

## A ESCOLA NA FRONTEIRA INTERCULTURAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O CAMPO DA DIDÁTICA

*The school in the intercultural border: pedagogical practices and the field of didactics*

Kelly Russo\*

\* Kelly Russo é graduada em Comunicação Social pela UERJ, Mestre em Ciências Sociais e Educação pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO Argentina) e Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tem especialização em Direitos Humanos e Diversidade Cultural pela Fundação Unida-Universidade Bolivariana (AR-Chile) e atualmente é pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s), coordenado pela profa. Vera Candau, e do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Mídia, coordenado por Rosália Duarte, PUC-Rio. Em 2003 ganhou o concurso "Poder y Nuevas Formas Democráticas de America Latina y Caribe" organizado pelo Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (Clacso), sendo financiada para a realização do trabalho de campo junto ao povo Xavante, do Território Indígena Rio das Mortes. Desde 2004 desenvolve projetos de capacitação e apoio aos professores indígenas e não indígenas deste território.

E-mail: kellyrusso@br@yahoo.com.br

**Material recebido em outubro de 2007 e selecionado em novembro de 2007.**

### RESUMO

Em 1988 o Brasil mudou sua Constituição e reconheceu o caráter multicultural, plurilíngüe e multiétnico de seu território. Resultado de mudanças no contexto internacional e da ação de grupos indígenas, essa mudança abriu espaço para um novo desafio: a construção de um sistema educativo que respeite a diversidade. A partir da experiência protagonizada pelo grupo indígena Xavante (região Amazônica, Mato Grosso, Brasil), esse artigo discute como a Educação Indígena vem sendo desenvolvida no país e analisa a relação entre professores e o sistema público de educação.

**Palavras-chave:** Educação Intercultural. Povos Indígenas, Práticas Pedagógicas. Didática.

### ABSTRACT

*In 1988, Brazil changed its National Constitution to recognize the multicultural, plurilingual and multiethnic character of its territories. This was a result of changes in the international setting and of the action of indigenous groups, who needed to face a new challenge: the reconstruction of the public educational system in the country to include the diversity in it. Based on the Xavante indigenous group experience (Amazonian group, Brazil), this article analyzes the relations between governmental actors and indigenous teachers and gives a panoramic view of the development of Intercultural Education in Brazil.*

**Keywords:** Intercultural Education. Aboriginal People. Pedagogical Practices. Didactics.

### A CULTURA DA ALDEIA NA ESCOLA: A SOCIEDADE XAVANTE

Os Xavante, ou, como se autodenominam, *A'uwê Uptabi*, "O Povo Verdadeiro", são conhecidos historicamente por seu *ethos* guerreiro e por sua resistência ao contato pacífico com a sociedade nacional. Conviveram com não-indígenas pela primeira vez no século XVIII, mas se negaram a esse contato em fins do XIX, migrando para o interior do país. Essa decisão não foi unânime, tendo provocado divisões internas e variados destinos para subgrupos Xavante (LOPES DA SILVA, 2000, p. 357-378).

A população dessa etnia é estimada em treze mil pessoas, distribuídas em seis Territórios Indígenas: Sangradouro, São Marcos, Marechal

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Rondon, Parabubure, Areões e Rio das Mortes. Este último, cenário principal da pesquisa, possui 329.000 hectares e cerca de dois mil habitantes, divididos em cinco aldeias: Tanguro, Caçula, Água Branca, Wede'rá, e Etêneritipa<sup>1</sup>. Essa população possui menos de sessenta anos de contatos pacíficos com a sociedade nacional, é praticamente monolíngüe em idioma nativo e conta com cinco escolas municipais. Trabalhamos na Escola Municipal de Ensino Básico Pimentel Barbosa (EMEB Pimentel Barbosa), situada na aldeia *Etêneritipa*, com cerca de duzentos alunos.

Essa EMEB foi construída em 1992, pela Secretaria Municipal de Canarana, a cidade mato-grossense onde está situada a maior parte do Território. Até 1994, a escola possuía cerca de cinqüenta alunos matriculados nas séries iniciais e um professor não-indígena<sup>2</sup>, que atualmente a dirige e coordena sete professores – dos quais cinco são Xavante –, nenhum com título de docência. Entretanto, todos participam, desde 2005, de um curso de formação para professores indígenas, organizado pela Secretaria de Educação de Mato Grosso, em parceria com o setor educativo da FUNAI. Realizada essa breve apresentação sobre a população estudada, partimos para as etnografias escolares.

