiritualidade, considera necessário fazer essa retomada*. Ela diz que *retomou com mais força* para si mesma a questão da espiritualidade ao iniciar a pesquisa. Além disso, conta que, durante um seminário, um pajé kaxinawá a disse: “Você tem um jeito diferente de colocar a pintura no corpo!”.

Edgar escolheu como tema “As histórias dos caçadores e das caças”, título de sua pesquisa. Ao lembrar a infância vivida na aldeia, Edgar diz *sempre estar envolvido com brincadeira, ir no mato caçar passarinho*. Em seu TCC menciona que:

Quando criança, eu saía pelo mato pilotando, e ouvia histórias em muitos momentos. Mas ainda não tinha chegado mais perto dessa relação que acabei descobrindo entre a caça e as pessoas, esse sentido que comecei a compreender das relações entre pessoas, animais e tudo que tem em volta, do respeito que tem que se ter e do modo de agir. Fui percebendo isso na pesquisa pelas histórias contadas pelos mais velhos, e por conhecer pessoas que ainda caçam. (E. CORRÊA, 2013: 21-22).

As leituras realizadas durante o curso, em especial, do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, influenciou na definição do tema de pesquisa. Ao conhecer a teoria do perspectivismo

³¹ A autora não coloca paginação em seu TCC.

ameríndio³², Edgar associou algumas dessas ideias ao que as pessoas de sua comunidade também conceituariam a respeito das caças:

(...) o antropólogo, naquele texto, ele falava da mesma coisa que a gente tava dizendo aqui, mas de outra forma (...) Quando a gente tava lendo sobre o perspectivismo ameríndio, Viveiros de Castro conta essa relação de homem e animal, por exemplo, de bicho e gente, se vira aquilo, se vira aquele (...) Muitas coisa cê percebia que cê ouviu aqui quando cê era pequeno, dos mais velho contando, né? Por exemplo, "Ah! Eu fui caçar, apareceu tal coisa e essa coisa virou outra coisa" (...) Caçar não era somente você ir no mato (...) Pra gente parecia que era. Só ir no mato e pegar um animal (...) Mas tinha muitas outras coisas envolvidas ali, que a gente não percebia (...) Talvez na hora ali cê não dá importância, né? Mas aí, cê vê que era uma coisa ampla (...) que vários povos tem isso e outro tem aquilo (...) e isso, essa questão da identidade indígena que a gente fala, cê percebe que tal povo é semelhante ao que você viu e ouviu aqui (...) cê percebe que alguma coisa tá interligada, assim, também, né?

Célia, por sua vez, faz referência ao trabalho acadêmico de Lux Vidal como fonte de inspiração:

Foi ela que despertou em mim a vontade de aprofundar neste sentimento que existe no processo da pintura corporal, que está muito presente no ato de receber a pintura na pele e muito mais na concentração de quem está pintando. Foi a leitura do livro desta autora que me chamou a atenção para entender se neste processo os pajés faziam este ritual com sentimento diferente do que eu percebia nas pinturas (C. NUNES, 2013).

Também, a escolha do tema aparece na intenção de produzir um trabalho voltado à comunidade indígena:

[...] propor, em longo prazo, projetos ligados a manejo de caça, assunto já colocado há algum tempo, mas que ainda não teve andamento. Investigar algo que ‘parece’ cada vez menos recorrente no Território Xakriabá - a caça - bem como o que está por trás dessa relação com a caça (E. CORRÊA, 2013:8).

Edgar escreve que a iniciativa de desenvolver a pesquisa foi valorizada pelo pajé:

Durante uma conversa sobre caçada com o pajé Vicente na Aldeia Caatinginha, ele se dirigiu a mim dizendo da importância de se fazer o registro dessas narrativas, afirmando que minha atitude enquanto pesquisador xakriabá seria uma forma de fortalecer a cultura, valorizando as histórias, bem como desejava que todos os jovens tivessem tal interesse. Isso me mostrou que esse trabalho poderá ser uma contribuição para nosso povo (E. CORRÊA, 2013:8).

Acredito que se trate aqui, em parte, do que vem sugerindo o indígena antropólogo Gersem Baniwa Luciano (2015) ao afirmar que seria incoerente o início na vida acadêmica sem que algum retorno à comunidade estivesse no horizonte do pesquisador indígena. Outro ponto que parece fundamental é a reflexão proporcionada, principalmente, pelas leituras antropológicas.

3.4.3 O fazer etnográfico dos irmãos xakriabá

Quando se referem aos trabalhos de campo realizados na TIX, os interlocutores dizem ter estranhado o uso de alguns métodos caros à antropologia, como a “observação participante”, o “distanciamento do objeto de estudo” e a realização de “entrevistas semi-estruturadas”. A

³² O perspectivismo ameríndio é definido como “uma teoria indígena segundo a qual o modo como os humanos vêem os animais e outras subjetividades que povoam o universo — deuses, espíritos, mortos, habitantes de outros níveis cósmicos, fenômenos meteorológicos, vegetais, às vezes mesmo objetos e artefatos —, é profundamente diferente do modo como esses seres os vêem e se vêem” (E. Viveiros de Castro, 1996:116-117).

“observação participante”, clássico conceito malinowskiano, cede lugar a uma inversão de palavras e significado sob a alcunha de *participação observante*³³:

Para responder estas questões e encaminhar a pesquisa será utilizada, primeiramente, a “participação observante”, ou seja, a pesquisadora participará (participou) ativamente de oficinas para fazer e observar a prática da pintura corporal e a sua articulação aos diferentes contextos de uso (C. NUNES, 2013).

Célia relata em uma das entrevistas ter utilizado a expressão *participação observante* com a finalidade de ressaltar que a interação com o sujeito de pesquisa não se restringia à situação de pesquisa em si, estando relacionada a vivências anteriores das quais ela não poderia se eximir. Em razão disso, ela usa ainda outra denominação para sua abordagem etnográfica, chamando de *conversa* a interação entre pesquisador e pesquisado. Em seu TCC, ela descreve a interação com o pajé da aldeia vizinha:

Este momento de *conversa*, que não chamarei de entrevista foi muito interessante, porque não existia jogo de pergunta e resposta, a interação foi tão espontânea, que quando comecei a pintar o pajé ele ia falando como é pra ele este processo de pintar o corpo e de ser pintado, esta relação com a espiritualidade. (C. NUNES, 2013, *italico meu*).

Célia ainda apresenta elementos interessantes para se pensar sobre a interação pesquisador-pesquisado. Ela relata que o trabalho de campo circunstanciado pelos momentos de *conversa*, de *diálogo*, é muito mais do que ligar o gravador. Nesses momentos, seria possível *vivenciar sentimentos relacionados ao tema da pesquisa através do sentir a pintura, sentir a energia e a força da espiritualidade*, sensibilidade que talvez falte ao pesquisador não indígena, já que não oriundo desse meio cultural. Edgar também faz considerações a respeito dessa interação. Em situação de campo, seus pesquisados relatam estarem “à vontade e na vontade de expor suas narrativas” (E. Corrêa, 2013:9).

Algumas situações de campo descritas pelos irmãos me parecem pouco usuais aos antropólogos não indígenas. Célia narra que, em um dos momentos de *conversa*, de *diálogo* que teve com o pajé, ele pediu para que ela o pintasse enquanto ele discorreria sobre a *espiritualidade* envolvida nisto. O pajé, então, iniciou uma narrativa sem que ela muito interferisse e nenhum roteiro prévio de entrevista foi utilizado:

³³ O conceito de “observação participante” de Malinowski ocupa local de destaque na literatura antropológica a respeito do fazer etnográfico, justamente por ser um dos primeiros autores a sistematizar/sugerir a metodologia e imprescindibilidade dos trabalhos de campo para as análises antropológicas. B. Albert (1997), em um artigo intitulado “‘Etnographic Situation’ and Ethnic Movements. Notes on post-Malinowskian fieldwork”, refere-se a expressão “participação observante” como uma das premissas contemporâneas do trabalho antropológico realizado entre populações indígenas. Ao ponderar sobre a crescente articulação política entre populações indígenas, cuja pauta refere-se aos direitos à terra, educação e bem-estar social, o antropólogo, no caso, não indígena, deveria realizar uma “antropologia implicada”, distante das abstrações teóricas e “neutras” que marcaram sua constituição histórica. O que Célia parece apontar aqui é a prática, por parte dos indígenas, de uma antropologia também para além dos cânones estabelecidos pela disciplina. As implicações políticas da prática antropológica indígena me parecem implícitas.

Aí bom, aí cheguei lá [casa do pajé] e ele falou assim: "Você pode começar a me pintar?" Aí ele falou assim: "Nada melhor para falar de pintura corporal, fazendo pintura corporal..." E aí eu lembro que eu fiz uma ou duas intervenções, assim, mais eu fui pintando (...) mas eu ali, né. Num me posicionei muito não.

Em seu TCC, Edgar também aponta que seus interlocutores, de certa maneira, apossaram-se de sua pesquisa quando ele os abordava, “na medida em que as *conversas* aconteciam, elas [as pessoas entrevistadas] próprias iam orientando o que mostrar e o que seria importante ser dito, gravado, filmado” (E. Corrêa, 2013:9, *italico meu*).

Além disso, Célia conceitua a ocasião em que se deu a interação com o pajé como sagrada devido os objetos presentes no local:

Depois do local estar do jeito que ele queria com todos elementos presentes, arco, flecha, bumbas, imagens, maracás, coca, cachimbo, esteira, uru, flauta, borduna, tanga, vários colares, pulseiras, uma tigela com preparo da ciência e a tinta do jenipapo, enfim, elementos que transforma o local em um espaço sagrado, inicie a pintura. Ele começa sem muitas palavras acendendo a tigela com o preparo da “ciência”, neste momento o ambiente já começa a ficar diferente com cheiro, a sensação de um lugar purificado, ele dá uma assoviada, eu apenas pedi se ele podia dizer o porquê quando pedi a ele se poderia me falar sobre a pintura, ele me chamou para pintar o seu corpo. Explicando que para nós, ciência é ... Aí ele começa a contar (C. NUNES, 2013).