## A CULTURA ESCOLAR NA ALDEIA: UMA AULA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

04 de agosto de 2004, quarta-feira.  
EMEB Pimentel Barbosa.

A escola não apresenta, em uma primeira aproximação, nenhuma característica “indígena”. Construída com tijolos e cimento, forma um retângulo frio e maltratado pelo tempo. O branco e o azul-marinho das paredes estão sujos e descascados, e grades barrentas emolduram as antigas janelas de ferro. Para a aula de hoje chegaram dezesseis alunos, todos meninos. Com idades entre sete e oito anos, estão em sua maioria descalços e usam *shorts* e camisetas folgadas para seus corpos. Levam o barro vermelho do chão da aldeia nas roupas e nos cabelos, bastante despenteados. Não parecem ter um cuidado especial para vir à escola: chegam exatamente como costumam ficar na aldeia. José<sup>3</sup>, o professor Xavante monolíngüe, que nunca estudou na cidade, entra na sala de aula trazendo alguns livros e cadernos. Deixa-os sobre a mesa de professor e em silêncio escreve o cabeçalho da aula de hoje:

“EMEB Pimentel Barbosa  
(com giz azul)

04 de agosto de 2004 (em vermelho)  
Educação Artística (em azul)”

A chegada do professor não muda a movimentação dos alunos. Não se preocupam em arrumar as cadeiras

(como foi possível perceber em outras aulas). Correm ou brincam entre elas. Após escrever o cabeçalho, José distribui folhas brancas para os alunos, que se sentam, sempre ruidosamente. Um dos alunos caminhou em minha direção, trazendo com todo cuidado uma folha branca. Enquanto caminhava, repetia em voz alta: “Warazu! Warazu!”<sup>4</sup> e, entregando-me a folha, me incluía na aula de Educação Artística. Sorri, agradei e coloquei a folha branca sobre a carteira escolar, um pouco incomodada de “atrapalhar” a atenção dos alunos.

Finalizada a distribuição de folhas, José se senta e de sua mesa chama pelo nome cada um dos alunos. Entrega lápis de diferentes cores. Os meninos chegam à mesa, dobram a parte de baixo de suas camisas e assim formam “bolsas” onde carregam seus lápis coloridos até as carteiras. Repetem o modo que suas mães e irmãs usam seus vestidos: como “bolsas” improvisadas para carregar raízes e frutos.

Agora sentados, os alunos copiam o cabeçalho em constante atividade: cantam em Xavante, conversam e brincam entre si de modo bastante agitado. O professor parece não se incomodar e escreve no quadro o enunciado do exercício:

“Desenhar um alimento tradicional Xavante e um homem caçando”.

Animados, os alunos fazem seus desenhos. Ao terminarem, vão à mesa do professor para mostrar a tarefa realizada. Como essa movimentação

<sup>1</sup> Falar em um número total de aldeias é um risco, visto que as segmentações no grupo Xavante são frequentes. Em 2006, por exemplo, parte da população de Etêneritipa se dividiu e formou uma nova aldeia. Atualmente, ambas dividem a mesma escola municipal instalada na aldeia original.

<sup>2</sup> Há três gerações a família desse professor vive e trabalha com os Xavante do território Rio das Mortes. Ele domina a língua nativa e participou de todos os ritos de formação dessa etnia. É considerado pelas lideranças Xavante como um aliado do grupo. Assim como os demais professores dessa escola, não possui formação docente e estudou apenas até a terceira série do Ensino Fundamental em escolas públicas da região e agora completa sua formação na própria escola da aldeia.

<sup>3</sup> Nome fictício.

<sup>4</sup> *Warazu* é o termo que os Xavante utilizam para designar os não-Xavante ou os não-indígenas.

**A rotina da escola da aldeia reflete uma tensão constante entre a cultura local e uma cultura escolar. A escola não só reproduz cultura, como também possui uma cultura própria, repleta de códigos e práticas muito características que conformam uma determinada “gramática educativa”**

se transforma em um tumulto ao redor de sua mesa, o professor se levanta e pergunta à turma quais são os alimentos tradicionais Xavante. Os meninos respondem: “manga”, “arroz”, “mamão”. A cada resposta, José corrige: “warazu sapetá”, ou seja, esses não são tradicionais Xavante, foram trazidos pelos brancos. Surgem novas respostas: “u`pa” (mandioca) e “mo`oni” (raiz, parecida com a batata). Estes, sim, são considerados corretos pelo professor, que retorna satisfeito à sua mesa para continuar com sua leitura.

Os alunos, sempre em movimento, vão de mesa em mesa olhar o exercício de algum colega, trocam constantemente de lápis com algum companheiro, limpam as borrachas nas paredes, cantam ou dançam na sala de aula enquanto fazem seus exercícios. Um deles vem ver o que eu escrevo e começa a me ensinar palavras em Xavante e eu, um pouco sem graça por me sentir mais uma vez “atrapalhando” a aula, procuro ser discreta. Outros alunos se aproximam falando novas palavras para que eu repita, até que o primeiro “aluno-professor” agarra uma cartilha da língua Xavante e, mostrando desenhos e repetindo a palavra em Xavante, observa o modo desajeitado com que eu repito cada uma delas. Sorri dos

meus erros ou confirma com “hê” a pronúncia correta.

Em menos de duas horas de aula, eu havia me tornado o centro das atenções, e quase todos os alunos estavam ao meu redor, repetindo palavras, mostrando-me seus desenhos e um deles, que me pareceu o mais inquieto de todos, fazia caretas ou retorcia os olhos, tentando me assustar. O professor continuava impassível, em sua mesa de trabalho quando, animado, um dos alunos sobe em uma cadeira e agarra uma aranha para jogá-la em mim, mas fui “salva” pela cozinheira. A palavra mágica “merenda” foi mais forte que qualquer brincadeira com “warazu”. Os alunos saíram correndo da sala de aula, repetindo animados “Boracha! Boracha!”<sup>5</sup> e assim terminou seu dia de aula.

A rotina da escola da aldeia reflete uma tensão constante entre a cultura local e uma cultura escolar. A escola não só reproduz cultura, como também possui uma cultura própria, repleta de códigos e práticas muito características que conformam uma determinada “gramática educativa” (TYACK; CUBAN, 1995, p. 32).

Nessa gramática, a acentuada rigidez e a pouca permeabilidade para lidar com o contexto sociocultural em que se situa cria uma grande distância entre os saberes “escolares” e os saberes comunitários. Mas essa gramática se transforma no cotidiano da escola indígena e será nesse espaço de confronto e tensão que os professores Xavante irão desenvolver suas atividades.

A organização dos horários e das disciplinas da escola Pimentel Barbosa se aproxima daquela estruturada pela Secretaria Municipal de Canarana<sup>6</sup>. Os professores das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental elaboram as aulas tendo como base uma pequena tabela em que cada dia da semana corresponde a uma disciplina escolar. Segunda-feira é dia de Língua Materna; terça-feira, de História e Geografia; quarta-feira, de Matemática; quinta-feira, de Ciências e sexta-feira, de Educação Física ou Educação Artística. As aulas duram cerca de três horas e, para planejá-las, professores dizem utilizar livros didáticos distribuídos pelo MEC (comuns a todas as escolas do município de Canarana, indígenas ou não). Explicam que suas aulas são preparadas de acordo com as orientações recebidas da equipe pedagógica da Secretaria Municipal: adaptam e traduzem para a língua materna as atividades existentes nos livros didáticos. Na aula descrita, por exemplo, o professor aproveita um típico exercício presente nos livros de educação infantil.

<sup>5</sup> “Boracha” é uma variação da palavra “bolacha” em português. Não existe o fonema correspondente à letra “l” na fonética Xavante.

<sup>6</sup> O momento de definição do cronograma anual da escola indígena Pimentel Barbosa é sempre bastante tenso. Por um lado, a comunidade indígena exige uma organização específica, que obedeça às prioridades e aos ritmos presentes em seu cotidiano; por outro, funcionários da Secretaria Municipal apresentam resistência a qualquer mudança no sistema.

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Na pergunta pelos “alimentos tradicionais”, é interessante destacar a diferença entre a expectativa do professor e as respostas dos alunos. O primeiro procura resgatar os hábitos alimentares praticados por esse povo antes do contato com a sociedade nacional, mas, para os alunos com idades entre oito e nove anos, *seus* alimentos tradicionais são realmente os comuns na aldeia em que vivem: o arroz, a manga ou o mamão. A dieta Xavante vem-se modificando bastante nos últimos dez anos, e nesse descompasso entre uma cultura que faz parte de um passado distante e aquela vivenciada pelos alunos, surge a tensão entre o que é considerado *moderno* e o *tradicional*<sup>7</sup> pelas lideranças dessa população.