Sobre o “distanciamento do objeto de estudo”, Célia considera ter *dificuldade de afastar do objeto de pesquisa porque nesse caso não dá pra diferenciar quem é o objeto de pesquisa, porque o objeto também é sujeito*. Sobre essa questão, Edgar relata que durante o curso de licenciatura indagou a uma professora sobre o distanciamento que o pesquisador deveria ter em relação ao seu objeto de pesquisa: *Será que é preciso eu me transformar no outro pra entender a nós mesmos?* A resposta que ele mesmo dá a sua indagação está em sua observação sobre as aulas mais *dinâmicas* da escola indígena ou quando diz que *antes na comunidade as coisa parecia que não tinha sentido, porque aquele modelo padrão de escola não permitia ver isso*. Recorre a uma analogia bastante interessante ao explicar que a pesquisa faz com que volte seu olhar à comunidade com um diferencial, uma *visão mais aprofundada*:

Se você olhar de pertinho cê vê só os pixels, mas se você afasta, cê vê a imagem inteira, então é nesse sentido de que (...) de certo ponto você tem que ter um distanciamento, talvez, pra você perceber melhor outras coisas (...) Talvez é que (...) mais nessa questão de ter esse olhar atento para o que acontece ao nosso redor mesmo (...) Esse processo de vida acadêmica me chamou muita atenção para a gente começar a perceber coisas que tavam aqui mesmo no território Xakriabá (...) Queira ou não, a gente se transforma (...) Quando cê vai, quando cê volta pra cá (...) Cê percebe as coisas de um jeito diferente. Não é que mudou, não é que mudou meu jeito de ser indígena, mas só que você lida com as coisa com outra visão também, né. Com uma visão mais aprofundada do que você percebia antes.

Célia desenvolve um argumento muito parecido ao de seu irmão a respeito do posicionamento do pesquisador indígena ante sua alteridade. Sua formação, em especial o contato com leituras antropológicas, a levou a desenvolver um *olhar atento* para o que acontece ao seu redor de maneira a perceber aquilo que fazia parte de seu universo cultural sob outra perspectiva. *Pois a antropologia proporciona esse olhar mais atento prum povo.*

O que os irmãos parecem sugerir talvez seja o que G. Santos e Barreto consideram como:

[...] um “exercício de reflexividade”, de pensar *sobre* os conhecimentos indígenas, à maneira mesmo do ofício antropológico, mas com a diferença que ali estavam dois “nativos”, dois indígenas, num jogo de espelhos, e que o diálogo entre eles certamente não teria o mesmo rendimento que aquele entre um indígena informante e um estrangeiro, um *outro*, um antropólogo de fora da tradição indígena (SANTOS, G., & BARRETO, 2015:11).

Outra questão presente nos relatos dos irmãos, relativa ao diferencial de seus trabalhos de campo é o estabelecimento de identidades distintas para o pesquisador indígena. Segundo Edgar, quando em situação de pesquisa, elas alternariam entre o *eu-pesquisador* e o *eu-indígena*. Ele traz reflexões a respeito deste fazer etnográfico nativo:

É diferente, porque eu tava fazendo algo sobre nós mesmos (...) Eu não chegava exatamente entrevistando, né? Tentava retomar conversas que eu já tinha ouvido, iniciar outra de novo (...) e tinha diferença, né? Enquanto eu-pesquisador a resposta era diferente e enquanto eu-indígena aqui também tinha outras respostas. (...) Quando eu tava gravando uma certa história, um caso da caça, me perguntavam assim: "Esse trabalho vai pra onde? Vai pra fora ou aqui pra dentro? Se for pra fora eu posso falar até certo ponto, se não for (...) Aí eu te conto isso", por exemplo. Talvez o pesquisador não indígena não teria acesso a essa parte do "eu te conto isso".

O interlocutor considera que a identidade do *eu-indígena* obtinha respostas diferentes ao do *eu-pesquisador*, especialmente quando o entrevistado o indagava se o registro de sua fala iria *pra fora*, comunidade acadêmica, ou *pra dentro*. Em seu TCC, Edgar esclarece como foi acordado o registro e o acesso às informações:

Mesmo eu sendo parte da comunidade Xakriabá, nem tudo poderia ser dito ou divulgado, principalmente diante de um gravador ou de uma câmera. Passado alguns dias de conversas sobre as caçadas com o pajé Vicente da Aldeia Caatinguinha, ele veio em minha casa e contou muitas histórias sobre seu cotidiano como professor de cultura e enquanto pajé. Ele dizia muitas coisas, dentre elas, falava sobre **o segredo**, sobre o qual ele me disse: “*por isso eu não disse isso aquele dia, porque tava gravando e é segredo*”. O segredo é algo que se mantém no Xakriabá, não sendo diferente no que diz respeito às Histórias das caçadas; aliás, é a partir daí que isso fica mais evidente: onde caçar envolve manter o segredo. Mesmo eu sendo parte do povo Xakriabá, enquanto pesquisador ligado a uma instituição externa eu não era autorizado ou não estava preparado para colher informações vindas de outra ordem. Por isso foi longe da câmera e do gravador e eu sendo visto como membro da comunidade que algo a mais poderia ser contado, porém sempre com o recado que nem tudo pode ser dito. (E. CORRÊA, 2013:9, itálico do autor).

Sobre o *segredo* e a cautela em não registrá-lo em suas pesquisas, ele e sua irmã explicam:

Muitas dessas coisas o pessoal fala que é segredo, muitas coisas eu não posso etnografar. Tem que ser segredo e isso é uma coisa que eu guardo pra mim. (relato de Edgar).

Eu me preocupava com um sigilo interno, porque muitas coisas as pessoas falam assim: "Ah, é segredo..." Mas eu questionava: "O que é o segredo?", eles falavam: "Ah, o segredo é o sagrado!". Então, o segredo e o sagrado, a gente guarda e resguarda, né? (relato de Célia).

R. Santos (2014: 250-251, itálico do autor), ao discutir, especificamente, a relação entre o segredo e os projetos culturais, afirma que “o segredo aponta para uma diferença radical que não deve ser traduzida em *cultura* e integra uma dimensão incomensurável em relação à ontologia moderna, que precisa ser protegido e, como tal, mantido à parte dos *projetos de cultura*”. Dimensão incomensurável formada pelas “relações intensas com os *encantados*, o uso ritual de plantas psicoativas, os processos de cura xamânica, a feitiçaria e a transformação”, o que

justificaria a sua “não comunicação” nos projetos de cultura. Em seu TCC, Edgar explica que “quando se trata dos encantos não se deve contar para todos, muitas coisas são segredo, principalmente para pessoas de fora *gente lá de cima*³⁴.” (E. Corrêa, 2013:15, itálico do autor).

Compreendo, com base nas ponderações dos irmãos e de R.Santos (2014), que o *segredo* tange ao *sagrado* e por isso deve ser *guardado* e *resguardado*, pois estaria regido por uma série de interditos, não podendo ser objeto de investigação em uma pesquisa ou publicado em um TCC, da mesma maneira que ocorre com os projetos de cultura.

Em seu TCC, Edgar reproduz a fala de um de seus interlocutores a respeito das pesquisas realizadas entre os Xakriabá e a preservação do segredo: “*Aqui já vei gente de tudo contélugá, de Brasília, BeloRizonte..ixii, com essa...firmadera, gravadô, mais agente num pode dizer tudo né, prôque tem que tê o segredo*” (E. Corrêa, 2013:9, itálico do autor).

Paladino (2016:111), ao discutir sobre produções de acadêmicos indígenas (teses e dissertações), compreende que “o fato de desenvolverem uma atividade de pesquisa – o que envolve uma série de atividades e práticas que costumam ser diferentes das da maioria das pessoas nas comunidades – já os coloca num patamar diferenciado”. Para Célia, o pesquisador xakriabá parece residir justamente na operação daquelas duas identidades citadas por Edgar (eu-pesquisador e eu-indígena),

Acho que ser pesquisadora xakriabá é nessa dificuldade de ser as duas coisas, ser sujeito, ser objeto, ser protagonista, mas ser ouvinte, ser escuta, ser olhar e ser enxergar (...) é ter essa percepção de conseguir, na verdade, nessa forma de resguardar o segredo e o sagrado(...).

3.4.4. Conteúdo etnográfico dos trabalhos

O TCC de Célia aborda questões relacionadas aos contextos em que a pintura é utilizada, podendo esses serem rituais, voltados para questões de importância “interna”, na conexão entre “corpo e espírito” ou de “demarcação de espaço junto à sociedade” na definição da identidade xakriabá (C. Nunes, 2013). Ela também define como objeto de estudo a abordagem da pintura corporal em sala de aula. Além disso, recorre ao Pajé Vicente para descrever técnicas relacionadas a preparo da pintura, como também de seu uso.

Baseando-se no que fala o pajé, Célia considera que no preparo da tinta existe uma *energia*, um *sentimento* envolvido que tornará a pintura mais *forte* ou *fraca*. Nesse processo também está envolvida a *espiritualidade*. Pintar o corpo consiste também em pintar a alma. Ela explica:

³⁴ Acredito que a expressão *gente lá de cima* se refira aos acadêmicos ou pesquisadores não indígenas.