Durante o trabalho de campo, foi possível perceber como a atual liderança da comunidade convive com essa tensão. Foram presenciadas discussões e decisões sobre a chegada ou não de computadores à aldeia, sobre a viabilidade do desenvolvimento de projetos turísticos sustentáveis dentro da reserva indígena, ou ainda a definição de regras para que vícios considerados “perigosos” (como bebidas alcoólicas e drogas) ficassem longe de seu cotidiano. Essa liderança se mostrou em constante negociação para o fortalecimento do que chama de “raiz Xavante”, ao mesmo tempo em que reconheceu a necessidade de se apropriar de conhecimentos não-tradicionais importantes para a relação com a sociedade envolvente. O uso de telefones ou a apropriação da escola são exemplos dados por eles como elementos que “não interferem

na tradição”. E para que a escola realmente *não interfira na tradição*, diferentes modos de transmissão de conhecimento estarão presentes nessa escola.

A educação e a sociabilidade das crianças Xavante ocorrem de modo gradual e contínuo em diversos espaços comunitários. As crianças acompanham os mais velhos nos afazeres domésticos, sem a existência de uma clara diferenciação entre o que seriam atividades *infantis* ou *de adultos*. Os meninos parecem ter maior liberdade durante a primeira infância, sem deveres ou responsabilidades muito definidos, mas, como as meninas, colaboram com as tarefas domésticas e participam das atividades cerimoniais. Através da relação com seus familiares e “brincando de fazer coisas de verdade” (NUNES, 2002, p. 73), é que meninos e meninas Xavante aprendem a identificar os limites e códigos que regem a sua sociedade. De modo fluido e pouco formalmente estruturado, acontece a educação das crianças. Entre os Xavante, as crianças raramente sofrem punições. O pai nunca o faz e as mães somente em casos extremos, já que consideram a infância e com ela se relacionam de modo bastante particular: a criança não será; ela já é alguém consciente e responsável por seus atos. O trazer essa prática cultural para a escola significa que, para convencer um aluno de algo, é necessária “muita conversa”, e não coação, como explicou o professor observado.

Na Escola Municipal Pimentel Barbosa não existe o sistema estru-

turado para limitar e disciplinar seus alunos, comum nas escolas da rede pública do município de Canarana. Os professores não classificam os alunos nem aplicam avaliações formais. Dizem saber se cada um pode passar para a série seguinte a partir das observações em aula ou por meio de exercícios específicos. Nesta escola não existe nenhum tipo de punição, porque “os alunos é que sabem. É da cabeça deles se quer ou não aprender”, conforme explicado pelo professor que ministrou a aula descrita. Dessa forma, foi possível verificar que, na realidade da população de Pimentel Barbosa, não existe um corte, uma forte ruptura entre as práticas cotidianas desses alunos na vida comunitária e aquela vivenciada na rotina escolar, mas sim um espaço híbrido, que mescla elementos das duas culturas.

O professor define o conteúdo da aula, reproduz gestos e ritmos de fala muito semelhantes aos presentes na prática de professores não-indígenas, mas mantém uma relação com os seus alunos muito similar à que vivencia no ambiente comunitário. Estes, por sua vez, referem-se ao professor de modo informal, pelo apelido, por exemplo, e terminam por determinar o próprio ritmo da aula: uma constante movimentação. A relação professor-aluno acompanha uma forma de transmissão de conhecimentos específica, como explicou um dos professores indígenas entrevistados:

Eu não vou começar a gritar com eles ou exigir pra fazerem leitura, ou ficarem quietos, eu não posso,

<sup>7</sup> Ambas as especificações utilizadas pela liderança dessa aldeia.

**Entre os Xavante, as crianças raramente sofrem punições. O pai nunca o faz e as mães somente em casos extremos, já que consideram a infância e com ela se relacionam de modo bastante particular: a criança não será; ela já é alguém consciente e responsável por seus atos.**

eu quero continuar respeitando a minha cultura (...). Se eles querem saber, eles perguntam! É muito difícil concentrar eles, mas também não podemos falar com eles, eles mesmos têm que sacar. Isso já vem da tradição da gente. Não podemos dar uma idéia e eles serem obrigados (...) Eles é que têm que pensar no futuro deles.<sup>8</sup>

Na sociedade Xavante a criança é considerada como alguém capaz de decidir e “sacar” o que é o melhor para si. São os aprendizes que devem demonstrar interesse e perguntar, e não o tutor quem define os saberes necessários para eles. Essa relação tem continuidade na rotina escolar assim como podemos identificar outros aspectos. A sala de aula, por exemplo, não parece ser considerada como um lugar “diferenciado”, que exija determinados comportamentos para se entrar ou permanecer nela. Qualquer pessoa da comunidade entra nesse espaço e dele sai sem precisar pedir licença ao professor ou ao coordenador, e a movimentação é constante. Foi possível identificar uma mescla entre um modelo escolar aprendido pelos professores, que tentam reproduzi-lo na sala de aula

(divisão do tempo, a organização das disciplinas, o uso dos materiais didáticos), e a forma livre do convívio comunitário, que não permite a implementação integral daquela gramática educativa. Pelo menos para os alunos desse grupo de idade.