[...] a pintura representa um dos mais importantes traços da nossa cultura, porque, ao mesmo tempo, que ela marca, ela simboliza de diversas formas diferentes, que às vezes nem todo mundo consegue enxergar; mas assim como ele e outras pessoas que tem a ciência e sabem sentir a energia a força da espiritualidade. “QUANDO PINTA O CORPO, TAMBÉM PINTA A ALMA”, disse o pajé. Porque se pintar é muito mais que desenhar no corpo e viajar em um mundo que sempre foi nosso, mas que nem todos conhecem, porque no passado tiraram de nós e hoje somente nós pajé têm mais sensibilidade de transitar neste espaço que nos dar força para manter e alimentar a nossa raiz, alimentando a nossa espiritualidade. (C. NUNES, 2013, destaque da autora)

Célia compreende que o corpo passa por uma transformação quando recebe a pintura, embora a pintura possa ser “vista do lado de fora”, deve ser “sentida por dentro do corpo”. Além disso, os traços da pintura contariam uma história que remete a etnia xakriabá, podendo ser utilizada na afirmação identitária ante outros povos indígenas e ao não indígena, se pintar estaria relacionado a “reflexão de voltar e se identificar com nossas raízes”.

O TCC de Edgar aborda a questão da caça e as relações entre homem e animal entre os Xakriabá. O autor se baseia principalmente nas histórias contadas por antigos caçadores e pessoas que ainda caçam. Procura entender como os caçadores se relacionam e se relacionavam com *o mato, os bichos, os encantos e a ciência*. Segundo ele, a relevância do trabalho está em discorrer sobre uma prática que tem diminuído na TIX. Entretanto, o autor aponta que alguns caçadores insistem em *bestar por aí*, sendo as caçadas mais comuns no *tempo da seca*. O autor também vê a prática da caça presente nas brincadeiras das crianças xakriabá e diz que através dessas brincadeiras elas aprendem a lidar com os perigos.

Sobre a relação existente os membros da comunidade e a caça, Edgar descreve em especial como as cobras, consideradas bichos *ciencioso, encantada*, são vistas entre eles. Consideradas protetoras de nascentes e serras, elas também são encaradas como traiçoeiras e maliciosas, devendo-se matar sempre aquela que atravessa o seu caminho, pois “o encontro despreparado com uma cobra pode acarretar malefícios”. Quando a tentativa para matá-la é mal sucedida, corre-se o risco da cobra se vingar podendo ir até a casa daquele que tentou matá-la, *espiá-lo*. Um dos cuidados que se deve ter para evitar esse tipo de encontro está em “ler os rastros deixados por elas”, deve-se “rastejar apagando com os pés seu rastro” (ibidem: 14).

A relação que o autor busca fazer com o perspectivismo ameríndio está na compreensão de que caçar envolveria ter uma *ciência* para lidar com os *bichos do mato*. Descreve sobre a existência de uma cobra encantada, que tem morada no morro que circunda a Aldeia Caatinginha, que segundo Pajé Vicente (*apud* Corrêa:15), seria uma *ciência*, um *encanto* que poderia *virar outros bicho* e aqueles que estivessem *com o corpo aberto* estariam mais suscetíveis a perderem o caminho de casa ou serem levados para a morada da cobra. Sobre o que se entende por ciência explica:

O termo *Ciência* é recorrente entre os Xakriabá para designar alguém que detém uma sabedoria *outra*, fulano tem ciência, tem que ter ciência para fazer isso, aquilo ou mesmo uma explicação para algo “inexplicável” ou que não pode ser dito, dizendo apenas que aquilo é ou foi uma ciência que aconteceu. Ao atribuir a capacidade de umas pessoas *virar*, se transformar em uma folha, um toco [...], um bicho, fazer rezas, essa pessoa é dita de ter ciência. Quando se trata das caças, várias vezes se ouve que os bichos tem ciência, ou que *a caça é uma coisa ciênsosa*, o mato, o campo, tudo tem ciência. Ou seja, caçar não é uma simples ida de captura de animais para o abate a ser consumido. Digamos que seja um jogo de “forças” entre caça e caçador aonde ambos os lados podem ganhar ou perder; porem é um jogo complexo, onde jogo aqui seria essa relação entre *bicho, gente e encantos* no qual a posição de ganho e de perda pode ser muitas vezes negociável (ou não) dependendo da intencionalidade, para que não haja prejuízo de ambas as partes. Segundo (Fausto, 2002 p.9) “*A intencionalidade e a consciência reflexiva não são atributos exclusivos da humanidade, mas, potencialmente de todos os seres do cosmo*”. Tal negociação faz parte dessa relação do caçador com o *dono da mata*, já que os *bichos* tem *ciência*. Sendo assim é de extrema importância que o caçador também tenha sua ciência, para não correr o risco de passar de caçador a caça. (E. CORRÊA, 2013:16, itálico do autor)

O que o autor propõe é que caçar é um jogo de negociações entre a caça, o caçador e os *encantos*.

Ante a apresentação do conteúdo das etnografias é importante fazer uma observação. Os irmãos, ao longo do texto, fazem pouca ou nenhuma referência a uma bibliografia já existente sobre os próprios Xakriabá. Célia relatou que ao ler textos sobre seu povo rememora as situações descritas como se estivesse vivendo o que o texto escrito lhe apresenta. Considero que talvez eles tenham priorizado suas memórias à bibliografia e se pautado nelas para descrever sobre seu próprio povo.

3.4.5 Repercussões das produções dos irmãos na universidade e comunidade xakriabá

Em 2013, acompanhei a defesa dos TCC's dos estudantes da habilitação em Ciências Sociais e Humanidades do curso Fiei. Desejava, à época, prestigiar Célia e Edgar no encerramento de suas atividades na licenciatura, ainda não havia definido que suas trajetórias se tornariam o tema de minha própria pesquisa. Os exames de defesa ocorreram em um auditório da FaE integralmente ocupado pelos candidatos e demais estudantes da licenciatura, que acompanhavam seus *parentes*. A banca examinadora neste ano foi composta por acadêmicos não indígenas³⁵.

Os TCC's apresentados possuíam autoria individual ou compartilhada. Os formatos também foram plurais: trabalho escrito, vídeos e exposição fotográfica (alguns na forma de material didático). Célia apresentou uma comunicação oral a respeito de seu trabalho escrito, um painel de fotografias e um vídeo sobre a pintura corporal xakriabá. Edgar também apresentou uma comunicação oral referente ao trabalho escrito e um vídeo sobre a caça entre os Xakriabá. A opção

³⁵ Em anos posteriores, a banca de defesa passou a contar com convidados indígenas em sua composição, alguns deles graduados pela mesma licenciatura. Célia e Edgar participaram de bancas ocorridas em 2014, 2015 e 2016.

pelos recursos visuais e/ou audiovisuais parece atender mais as comunidades indígenas.

Considerando a reflexão de Célia:

(...) as pessoas que eu pesquisei, mesmo elas não tendo domínio de uma escrita, de uma leitura, conseguiriam poder ver de que forma elas participaram do trabalho (...) o mais interessante é o material em vídeo e o texto dificilmente é lido (...) porque ela não vai ter acesso pra ter aquela leitura (...) Então, essas pessoa mesmo elas falando que não tem domínio da escrita, que não sabe porque não frequenta a escola, acho que quando a gente traz esse produto, a gente vê a satisfação, porque ali sim eles traz também o conhecimento deles (...) Então, eu procurei valorizar o conhecimento tradicional porque eu acho que é importante e principalmente pra essas pessoa que tem essa participação durante a pesquisa da gente (...) Eles não são considerado historiador porque não estudo História, mas pelo contrário, eles sabe fazer história mais do que ninguém.

A comunidade indígena se fez presente nos exames de defesa dos TCC's através dos estudantes indígenas da licenciatura e os trabalhos de Célia e Edgar, também foram apresentados na TI Xakriabá.

Além da comunicação oral e recursos audiovisuais, Célia diz ter utilizado a linguagem do *sentir* para apresentar sua pesquisa:

*Eu tentei fugir um pouco da escrita, mas tive que me readequar nesse mundo acadêmico também (...) o que eu colocava em questão ali, era a forma diferente de linguagem pra falar de pintura corporal e espiritualidade (...) A primeira, que apesar de tentar fugir, foi a questão da **escrita** que eu me re-adequiei... o vídeo era uma linguagem de poder vivenciar e compartilhar pra que todos pudessem ver um pouquinho do que eu vivenciei e a questão da **exposição de fotografia**, que era a terceira linguagem (...) e eu trazia uma quarta linguagem que era a questão do sentir, porque falar de pintura corporal principalmente no termo espiritualidade é coisa que eu não dou conta de explicar e nem de mostrar (...) então é só vivenciar.*

A composição da banca examinadora foi a mesma para os dois irmãos e a avaliação se deteve mais ao trabalho escrito. Interessante é que grande parte das observações feitas pela banca examinadora ao trabalho de Célia apontaram justamente a sua não adequação à escrita acadêmica e ao formato acadêmico considerado próprio a um trabalho de conclusão de curso. A interlocutora recebeu essas observações da seguinte maneira:

Eu fiquei um pouco frustrada ... porque o meu tema era de relevância pra mim, pro meu povo Xakriabá... pra falar de pintura corporal e espiritualidade e ser questionada por algumas coisas... nesse mundo acadêmico eu acho que a gente [estudantes indígenas] tem que readequar pra ser melhor (...)então, eu acho que ainda falta muito essa compreensão(...) principalmente desses conhecimentos tradicionais que a gente leva como tema de pesquisa pro TCC (...) é diferente eu levar como povo indígena Xakriabá, enquanto aluna xakriabá, do que uma pessoa que vem enquanto pesquisadora (...) na apresentação do TCC conta um pouco, a frustração... tive sim muita dificuldade, principalmente na questão de readequar a escrita no português padrão, nessa forma de organizar o texto mesmo, mas eu fiquei muito apegada ao meu conteúdo (...) e aí eu não ligava muito se eu ia ser questionada pela banca pela questão acadêmica, mais pelo conteúdo que tinha uma relevância muito grande (...)Pra falar da cultura do povo Xakriabá, não tinha muito trabalho relacionado a questão da pintura e espiritualidade, então, assim, esse trabalho foi lançado como um suporte pra outras pessoa que vier pesquisar (...) o nosso projeto de TCC dá autonomia mesmo nas limitações e nas regras, foi aí que eu procurei valorizar um pouco da oralidade.