Como veremos mais detalhadamente a seguir, a sociedade Xavante possui uma complexa segmentação interna, com a existência de diferentes categorias de idade, que fazem referência ao crescimento do indivíduo e às classes de idade, relacionadas às divisões clônicas e de metades existentes na aldeia. Cada fase do ciclo de vida corresponde a uma categoria de idade específica. A passagem de uma categoria a outra ocorre de acordo com um marcado sistema de classes de idades. A educação nessa sociedade significa alcançar e ultrapassar diferentes categorias e classes de idade vividas sempre coletivamente (MAYBURY-LEWIS, 1984 [1967]; LOPES DA SILVA, 1986; NUNES, 1999). Os alunos dessa aula fazem parte da categoria de idade anterior a sua inclusão no sistema de classes Xavante. Eles exemplificam a condição de total liberdade vivenciada antes

de seu ingresso naquela que será a instituição educativa tradicional dessa sociedade, o *Hö*.

Todos os meninos Xavante, ao completarem idade entre 9 e 11 anos, deixam as casas de suas famílias para ingressar no *Hö*, a “Casa dos Solteiros”, onde vivem por cinco anos. Nela são educados por seus padrinhos. Durante essa vivência, participam de um modelo educativo em que “a corporalidade deve ser entendida como um dos mecanismos centrais do processo de aprendizagem e transmissão de conhecimentos”. (NUNES, 2002, p. 37) Essa mudança de *status* vivida por essas crianças também irá refletir uma forte mudança na rotina escolar, como veremos a seguir.

A escola e o sistema de classes: uma aula de geografia

02 de julho de 2004, sexta-feira.  
EMEB Pimentel Barbosa.

Terceira série do Ensino Fundamental.  
Aula de Geografia.

Por volta das 10h 30m chega à escola o professor Augusto<sup>9</sup>, caminhando entre os alunos, quase todos seus afilhados no *Hö*. Estão todos de banho tomado, roupas limpas, cabelos bem penteados, com chinelos ou sapatos. Trazem seu material escolar: livros, cadernos, lápis e caneta. Ao chegar à escola, Augusto deixa seu material sobre a mesa de professor e escreve o cabeçalho: “Geografia”. Enquanto isso, os alunos arrumam as carteiras em filas perfeitas, sentam-se silenciosamente e copiam com cuidado o cabeçalho em seus cadernos.

Augusto, já sentado, indica a página do livro didático de geografia e fala

<sup>8</sup> Supretaprá, comunicação pessoal: 2004.

<sup>9</sup> Nome fictício.

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

em Xavante que a lição de hoje é “O Município”. O livro utilizado é um dos distribuídos pelo MEC para as escolas da rede pública, portanto, todo escrito em português. Nesta lição, pequenos textos e fotos apresentam cidades brasileiras: Tocantins, Porto Alegre e São Paulo. O professor lê alto frase por frase, e seus alunos, também em voz alta, acompanham em português a leitura do texto. Depois de cada parágrafo, lido em português, Augusto explica em Xavante o texto, chama a atenção para a pronúncia de alguma palavra. Tudo em um clima muito descontraído, entremeado com brincadeiras e risos dos alunos.

Existe uma forte sintonia no grupo. Quando começam a ler com uma voz mais baixa ou quando alguém pronuncia mal a palavra, Augusto faz alguma brincadeira e todos sorriem. Terminada a leitura, o professor vai até o quadro negro e copia do livro as perguntas de interpretação do texto. Depois de escrever em português, explica em Xavante o que o exercício pede para ser respondido e os alunos começam a responder, também em português, em seus cadernos. Enquanto copiam, o professor sai algumas vezes de sala, conversa com outros professores e funcionários da escola e os alunos não saem de seus lugares. Fazem o exercício e conversam entre si em voz baixa. Ao terminarem, um de cada vez levanta silenciosamente e leva seu caderno ao professor. Incrível como sempre esperam o outro colega se sentar na carteira para que se levantem e caminhem até a mesa do professor!