Neste sentido, Célia parece realizar um formato de trabalho acadêmico, como diz Paladino (2016), mais condizente à realidade do pesquisador indígena, já que a maioria do autores indígenas escrevem para não indígenas (assessores, educadores, comunidade acadêmica). Paladino

questiona o impacto de tais textos acadêmicos em comunidades com público improvável de leitores e se não seria a própria estrutura do texto acadêmico limitadora da expressão de epistemologias e tradições de conhecimento que possuem outra lógica de apreensão, construção e circulação.

O texto de Célia me gerou, inicialmente, alguns incômodos com a presença de duas introduções, uma delas sob a forma de versos; repetição dos propósitos da pesquisa e de trechos de entrevistas; períodos muito longos. Mas pude compreender que a maneira como Célia estruturou seu texto escrito relaciona-se com sua trajetória de vida e os processos de educação formais e não formais em sua aprendizagem, em especial sua resistência às *regras e formalidades*. Ela preservou o *conteúdo à forma*, algo que considera primordial, como visto nos relatos. O que parece ter ressoado de maneira positiva entre os membros de sua comunidade.

Distante dos muros da universidade, Célia também apresentou sua pesquisa na TIX, onde os *mais velhos* elaboraram um documento expressando grande satisfação com relação ao seu trabalho. Sobre esta outra receptividade, comenta:

(...) o mais interessante é que quando eu voltei pra aldeia várias escola chamou preu apresentar meu tema de pesquisa da pintura corporal e espiritualidade (...) Quando eu trouxe essa apresentação aqui pra dentro da aldeia eu fiquei muito surpresa, muito satisfeita porque as pessoas começaram a dizer que aquilo não era uma coisa que eu tava inventando, era uma coisa que existia (...) eu fiquei satisfeita com meu trabalho depois de ter um retorno pra comunidade, ver isso de forma muito presente, essa valorização (...) e quando eles organizaram um material, cada aluno dando depoimento e de algumas pessoas da comunidade que participou daquele momento da demonstração do meu trabalho na comunidade (...) Na outra aldeia, falava como eles passaram a enxergar a pintura, que realmente era uma coisa que eles tinham parado pra prestar atenção nesses detalhe e que eles conseguiam ver hoje a questão da pintura, num jeito de olhar diferente, num jeito de olhar e enxergar diferente. Isso pra mim foi o que mais me deu satisfação (...) Eu realmente vi que ele era relevante, não pra Academia, não pra Universidade, mas pra contribuir pro nosso povo Xakriabá, nessa questão de retomar a pintura, muito mais de retomar a identidade pra nós do que pro outro, porque pro outro fica sendo apenas um detalhe (...)

O que parece marcada são as intenções, aparentemente distintas das não indígenas, desta produção científica xakriabá:

Porque quando cê leva uma pesquisa, você não leva pra falar: “ah essa foi a descoberta que eu fiz!” Por exemplo, falar de pintura corporal e espiritualidade (...) a gente não tem essa pretensão que essa coisa vai ser inovação pra ciência, nós não somos pretencioso a tal ponto (...) Na verdade, quando a gente faz uma descoberta dessa, é como se fizesse parte, realmente faz parte, no contexto de aprender enquanto Xakriabá, enquanto jovem xakriabá, enquanto pertencente do povo Xakriabá.

Diferentemente de sua irmã, Edgar elabora um trabalho escrito mais pautado nas normas padronizadas da academia. Na leitura de seu trabalho, percebo que ele segue o formato, a estrutura e a linguagem exigidos. Seu TCC foi elogiado pela banca examinadora, o que talvez explique o adjetivo *bacana* que usa para se referir ao seu exame:

A banca é uma hora tensa, né? Eu achei bacana porque na banca teve pontos que, por exemplo (...) Quando você tá com olhar ali de perto você percebe certas coisas, mas quem leu o seu trabalho percebeu mais de longe (...) percebeu algumas coisa que dava pra colocar, que não dava (...) foi bem bacana sim!

Apesar do formato mais acolhido pelo meio acadêmico, a pretensão do autor é servir a comunidade indígena através da pesquisa que desenvolveu:

Mantive o cuidado de conversar antes com as pessoas falando do objetivo da pesquisa, sendo que eu era indagado pelas próprias pessoas: para que? Para quem? E onde seria mostrado tal trabalho? Eu expliquei que o trabalho será apresentado também *lá fora*, como parte do trabalho acadêmico. Porém, com o objetivo de ser divulgado e desenvolvido também entre os Xakriabá, nas comunidades, nas escolas e para procurar sistematizar o trabalho com projetos dentro da Terra Indígena, como uma forma de valorizar e fortalecer a cultura xakriabá a partir das narrativas dos mais velhos (E. CORRÊA, 2013: 8, itálico do autor).

Edgar também produziu um vídeo sobre a história das caças e caçadores xakriabá para a apresentação de seu TCC que utiliza depoimentos de interlocutores conhecidos entre os moradores da comunidade. Edgar relata que não expôs seu tema de pesquisa da mesma forma que Célia, embora tenha apresentado este material audiovisual.

Célia considera *um desafio um próprio xakriabá escrever como é etnografia na visão do povo indígena Xakriabá*. Segundo ela, quando esse desafio for alcançado *conseguiria fazer uma relação e ter uma compreensão melhor sobre seu povo*. Ela nega ter conseguido realizar um trabalho de conteúdo antropológico consistente, talvez por associar a figura do antropólogo *àquela pessoa que sabia falar sobre nós melhor que a gente mesmo*. Célia ainda reforça essa ideia quando compreende que:

(...) todos povos indígenas, na verdade mesmo sem perceber, é um pouco o antropólogo, porque fala da cultura, da história da identidade, mas às vezes não tem domínio desse jeito de falar como esses bons antropólogos conseguem falar (...)

Segundo o que considera, faltar-lhe-ia um *domínio do falar* para se reconhecer como pesquisadora motivada por questões antropológicas. Célia talvez não considere que esta ausência de *domínio* também é o que a faz uma pesquisadora indígena compreensível para seu povo.

Acredito que os *Percursos Acadêmicos* de Célia e Edgar, de uma maneira geral, sugerem que pesquisar consiste em definir e construir alteridades que não se distanciam da concepção de um *eu indígena*. As identidades desse *eu indígena* e de um *eu pesquisador* se entrelaçam no processo desta produção autoral voltada tanto para a comunidade indígena como para a academia, ainda que em escalas distintas. Pesquisar envolve, sobretudo, lidar com o compromisso e responsabilidade com a comunidade, *guardar e resguardar* um patrimônio intelectual. As adequações ou não aos padrões de escrita parece ser um dado menor diante de algo que está em desenvolvimento, pois como sugere Gersem Luciano Baniwa, deve ser:

[...] natural e desejável que os indígenas antropólogos de posse das ferramentas teóricas e analíticas da disciplina e, conhecedores das realidades de suas comunidades e povos, construam e exerçam processos discursivos críticos e independentes aos preceitos canônicos da disciplina perpetuados ao longo de sua existência (LUCIANO, 2015: 237).

Neste processo, os irmãos xakriabá, Edgar e Célia, seja na interação pesquisador-pesquisado, nas *conversas* ou no registro escrito do conhecimento indígena, parecem realizar empreendimentos nativos que denotariam, sobretudo, uma valorização da (re) produção de suas próprias epistemes.

3.4.6 Teorias e visões antropológicas não indígenas?

Paladino (2016) afirma que a produção acadêmica indígena, no caso brasileiro, à diferença do que acontece em outros países, não rompe com as teorias e as visões dos pesquisadores não índios. Segundo a autora, essa abordagem não revelaria a existência de epistemologias diferenciadas, ainda que perspectivas e pontos de vista originais e sumamente ricos surjam, em alguns casos. De acordo com a autora, as questões mais problematizadas dizem respeito, sobretudo, à ética e à metodologia de pesquisa.

As teorias e visões antropológicas não indígenas parecem guiar a definição do tema e dão suporte para que os irmãos se envolvam no *pesquisar a si mesmos*. Edgar se vale da teoria do perspectivismo ameríndio para explicar concepções nativas, mas não chega a depender dessa para se fazer compreensível. Já Célia, pouco elabora uma abordagem que dialogue com teorias e visões antropológicas. Em seu trabalho, é possível encontrar muitas referências a seus interlocutores, transcrições de entrevistas e reflexões variadas sobre a importância do trabalho para a comunidade e menções muito breves são feitas às bibliografias antropológicas, uma ou duas, apenas. O arcabouço teórico antropológico não indígena parece ser utilizado para uma *visão mais aprofundada* de suas concepções nativas, sendo validado na produção de um trabalho acadêmico consistente e uma discussão antropológica também nos termos nativos. Para os irmãos, as teorias e visões antropológicas não indígenas aparecem como relevantes na produção de suas perspectivas indígenas, podendo ou não essas (re) produzirem, às suas maneiras, as realizadas por não indígenas.

Penso que nessa (re) produção é inventada uma certa antropologia, que prioriza os discursos nativos a uma referência bibliográfica antropológica não indígena. Como ouvi uma vez da antropóloga indígena Rosilene Waikhana, “Pra quê recorrer a tantas fontes bibliográficas antropológicas se a nossa biblioteca são os nossos próprios parentes?”. O que estaria em jogo não seria a nossa compreensão (não indígena) do que seria uma produção acadêmica indígena? O não reconhecimento dos nossos códigos na produção indígena? Ou seja, o que de fato pode ser considerado uma produção acadêmica indígena, como reconhecê-la como tal?