Seus exercícios são corrigidos individualmente, na mesa do professor. A aula prossegue assim até a hora da merenda. Antes de sair de sala, esperam que os mais novos formem a fila da merenda e só depois

aproximam-se da janela onde se distribui a comida. Um grupo bastante descontraído, mas altamente disciplinado!

A EMEB Pimentel Barbosa foi instituída em uma organização seriada anual, com turmas definidas a partir da idade de nascimento das crianças e não no conjunto de saberes ou características físicas observadas entre elas, como acontece com as categorias de idade existentes na cultura Xavante. As turmas, então, não são organizadas de acordo com a complexa divisão social existente nessa sociedade e, na opinião dos professores, esse é um dos fatores para a baixa assiduidade e pouca continuidade dos alunos na vida escolar. Apesar de matriculados, a maior parte dos alunos não terminam o Ensino Fundamental. Para solucionar esse impasse, a comunidade vem organizando turmas em que a maioria dos alunos faça parte de uma mesma classe de idade. A aula referida possui uma particularidade: é a única composta por uma maioria de jovens de uma mesma classe de idade; neste caso, 80% da turma é *wapté*<sup>9</sup> e seu professor, um *Danhohui'wa*, um “padrinho” responsável pela educação desse grupo morador do *Hö*. Essa experiência parece ter dado bons resultados: aumentou a frequência, a assiduidade e a participação dos alunos.

Torna-se bastante produtivo contrastar o comportamento desses alunos de terceira série com os da segunda série descrita anteriormente. O comportamento disciplinado

dos *wapté* não é resultado de uma estrutura escolar rígida e destinada a formar “corpos dóceis”, como diria Foucault, mas sim de um processo de educação endógeno ao próprio grupo. Os meninos Xavante parecem ter uma vida mais livre no contexto comunitário até completarem aproximadamente dez anos, quando se tornam *wapté* e entram na “casa de solteiros”, o *Hö*. Para as meninas, o casamento é o marco de ingresso na vida adulta. Elas também fazem parte do sistema de classes, mas não vivem em um espaço similar ao *Hö*. Sua inclusão nesse sistema é definida em referência à classe de idade dos homens com idades relativas.

A incorporação dos valores e o processo de aprendizagem das meninas ocorrem na convivência com seus familiares, no núcleo doméstico, de onde nunca saem: quando se casam, são seus maridos que passam a viver nessa mesma casa, o que ocasiona um histórico de baixa assiduidade escolar. Desde 2005, para melhorar a permanência das meninas e mulheres na escola, essa comunidade desenvolve modificações entre as quais está a organização de uma turma multisseriada só para elas. Essa experiência vem resultando em uma maior inclusão das mulheres na vida escolar<sup>10</sup>, mas, por uma questão de espaço, este artigo se limitará à experiência vivida pelos meninos da comunidade.

Durante o período vivido no *Hö*, os meninos são separados de suas famílias e vivem em uma casa afastada das demais. Interação de maneira

<sup>9</sup> *Wapté*: nome Xavante que designa a categoria de idade relativa – de forma aproximada – ao que classificamos pré-adolescentes e adolescentes.

<sup>10</sup> Em 2005, pela primeira vez, meninas chegavam à quarta-série do primeiro grau e em 2006, duas turmas foram abertas só para mulheres. Muitas retornavam à escola depois de mais de dez anos de evasão.

reduzida com os demais moradores da aldeia, principalmente com mulheres (mesmo as de seu núcleo doméstico). Todas as atividades ficam restritas aos seus pares, em conjunto com os quais devem sempre atuar. Desse modo é criada uma profunda solidariedade entre seus habitantes, que será incorporada e encorajada pelos padrinhos, responsáveis pela formação do grupo. Cada um dos adolescentes tem seu padrinho, mas todo um grupo de adultos pertencentes à categoria de idade *Danhohui 'wa* é responsável pela educação do grupo *wapté*. São os padrinhos, e não os pais, os responsáveis pela formação e iniciação desses meninos. Durante a etapa vivida no *Hö*, os adolescentes aprendem a “fazer coisas de Xavante”, como dito por um aluno: caçar, pescar e conhecer as especificidades das pinturas corporais e dos cantos. Aprendem a “falar sempre baixo”, “respeitar os mais velhos” e “não falar com as mulheres da aldeia”<sup>11</sup>.