Embora Paladino (2016:118) afirme que em boa parte da produção acadêmica indígena acadêmica há pouca contestação da teoria antropológica não indígena e que seus esforços “estariam mais dirigidos ao recorte do objeto, dos informantes ou interlocutores e a certos procedimentos dos pesquisadores não índios”, acredito que esses esforços revelem seu potencial teórico. Os trabalhos dos irmãos, repleto de provocações e questionamentos sobre o fazer etnográfico, estão perpassados por discussões nativas, e configuram-se, em minha opinião, como uma contribuição à teoria etnográfica.

Sobre a produção de uma autoantropologia, Strathern (2014) recorre aos conceitos de escritor e autor para esclarecer em que consiste fazer uma produção autoreflexiva. Segundo ela, Rabinow (1984 *apud* Strathern, 2014) aplica a uma série de produções etnográficas a distinção de Barthes, entre o escritor, por um lado, que se ausenta do texto e trata a linguagem como uma ferramenta transparente para fins de explicação e instrução, e o autor, por outro lado, cujos textos incorporam sua relação com o mundo, nos quais a linguagem é seu próprio fim, extremamente autoreflexiva. Segundo Strathern, para o público leitor “em casa”, o etnógrafo é um autor, uma fonte de autoridade por meio da qual os leitores podem ter acesso ao outro. Para aqueles que estuda, os informantes, o etnógrafo é um escritor e cria uma relação explícita entre as ideias deles e seus próprios enquadramentos. Strathern também questiona se um habitante de Hagen com formação em antropologia ao se dedicar a um estudo sobre os Hagen estaria imerso em condições para a autoantropologia. Segundo ela, o antropólogo nativo não está em condição de conferir aos eventos uma nova autoria, e assim colocar sua versão lado a lado com outras narrativas dotadas de propriedade; ele tampouco é um escritor que utiliza os recursos conceituais daquela sociedade como fundamento para a descrição. Não importaria de onde o antropólogo venha; não pode ser autoconhecimento em um sentido autoreflexivo porque não se baseia nas técnicas específicas por meio das quais as pessoas conhecem a si mesmas.

Embora Strathern (2014) considere que seja impossível se dirigir ao público como autor e escritor, penso que os irmãos podem ser reconhecidos dessa maneira. Escritores por se valerem de teorias antropológicas não indígenas, mesmo de uso pontual, para se fazerem compreensíveis para a comunidade acadêmica em seus termos, podendo inclusive ter seus trabalhos compreendidos e consultados por não indígenas. Também por muitas vezes se distanciarem do tema abordado, recorrendo a uma linguagem que não os situam como nativos. Por exemplo:

As Histórias dos caçadores e das caças – uma forma de entender a cosmologia xakriabá tem como objetivo analisar e investigar por meio das histórias contadas por antigos caçadores e pessoas que ainda caçam, a forma dessa prática e o que ela implica na vida social, procurando entender, a partir dessas atividades, como os caçadores se relacionam com o meio em que vivem, o mato, os bichos, as plantas, e os *incantos*. Além disso esse estudo pretende entender quais significados são atribuídos pelas pessoas ao ato de ir caçar nos

dias atuais e propõe uma investigação de como se dá a relação entre homem, animal, (os bichos e os encantos) para os Xakriabá. (E. CORRÊA, 2013:5, itálico do autor)

Por outro lado, poderiam ser reconhecidos como autores por elaborarem reflexões que se aproximam do referencial conceitual propriamente xakriabá, como a utilização de conceitos nativos (*espiritualidade, bicho ciencioso, encanto, espiar, segredo*, dentre outros), ou por recorrerem ao português xakriabá. Por isso compreendo suas obras como dotadas de teor autoreflexivo. Em alguns trechos dos textos de seus TCC's a linguagem utilizada deixa evidente que seu pertencimento étnico e preocupação em realizar um trabalho voltado pra a comunidade:

Nesta caminhada de vida de estudante indígena, este universo acadêmico, que foi novo para **mim, me** abriu horizontes. Quanto mais **eu** queria me aproximar e conhecer o “novo”, mais **eu** sentia necessidade de voltar e retomar **minhas** raízes. A presença de lideranças indígenas na universidade - por exemplo, como os pajés que passaram por aqui -, **me** incentivou a escolher um tema que fazia esta conexão entre minha aldeia e a pesquisa na universidade. (C. NUNES, 2013)

Nosso povo que tem como referência o território nas margens do rio São Francisco. A **nossa** identidade é muito caracterizada pelas mistura de elementos culturais diferentes. A identidade **nossa** aparece também no nome “Xakriabá”, que, segundo alguns mais velhos, significa “bons de remo”. Isto se deve ao fato de que na época do contato com os não-índios, quando **nosso** povo percorriam vários territórios - desde as margens do rio Tocantins até o rio São Francisco -, só conseguiam atravessar aqueles grandes rios quem era “bom de remo”. (C. NUNES, 2013)

Mantive o cuidado de conversar antes com as pessoas falando do objetivo da pesquisa, sendo que **eu** era indagado pelas próprias pessoas: para que? Para quem? E onde seria mostrado tal trabalho? **Eu** expliquei que o trabalho será apresentado também *lá fora*, como parte do trabalho acadêmico. Porém, com o objetivo de ser divulgado e desenvolvido também entre os Xakriabá, nas comunidades, nas escolas e para procurar sistematizar o trabalho com projetos dentro da Terra Indígena, como uma forma de valorizar e fortalecer a cultura xakriabá a partir das narrativas dos mais velhos (E. CORRÊA, 2013: 8, itálico do autor).

Mesmo **eu sendo parte da comunidade xakriabá**, nem tudo poderia ser dito ou divulgado, principalmente diante de um gravador ou de uma câmera. Passado alguns dias de conversas sobre as caçadas com o pajé Vicente da Aldeia Caatinguinha, ele veio em minha casa e contou muitas histórias sobre seu cotidiano como professor de cultura e enquanto pajé. [...] **Mesmo eu sendo parte do povo Xakriabá**, enquanto pesquisador ligado a uma instituição externa eu não era autorizado ou não estava preparado para colher informações vindas de outra ordem. (E. CORRÊA, 2013:9, itálico do autor, negrito meu).

Além disso, tanto Strathern (2014) como Paladino (2016) fazem considerações se baseando na produção e escrita de textos etnográficos. As relações subentendidas na relação pesquisador-pesquisado, que no caso de Célia e Edgar, estão imediatamente relacionadas a negociação do que se pode ser escrito ou não, não fazem parte de suas explicações teóricas. Acredito que essas sejam fundamentais para compreender as abordagens tomadas pelos escritores/autores, visto que nem tudo pode ser escrito, como visto o *segredo é sagrado* e deve ficar na esfera do não comunicável em trabalhos acadêmicos e projetos de cultura, mesmo sendo fundamental na composição de uma epistemologia nativa. Como esclarece Edgar:

Muitos aspectos estão relacionados às caçadas e sobretudo a caça em si, a simbologia e a relação que o caçador tem com o *mato, os bichos, os encantos*. Eu digo muitos aspectos, **porém poucos podem ser dito ou revelado, quando se trata do ato de caçar, não é algo tão simples de se falar de se expor, já que é uma relação com mundos dos outros, o qual faz parte do segredo dos caçadores e também das caças, ou seja o segredo é algo fundamental fazendo parte da cosmologia do povo Xakriabá**. (E. CORRÊA, 2013:7, itálico do autor, negrito meu)

Em meio as indicações de Strathern (2014), as produções de Célia e Edgar podem ser consideradas autoantropologia ou epistemologias nativas? Ou talvez seria melhor questionar: “Como é possível fazer antropologia em casa quando a antropologia é da casa dos outros [não indígena]?” (Mutua Menihako *apud* Paladino, 2016:116).

3.5 Desdobramentos da vida acadêmica de dois graduados pela licenciatura Fiei

- Eu costumo dizer que todos os alunos é como se fosse uma peça de cerâmica, há quem tem um processo mais lento que a gente tem que colocar menos fogo porque se não quebra, há aquelas que a gente pode colocar fogo que vai virar quase um ladrilho, mas o importante é que todo mundo saia uma peça no final, um produto final, não há aquele que não serve pra nada, o importante é que nada vire um caco sem valia, é como na verdade se fosse uma queima do processo de cerâmica mesmo (relato de Célia).

A queima de uma peça de cerâmica pode ser entendida como um processo de fabricação em que os produtos finais se distinguem por sua resistência ao fogo e por sua *valia*. Dotadas de multiplicidade e diversidade, cada peça possui uma singularidade. Tal como nesse processo, a licenciatura indígena Fiei parece formar indivíduos que traçam trajetórias distintas a partir de sua formação acadêmica, desta *queima*. As trajetórias de Célia e Edgar ilustram, a meu ver, esta metáfora. Ambos assumiram, após a conclusão do curso, ocupações distintas, tanto em relação aos estudantes da licenciatura, como entre eles próprios. Próxima a se formar, Célia atuou como professora de cultura e, já recém-formada, tornou-se servidora indígena na SEE/MG. Edgar atua como *comunicador indígena xakriabá* na TI Xakriabá e como *educador-pesquisador*. Tal como a composição do barro intervém no processo de *queima* e na peça final, a relação de Célia com o movimento indígena e o interesse de Edgar pela fotografia foram importantes na definição das atividades que exercem atualmente. Em linhas gerais, tratarei nesta seção destes desdobramentos e das ocupações que os irmãos assumiram enquanto estudantes egressos do curso Fiei.

De acordo com Matos (2016), os cursos de licenciatura indígena pretendem, principalmente, formar professores. Edgar discorda. Para ele, as licenciaturas não formam só professores, formam *educadores* que reafirmam o papel de outros *educadores* da comunidade, visto que *de certa forma cada membro da comunidade é um educador*. Segundo ele, no caso específico da licenciatura Fiei, o indígena egresso do curso *não é apenas aquele educador que tá dentro da sala de aula(...)* embora a maioria, 90 por cento do pessoal seja professor de sala de aula, alguns não são, como no [seu] caso. A atuação do *educador* graduado pela licenciatura se daria *educando alguém, sendo educado ao mesmo tempo e tá aprendendo com outra pessoa, ensinando alguma coisa, mesmo fora desse contexto escolar*.