No caso da aula descrita, o professor é o *Danhohui 'wa* desse grupo de alunos, e essa é uma das razões para que o fluxo de informação e comunicação entre eles seja muito mais contínuo e atento. A relação entre padrinhos e *wapté* parece ser marcada por uma grande informalidade, mas também por respeito. No *Hö*, costumam conversar do modo tradicional Xavante, ou seja, deitados em suas esteiras, lado a lado. As brincadeiras entre ambos são comuns, assim como a forte ligação que estará presente em todas

**Os meninos Xavante parecem ter uma vida mais livre no contexto comunitário até completarem aproximadamente dez anos, quando se tornam *wapté* e entram na “casa de solteiros”, o *Hö*. Para as meninas, o casamento é o marco de ingresso na vida adulta. Elas também fazem parte do sistema de classes, mas não vivem em um espaço similar ao *Hö*. Sua inclusão nesse sistema é definida em referência à classe de idade dos homens com idades relativas.**

as cerimônias vividas por esses adolescentes.<sup>12</sup> A educação no *Hö* reflete o estilo de aprendizagem comum à rotina comunitária: mais através de exemplos e de competições práticas marcadas também pelo gênero, que por meio de lições orais. Essa educação é desenvolvida de modo espontâneo assim como a vida na comunidade, como explica Nunes:

[...] essa falta de ordem, ou melhor, uma ordem vivida de outro modo, imersa num espírito lúdico, espontânea e sem compromisso, que pode estar no cerne de todo um processo educacional. Afinal, o que pode parecer caótico e sem regras obedece a esquemas rigorosos de construção e transmissão de saberes, e é deste modo que as crianças os incorporam e deles vão tomando consciência. (2002, p. 72)

O grande desafio vivenciado por esse grupo é criar na escola – sem que esta perca a sua função principal – mais

espaços para as formas endógenas de transmissão de conhecimentos. Segundo a pesquisa realizada com quase 40% da população dessa comunidade, os Xavante consideram “importante” a escola construída em sua aldeia, reconhecem nela um meio fundamental para conseguir informações e melhorar a autonomia do grupo em relação à sociedade nacional, mas ainda não têm muito claro como fazê-la, de fato, um espaço intercultural. Como organizar um currículo que contemple o diálogo entre as duas culturas sem hierarquizações? Como devem ser divididos os tempos escolares de modo a respeitar sua organização social? A escola deve priorizar o resgate de uma cultura considerada *tradicional* ou evidenciar a historicidade e a dinâmica que transforma todas as culturas? E em relação ao particular e o universal: como solucionar essa tensão comunitária no universo escolar também refletida no currículo?

<sup>11</sup> Expressões utilizadas pelos alunos entrevistados (Comunicação pessoal, 2004).

<sup>12</sup> Diferentes rituais e cerimônias marcam a passagem de categorias e classes de idades vividas na sociedade Xavante. A principal delas é o ritual de iniciação, o *wate 'wa*, ou “furação de orelha”, que acontece na saída dos meninos da casa do *Hö*. Nesse ritual, suas orelhas são furadas, o que significa que esses indivíduos estão socialmente preparados para usar os brincos tradicionais utilizados pelos homens dessa sociedade.

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Apesar de não saberem com muita clareza qual caminho seguir, foi possível verificar que a prática de ensino-aprendizagem é muito mais eficiente quando esta dialoga com a cultura e organização social local, como ocorre com a turma dos *wapté*, cujas aulas têm maior duração, maior produtividade (quantidade de atividades realizadas), assiduidade e participação dos alunos. Nesse processo de busca da construção de uma educação escolar que corresponda às necessidades comunitárias, professores e comunidade Xavante procuram desenvolver novas práticas e rotinas na escola municipal presente em sua aldeia. De modo autônomo e ativo, reconhecem que a escola estabelece mudanças na rotina comunitária, mas, ao considerarem a cultura local, impõem mudanças na própria rotina escolar.

## CONCLUSÕES: A DIDÁTICA NA FRONTEIRA INTERCULTURAL

A educação escolar indígena é um fenômeno recente no Brasil, e

seu desenvolvimento não é um fato consumado, com limites precisos, mas um processo em andamento. Nesse campo, as análises devem sinalizar seus fluxos descontínuos e a ausência de respostas absolutas. Por outro lado, o campo da Didática também procura renovar seus limites para superar reducionismos e ampliar o entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem. Propõe novas experiências e práticas educativas que articulem as dimensões técnicas, humanas e políticas inerentes a esse processo. Neste artigo, ao propor um diálogo entre esses dois campos, mais do que conclusões, apresentamos algumas reflexões que poderão servir de base para futuros estudos e discussões que aprofundem esta temática.