Após terem se formado na licenciatura Fiei, as ocupações de Edgar e Célia não se restringiram à sala de aula. Tanto Edgar como Célia se viram envolvidos em atividades de suporte aos *educadores* que atuam nas salas de aula e aos outros *educadores* que atuam em contextos não escolares. Apresento abaixo um pouco sobre estes envolvimento.

3.5.1 Uma professora de cultura

Célia, prestes a se formar, começou a atuar em algumas das escolas indígenas da aldeia como professora de cultura³⁶. Segundo R. Santos (*apud* Pereira, 2013: itálico do autor), inicialmente, aqueles que ensinavam *cultura* nas escolas eram professores empregados sem educação formal, sendo eles anciãos, artesãos, festeiros, lideranças, pajés – dentre eles, alguns de idade avançada, e jovens, engajados no *levantamento da cultura*. Ante a iminência da aposentadoria dos mais velhos, jovens educadores teriam passado a assumir seus cargos nas escolas, pois caso aqueles assumissem as aulas, os encaminhamentos junto ao INSS seriam interrompidos e um processo contratual seria gerado com o Estado. Célia rememora como foi indicada para assumir tal ocupação:

(...) faltava menos de um ano pra me formar, foi quando eu tava no curso em Belo Horizonte e recebi a notícia que o pessoal, as liderança na comunidade, junto com direção da escola, tinha me nomeado pra ser professora de cultura e aí foi uma coisa nova pra mim (...) mas eu nunca tinha trabalhado remunerado, fixo (...) Muito tempo atrás, uma vez uma liderança tinha conversado comigo pra ser professora de cultura, mas a gente tinha um entendimento que professor de cultura era aquela pessoa mais velha. E aí, na época, eu não aceitei. Mas aí, passado algum tempo, teve essa indicação. E aí, foi quando eu falei, não, agora eu quero, porque eu acho que eu tô mais ou menos preparada, tenho que me preparar mais, mas que agora posso contribuir mais com o povo Xakriabá. E ainda mais, depois do meu projeto de pesquisa que foi sobre pintura corporal e espiritualidade, que me ajudou muito dar base, dar suporte, pra entender, compreender, ouvir.

Muitas das pessoa poderia imaginar que era contraditório (...) Uma pessoa que passa pelo processo acadêmico, ser escolhida na comunidade professora de cultura, pra retomar essa questão da cultura, querendo conhecer coisa nova na universidade (...) E foi uma experiência muito diferente, às vezes meio que contraditória, porque a gente forma numa universidade e retorna pra ser professora de cultura (...) Mas a ideia do curso de licenciatura era exatamente essa também, que a gente vai não pra voar e querer o novo, mas é pra voltar, pra dar esse retorno pra comunidade e associar conhecimento de uma forma diferente, de uma forma que acrescenta e não que retira o que a gente tem.

Ao assumir o cargo de professora de cultura, Célia passa a tratar a questão da pintura corporal, abordada em seu TCC, enfatizando especialmente a *espiritualidade*, algo que, segundo ela, era pouco explorado nas aulas até então. Ainda conta sobre sua experiência no ensino da língua Akwe:

³⁶ De acordo com Gomes e Miranda (2014:479), “os professores de cultura existem hoje em todas as escolas indígenas de MG e foram criados inicialmente para dar suporte aos processos de revitalização linguística, como o que ocorre entre os Krenak. Os Xakriabá reivindicaram a criação do mesmo cargo em suas escolas e foram finalmente atendidos em 2013”.

(...) considero que o professor de cultura o conteúdo dele não esgota, mas que é um desafio trabalhar na escola, na sala de aula. Porque quando eu tenho no máximo duas horas pra ensinar Akwe e eu ensino: “Bom dia!”, “Boa tarde!” em Akwe e professor chega logo em seguida e continua dando “Bom dia!” em português, e o restante da semana também, e aí é um grande desafio pro professor de cultura trabalhar.

O vínculo inédito com a escola enquanto professora de cultura, por outro lado, não estaria totalmente distante de uma participação já anteriormente estabelecida, pois, em suas palavras, *sempre tava ali de enxerida, intronmetida, mesmo quando não tava na escola [como aluna]. Ela diz que durante o período posterior à sua formatura no ensino médio e anterior ao ingresso no curso Fiei/Reuni, quando tinha algumas coisas na escola sempre era chamada pelo pessoal do Prolind, sempre pelo mesmo motivo, era chamada pela questão cultural, pela pintura, a maioria eu pintei, então era sempre o que me aproximava da escola, era a questão da pintura.*

Ademais, acerca de seu papel como professora de cultura diz *não ser só da escola, ele é da vida em comunidade*, o que ela explica como sendo alguém que, além de transitar na escola dando apoio às disciplinas, principalmente as da Base Comum, *está nessa dinâmica mesmo do lugar, da aldeia*. Neste sentido, acrescenta:

(...) os professores de cultura entra pra fazer esse jogo de cintura e mesmo que eu não estiver viajando, mas se tem oficina na Terra Indígena Xakriabá, é muito mais interessante, é muito mais produtivo eu tá naquela oficina, que a carga horária é bem maior, do que tá na sala acompanhando os professores.

Célia diz que mesmo fora da escola, ao participar de uma capacitação, de uma oficina na aldeia ou ao apresentar uma comunicação oral em um seminário e em outras atividades relacionadas ao movimento indígena, também atua como professora de cultura. De acordo com Pereira (2013:48), este professor de cultura atuaria como um duplo mediador na promoção do diálogo entre a escola e a cultura através do “resgate das coisas antigas” e entre as duas faces do currículo escolar (Base Comum e Parte Diversificada). Mas o que Célia nos diz parece estar além dessa explanação, pois *precisa ser alargado ainda mais o entendimento de professor de cultura hoje (...) é mais tá presente na vida em comunidade, independente de limitação da escola.*

A atuação de Célia como professora de cultura parece ter fortalecido seu vínculo com o movimento indígena, como será detalhado a seguir. Por isso, talvez seja pertinente sugerir que ao assumir as atividades dessa posição ela possa também ser reconhecida, de acordo com Grupioni (2006:53), enquanto “mediador[a] e interlocutor[a] de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia, e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas”.

3.5.2 Uma gestora indígena na SEE/MG

Após a experiência como professora de cultura nos anos de 2013 e 2014, Célia foi convidada a assumir um cargo na SEE/MG, no início de 2015, tornando-se a primeira indígena a trabalhar em um órgão estadual em Minas Gerais. Ela narra como foi esta indicação:

(...) quando a secretária de educação, professora Macaé me ligou falando que queria participação pra ser colaborador dentro da equipe da Secretaria e que tava me convidando (...) Eu fiquei muito surpresa (...) E até então eu participava das discussões direcionadas a educação, mas não a tal ponto (...) É uma preocupação muito grande, em nenhum momento eu pensei isso só como oportunidade, como privilégio (...) Enquanto Célia Xakriabá, acho que quando é chamado pra um momento desse (...) Dentro da sociedade que a gente vive, como tem muito pensamento nessa questão financeira, tem gente que apenas vê isso como um momento de privilégio, de se autopromover (...) E aí quando eu passei pras lideranças fazer a avaliação (...) não ficava muito ansiosa se eles iam conceder isso como uma oportunidade pra mim ou se iam botar pra avaliação, foi bem pacífico, assim (...) Eles fizeram de uma forma interna entre cacique e liderança (...) E eles falaram pra mim que era interessante quem tinha bagagem política formada, só que o mais interessante era formar novas e isso ficou muito forte pra mim que é nessa intenção mesmo da preparação da juventude (...) Eu que vim de movimento indígena, falei pra eles que, e pra Macaé também, que eu não tenho nenhuma formação, nenhum doutorado nisso, mas se servir (...) E aí ela falou assim que tava me chamando pela participação no movimento, enquanto jovem, enquanto mulher e que acreditava que eu poderia me preparar pra um momento de protagonizar diferente, que é nesse espaço de construção dentro da Secretaria, de colaborador.

Célia localiza em sua experiência no movimento indígena o principal fator de sua escolha para o cargo na Secretaria. Sua participação no movimento, iniciado quando ainda era adolescente, deriva, por sua vez, tanto da influência paterna quanto de uma *vontade* própria em criar relações e se envolver com a causa indígena. Ela considera que a *tomada de lugar* e envolvimento político das mulheres xakriabá na causa indígena é recente, pois a maioria delas costuma ter filhos, passando a se dedicar mais à vida doméstica. O aprendizado intenso adquirido no movimento indígena, *sua primeira formação*, é equiparado a *uma formação de universidade*. Após *ficar muito tempo na escuta* até começar a se posicionar de maneira mais expressiva, Célia alcança um cargo na SEE/MG.

Deve-se destacar tal conquista entre os Xakriabá, visto que “a ocupação de cargos de gestão é tradicionalmente impedida às mulheres, devido à necessidade de deslocamento entre aldeias, ao contato com diferentes instituições, e às saídas constantes da Terra Indígena” (Gomes & Teixeira, 2012:71). Também, “a ocupação feminina em cargos políticos ainda se limita a casos isolados e situações temporárias, devido ao fato dos homens estarem menos envolvidos com tarefas domésticas e com o cuidado com as crianças” (ibidem:71). Ou seja, não só a questão de *estar preparada* que conta, outras relacionadas a seu estado civil parecem ter sido consideradas pelas lideranças indígenas. Ademais, conforme Gomes e Teixeira (2012), entre os Xakriabá, as novas lideranças têm se constituído a partir de sua capacidade de negociarem e se articularem para tratar de questões externas específicas. Isto é, a formação de Célia na licenciatura foi significativa

para que assumisse o cargo, já que, através dessa formação, pode acompanhar as discussões sobre a educação escolar indígena, o que a teria preparado para enfrentar desafios em maior escala.

Além disso, deve-se destacar sua nomeação, tendo em conta que “a tão propalada participação indígena fica mais no discurso que na prática” (Grupioni, 2006:64) quando se trata da vontade política de setores governamentais em efetivar os direitos conquistados pela legislação. A respeito disso, Célia faz uma importante observação:

(...) acho que o que eu vivo na Secretaria de Educação faz uma provocação pra outras Secretarias, porque quando a gente trabalha com política pra outro sujeito, é preciso também que o outro sujeito participe da construção dessa outra política (...) Aí a gente passa a transitar não só como objeto de pesquisa, mas principalmente como sujeito da história, nessa autonomia.

Mais especificamente, a atuação de Célia na SEE/MG esteve atrelada à criação da categoria escola indígena. Segundo ela, seu papel era o de fazer a *interlocução direta*, o que ela compreende como encaminhar as demandas dos povos indígenas de Minas Gerais atuando *com sensibilidade, porque enquanto indígena, se sente muito tocada, independente de ser Xakriabá*. Acrescenta que tem o *papel de sensibilizar o outro enquanto realidade* e vê sua função como desafiadora:

(...) nessa representação dos povos indígenas de Minas Gerais (...) é preciso ter esse olhar atento pras demanda que vem chegando dos povos indígena e não deixar isso consumir a legitimidade e não deixar o protagonismo de fora (...) são duas coisas diferente: quando você legitima, você pode legitimar só com a presença, e não com o protagonismo; e quando a ação acontece você faz de fato o protagonismo acontecer.

Ainda a respeito de sua atuação, ela discorre como tem sido encarada sua presença na SEE/MG:

Às vezes eu tenho dificuldade, eu me sinto meio questionada (...) Às vezes porque um fala assim: “Ah, você fez tal coisa interessante, e aí? Você escreveu?” Aí eu falei: “Não! Tá na minha cabeça!” E aí, eu acho que agora nesse momento eu vou ter que aprender as duas formas (...) Mas amaior preocupação é de que como eu aprendo as duas formas sem perder a minha própria (...) Porque várias pessoas que passaram por essa experiência, mesmo as pessoas indígena, nas conversa que eu tenho tido, perdeu um pouco (...) Porque ela diz que quando vai fazer reflexão dos textos que ela fazia antes e das coisas que ela vai fazer agora, pelo sistema, ela diz que consegue fazer isso de forma mais administrativa, só que ela não consegue fazer mais quando ela vai falar de um povo, falar com sentimento (...)

A trajetória de Célia na SEE/MG dura um pouco mais de um ano. Em julho de 2016 ela retomará sua trajetória acadêmica, agora como pós-graduanda, no mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESP) da UnB (Universidade de Brasília).

3.5.3 Um comunicador indígena xakriabá

Hoje em dia já chamam quando vai ter um casamento (...) “Ah, dá pro cê ir lá, fazer, filmar, fotografar, casamento?” (...) E assim, mais o que eu gosto mais mesmo é do registro que eu faço das atividades em

geral que acontece. Não só de casamento, essas coisa, mas de festejo, de evento que acontece na comunidade. As pessoa que tá organizando também chama assim “Ah, é pra você ir lá fazer esse registro” (...) Aí, tipo assim, eu vou, mas às vezes eu vou não vou como eu, mas como Ponto de Cultura (...) Assim, porque a gente tem um grupo de jovens que tá fazendo esse trabalho de registro, de comunicadores indígena xakriabá (relato de Edgar).

Antes de iniciar a vida acadêmica, Edgar conta que já estimava a fotografia. Ele também já havia realizado atividades junto aos projetos³⁷ do Ponto de Cultura Xakriabá³⁸. Porém, sua atuação nos projetos era tímida e foi se alargando na medida em que iniciou a licenciatura. Durante o curso participou de oficinas realizadas pelo Observatório de Educação Indígena (OEEI/UFMG). Algumas abordavam a questão do registro audiovisual em contexto indígena e foi através destas oficinas que aprimorou sua aptidão pela fotografia e filmografia. Segundo ele, *o Observatório ajudou a ampliar essa visão que a gente tem de como trabalhar com vídeo dentro da questão indígena.*

Atualmente, sua ocupação está relacionada ao que considera ser *comunicador indígena xakriabá*. Na comunidade, realiza vídeos e fotos com a finalidade de produzir registros que contemplem os projetos do Ponto de Cultura Xakriabá. Também realiza outros registros que, ao que interpreto, são de pertencimento daqueles que solicitam o trabalho do interlocutor. Além disso, os vídeos produzidos por ele são exibidos em uma *noite de cinema na Casa de Cultura*. Ele diz que quando há essa exibição *todo mundo gosta, na verdade, de ver, assistir o que acontece, gosta de se ver*. Edgar também participa de mostras audiovisuais realizadas fora da aldeia e ao exibir seus vídeos em outros contextos acredita *estar apresentando o povo, como que é a vida, o que considera como uma troca de experiência.*

Ele também atua na rádio xakriabá, cujo funcionamento estava se iniciando à época de minha visita à Terra Indígena Xakriabá, início de 2015. Edgar me informou que a rádio é um projeto implementado com financiamento do Ministério da Comunicação e realizado em parceria com outros estudantes da UFMG.

3.5.4 Um educador-pesquisador

Edgar também menciona ser bolsista do projeto Saberes Indígenas. Esse é promovido pela SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, com as prefeituras

³⁷Muitos desses projetos se realizaram e se realizam em parceria com a UFMG.

³⁸Sobre o Ponto de Cultura Xakriabá ver Escobar (2012).

municipais e as instituições de ensino superior (IES) que aderem às ações do (FNDE)³⁹. Esse projeto é voltado para a formação continuada de professores da educação escolar indígena, tendo como um de seus objetivos “fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena” (FNDE).

Ele conta que sua ocupação está em produzir materiais didáticos audiovisuais para as escolas indígenas, enquadrando-se no que é reconhecido pelo projeto como “professor-pesquisador”. Ele relata participar de um grupo pesquisa: *ai que eu atuo, dentro desse projeto, quando um grupo de pesquisa quer trabalhar com audiovisual dentro da aldeia* [podendo essa ser de sua etnia ou não] *ai solicita a gente*. Levando em conta o conceito explanado por ele do que é ser *professor*, acredito que é possível compreender sua atuação no Saberes Indígenas como *educador-pesquisador*.

Edgar pode ser considerado referência na produção de registros audiovisuais indígenas, tanto entre os Xakriabá como entre outros povos, reconhecimento que pode ser notado, por exemplo, na ampla divulgação de seu trabalho na rede social Facebook, cujo perfil dedicado à “etnofotografia”⁴⁰ registra mais de três mil acessos.

3.5.5 Muitas demandas

As trajetórias de Célia e Edgar culminam em atuações que levam Célia a considerar que é necessário *pensar em outras possibilidades da licenciatura*, explica:

(...) que não seja só pra dar aula na escola, porque hoje a gente vê que a demanda aqui no Xakriabá é maior, precisa ser ampliado esse quadro de discussão tanto da educação mas de outras áreas (...) Eu vejo que nesse curso de licenciatura, apesar de ser um curso específico pra professores indígenas, precisam pensar também outras áreas (...) Porque o curso tinha grande demanda, mas só que professor indígena xakriabá já tem muito, precisa pensar urgente outras áreas pra que o jovem que sai do ensino médio não fique na mesmice.

Ao que aponta Célia, existe uma demanda entre os Xakriabá por uma licenciatura que vislumbre outras formações para os estudantes, embora ambos os irmãos tenham se valido dela para suas distintas atuações. Sobretudo, parece-me, tal qual a metáfora evocada por Célia, um forno que tem produzido peças distintas e muito bem acabadas.

³⁹ Fonte: site do FNDE (Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação): <http://www.fnde.gov.br/bolsas-e-auxilios/bolsas-e-auxilios-programas/bolsas-e-auxilios-formacao/item/6439>

⁴⁰ Endereço da página: <https://www.facebook.com/edgarcorreakanayko.etnofotografia/?fref=ts>

4. Considerações finais

Este trabalho foi em grande parte idealizado e escrito tendo como principal forma metodológica relatos coletados junto a dois estudantes pesquisadores xakriabá. Sob um olhar biográfico (não suficientemente rigoroso, é verdade), o objetivo principal foi o de retomar, ainda que parcialmente e de maneira sucinta, as trajetórias escolares e acadêmicas de Célia e Edgar.

A partir destes relatos, entrecortados por histórias de seus familiares mais próximos, e de sua comunidade de pertencimento, o povo Xakriabá, procurei, principalmente, compreender como eles se percebem e se vêm percebidos ao acionarem memórias acerca de seus percursos escolares, sobretudo na universidade. Interessou-me abordar como eles tomaram e retomaram para si, neste ir e vir entre módulos e intermódulos de uma licenciatura indígena, uma identidade xakriabá, entendida através do *viver o território*, do *estar no território*, e na constituição da identidade de um *eu-pesquisador*. De uma maneira mais geral, tentei compreender um pouco da presença indígena na UFMG, vivenciada pelos irmãos de um *estranhamento* do não indígena. Se o *estranhamento* ocorre, sobretudo, devido ao inusitado dessa presença (Gomes & Miranda, 2014), reflexões sobre a presença indígena nesse espaço merecem ser elaboradas.

Célia e Edgar, ao narrarem seus percursos na universidade, abordam assuntos diversos relacionados à comunidade acadêmica da UFMG e à licenciatura indígena Fiei, como também sobre o que consiste ser um pesquisador nativo. Neste sentido, a presença indígena na academia também poderia ser compreendida como transformadora, inclusive para os antropólogos e para a Antropologia.

Através do *pintar a pele, pintar o corpo, pintar a alma, pintar as paredes de urucum e jenipapo* Célia e Edgar ensinam que a presença indígena nas universidades ocorre em diversas formas de territorialização possíveis. Essa territorialização deve ser compreendida não só como o *espaço que se senta na cadeira* [de sala de aula], como maneira de *não se deslegitimar como indígena* ou de não se invisibilizar no meio acadêmico, como forma de *viver o território* na universidade. Deve ser compreendida, no *autoafirmar dentro da universidade, não só como objeto de pesquisa, mas principalmente como sujeito da história, nessa autonomia*, para além das convencionais formas de produção científica. Deve ser entendida no *legitimar não só com a presença, mas com o protagonismo*. Quer dizer, ela deve ser assimilada enquanto produção acadêmica autêntica, mesmo que transgrida formatos, códigos e normas na tentativa de propor, por exemplo, uma produção que seja compreensível às suas comunidades de origem.

Assim como Célia compreende ter se *transformado* ao *dar de cara com outra ciência*, acredito que o meio acadêmico, em especial a licenciatura Fiei da UFMG, se *transformou* com a presença indígena,

*No dia que fui formar me perguntaram assim: “O quê que mudou nesse processo de universidade?”(...) Aí valorizando a oralidade dessa forma entoada de falar, aí que eu fui falando assim: “Há pouco tempo me perguntaram o que muda com o conhecimento acadêmico/ pra responder essa pergunta eu tive um pouco tempo/então veio na cabeça aquela certa opinião/ eu tenho medo da mudança, eu prefiro **transformação**/ porque quando vamos pro mundo e damos de cara com outra ciência/ o mais importante de tudo é manter nossa essência/ mas aí tá o perigo que a mudança apresenta/ **a mudança tira muito e a transformação acrescenta**.”(relato de Célia).*

Que a academia seja um espaço cada vez mais inclusivo e considere as *epistemes* indígenas, como as demais igualmente marginais. Por último, que o olhar antropológico de Célia e Edgar nos inspire a perceber seus modos de fazer e produzir acadêmicos em um “engendrar formas próprias de autopercepção de suas próprias historicidades e culturas” (Sampaio 2006:173), como essa *transformação que acrescenta*.

5. Referências bibliográficas:

- ALBERT, B. "Ethnographic situation and Ethnic Movements": Notes on post-Malinowski fieldwork. *Critique of Anthropology*, v.17, n.1. 1997
- BOURDIEU, P. "A ilusão biográfica". In: FERREIRA, M. & AMADO, J. (Orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006 [1996].
- COHN, C. & SANTANA, J.V.J. A Antropologia e as experiências escolares indígenas. *Repocs*, v.13, n.25.2016
- CORRÊA, E. N. As histórias dos caçadores e das caças: uma forma de compreender a cosmologia Xakriabá. Trabalho de Conclusão de Curso Fiei/UFMG. 2013
- ESCOBAR, S. A. Os projetos sociais do povo indígena Xakriabá e a participação dos sujeitos: entre o "desenho da mente", a "tinta no papel" e a "mão na massa". Universidade Federal de Minas Gerais. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG. 2012.
- GEERTZ, Clifford. "Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura". *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1989 [1973]
- GERKEN, C.H.S.; GOMES, A. M. R.; OLIVEIRA, W. B.; SANTOS, M. M. E. Implantação das Escolas Indígenas em Minas Gerais: Percurso de Recíproco conhecimento entre Índios e Não Índios. *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*. Belo Horizonte. 2004.
- GERKEN, C. H. S.; BONADIMAN, H. L.; O cotidiano da Escola Estadual Indígena Xukurank: um jeito Xakriabá de fazer escola. In: *Anais de resumos e de trabalhos completos do XIV Encontro nacional da ABRAPSO*, Rio de Janeiro, 2007.
- GOMES, A. M. R. Produção e reprodução da cultura escolar: algumas delimitações para análise da experiência dos professores indígenas Xakriabá. *Educação em Revista (UFMG)*, Belo Horizonte - MG, 2000.
- _____. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, 2006a.
- _____. "O processo de escolarização dos Xakriabá: história local e os rumos da proposta de educação escolar diferenciada". In: SOARES, L.; Giovanetti, M. A.; GOMES, N. L.. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.
- GOMES, A. M. R & TEIXEIRA, I. A. V. A escola indígena tem gênero? Explorações a partir da vida das mulheres e professoras Xakriabá. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v.7, número especial, 2012.
- GOMES, A. M. R.; SILVA, R. C.; SANTOS, R. B. C. "Escola, infância e juventude entre os Xakriabá: breve retrato de um povo indígena recentemente escolarizado". In: EITERER, C. L.; LUZ, I. (Org.). *Sujeitos da educação: diversidade, direitos e participação política*. Belo Horizonte: Mazza, 2013.
- GOMES, A. M. R. & MIRANDA, S. A. "A Formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das 'culturas' entre os Xakriabá e os Pataxó". In: CUNHA, M. C.; CESARINO, P.N. *Políticas Culturais e povos indígenas*. São Paulo; Cultura Acadêmica, 2014.
- GONÇALVES, M. *et al.* "Etnobiografia: esboços de um conceito". In: GOLÇAVES, MARQUES & CARDOSO (orgs). *Etnobiografia: Subjetivação e etnografia*. Rio de Janeiro: Ed. 7Letras. 2012

GRUPIONI, L.D.B. “Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil.” In: GRUPIONI, L.D.B. (Org.) Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

JORNAL ESTADO DE MINAS. Vinte e cinco índios recebem diploma em ciências sociais e humanidades da UFMG. 2013. Disponível em:

http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2013/09/14/interna_gerais,448935/vinte-e-cinco-indios-recebem-diploma-em-ciencias-sociais-e-humanidades-da-ufmg.shtml

LASK, T. “Apresentação”. In: BARTH, F. O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000 [1969]

LEACH, E. Repensando a Antropologia. Ed. Perspectiva. 2001

_____. Sistemas Políticos da Alta Birmânia. São Paulo: Edusp. 1996 [1954].

LEITE, L. H. A. “Experiências de Educação Intercultural Bilíngue no Brasil”. In: LEITE, L. A. La Educación Intercultural Bilíngue: El caso brasileño. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2008a

_____. Os professores indígenas chegam à universidade: desafios para a construção de um currículo intercultural no Brasil. Cuadernos Interculturales. Año 6, Nº 10. 2008b.

_____. Com um pé na aldeia e um no mundo: avanços, dificuldades e desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, 2010.

LOPES DA SILVA, A. “Uma ‘antropologia da educação’ no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena”. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K.L. (Orgs.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

LUCIANO, G. B. Os Indígenas Antropólogos. Novos Debates: Fórum de Debates em Antropologia / Associação Brasileira de Antropologia. Vol.2, n.1, janeiro 2015. Brasília: Associação Brasileira de Antropologia, 2015.

MAHER, T. M. “Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória”. In: GRUPIONI, L.D.B (Org.) Formação e professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

MATOS, K.G. “Licenciaturas interculturais ‘indígenas’: um debate necessário.” In: LIMA, A. C. S. (Org.) A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: e-papers, 2016.

MATOS, K. G. & MONTE, N. L. “O Estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil”. In: GRUPIONI, L.D.B. (Org.) Formação e professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

MONTE-MÓR, R. L. M.; MAGALHÃES, F. N.; DINIZ, S. C. Economia e etnodesenvolvimento no Território Indígena Xakriabá, MG. XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. Caxambu, setembro de 2006. Disponível em:

http://web.face.ufmg.br/cedeplar/site/seminários/seminário_diamantina/2006/D06A082.pdf

NUNES, C. Quando pinta o corpo, pinta o espírito: a pintura corporal e a espiritualidade entre os Xakriabá de São João das Missões. Trabalho de Conclusão de Curso Fiei/UFMG. 2013

OLIVEIRA, J.P. A Viagem de Volta: Etnicidade, Política e Reelaboração Cultural no Nordeste Indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

PÁDUA, K. C. A escola indígena e a formação do pesquisador: potencialidade a serem exploradas em redes de colaboração. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, Natal/RN, 2014.

PALADINO, M. Uma análise da produção acadêmica de autoria indígena no Brasil. In: LIMA, A. C. S. (Org.) A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: e-papers, 2016.

PEIRANO, M. When anthropology is at home: The different contexts of a single discipline. *Annual Review of Anthropology*, v. 27, 1998.

PEREIRA, V. M. A Circulação da cultura na escola Xakriabá. Universidade Federal de Minas Gerais. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG. 2013.

SANTOS, A. F. M. Do terreno dos caboclos de São João das Missões à Terra Indígena Xakriabá: as circunstâncias da formação de um povo. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Instituto de Ciências Sociais da UnB. 1997.

SANTOS, M. M. E. Práticas Instituintes de Gestão das escolas Xakriabá. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação da UFMG. 2006

SANTOS, R. B. C. Sobre cultura e segredo entre os Xakriabá de São João das Missões/MG. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n.23, 2014

SANTOS, G. M. & BARRETO, J. P. L. De peixes e homens: por uma outra antropologia. *Les Temps Modernes*, Paris, N.686, 2015

SAMPAIO, J. A. L. "O 'resgate cultural' como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas." In: GRUPIONI, L.D.B. (Org.) Formação e professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

SILVA, R. C. Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá. *Educação em Foco* (Belo Horizonte. 1996), v. 15, p. 79-104, 2012.25p.

STRATHERN, M. "Os Limites da Autoantropologia". In: STRATHERN, M. O efeito etnográfico. São Paulo: Cosac & Naify. 2014 [1987]

VIVEIROS DE CASTRO, E. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana* vol.2 no.2 Rio de Janeiro. 1996

WAGNER, R. A Invenção da Cultura. São Paulo.Ed. Cosac Naify. 2010