Ao analisar a experiência Xavante, não pretendemos propor a exclusividade de um dos estruturantes presentes no processo de ensino aprendizagem – neste caso, o contexto sociocultural –, mas incluí-lo entre as dimensões que compõem a prática pedagógica e ampliar o campo de análise desta. A escola, como modelo quase exclusivo de educação, refere-se

ao tempo em que se defendia uma identidade única e homogeneizadora de nação – período no qual também se consolidava uma concepção quase absoluta de *infância*. Com as mudanças ocorridas nas últimas décadas, o atual desafio para todos aqueles que trabalham com educação no Brasil é incluir, de fato, uma diversidade não considerada no período de formação do sistema educativo.

Na busca por um método que fosse capaz de “ensinar tudo a todos”, a Didática minimizou as diferenças e agora se vê frente ao desafio de superar formalismos para dar conta de um cenário social complexo no qual se localiza o atual cotidiano escolar. São muitas as forças sociais que influem nesse espaço educativo: globalização, tecnologia de informação, movimentos étnicos e demandas de gênero ou opção sexual; são muitas as questões que envolvem uma discussão mais aprofundada sobre como a diferença é tratada neste cotidiano. Mas ainda parecem ser muito reduzidas as experiências práticas nessa direção. Como definiu Barreiros (2006), ao comparar as realidades sociais encontradas e as práticas pedagógicas

**O grande desafio vivenciado por esse grupo é criar na escola – sem que esta perca a sua função principal – mais espaços para as formas endógenas de transmissão de conhecimentos. Segundo a pesquisa realizada com quase 40% da população dessa comunidade, os Xavante consideram “importante” a escola construída em sua aldeia, reconhecem nela um meio fundamental para conseguir informações e melhorar a autonomia do grupo em relação à sociedade nacional, mas ainda não têm muito claro como fazê-la, de fato, um espaço intercultural.**

**Talvez essa experiência desenvolvida em uma aldeia, numa realidade muito particular, possa indicar um caminho produtivo para a construção de uma prática pedagógica que dê conta das diferenças: aquela que considere a tensão intercultural existente no espaço escolar; que identifique as diferenças e que reconheça os conflitos como parte de um contexto social que também relaciona cultura, conhecimento e poder.**

desenvolvidas no ambiente escolar, o espaço da sala de aula pode ser comparado a uma “arena onde se confrontam a monocultura – do currículo, da expectativa e do projeto do(a) professor(a) – e a multiculturalidade – das experiências dos(as) alunos(as)” (2006, p. 27).

Na experiência Xavante, as especificidades lingüísticas e culturais cristalizam e tornam evidentes as tensões entre uma cultura local e outra escolar. Neste caso, o professor possui uma turma mais homogênea culturalmente – em que todos, inclusive ele, fazem parte de uma mesma comunidade –, mas precisa enfrentar um clima institucional que impõe determinadas relações sociais. Mas, de modo ativo, alunos e professores participam da construção de outro *clima institucional*, que seja capaz de facilitar o diálogo intercultural. Em suas práticas, professores Xavante trazem para o espaço escolar a tensão vivida em seu cotidiano. Reconhecem as diferenças e procuram desenvolver uma organização e metodologias que considerem, na prática, o conflito entre culturas (comunitária x escolar;

indígena x sociedade nacional). E como outros grupos étnicos minoritários, que sofreram por séculos uma situação de subalternidade, essa população inclui nessa tensão uma relação de poder: fortalecer a “raiz Xavante” significa manter uma posição de resistência frente a uma cultura mais forte, numérica e economicamente.

Talvez essa experiência desenvolvida em uma aldeia, numa realidade muito particular, possa indicar um caminho produtivo para a construção de uma prática pedagógica que dê conta das diferenças: aquela que considere a tensão intercultural existente no espaço escolar; que identifique as diferenças e que reconheça os conflitos como parte de um contexto social que também relaciona cultura, conhecimento e poder. Como bem definiu Giroux, a cultura escolar é um campo de batalha, e conquistar esse território simbólico exige uma maior aproximação crítica sobre seu funcionamento. Dessa forma, quem sabe, estaremos mais próximos de uma didática capaz de lidar com as dinâmicas presentes nessa escola, que é fronteira entre tantas diferenças.

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

## *Referências Bibliográficas*

- BARREIROS, Cláudia Hernandez. Da Didática fundamental à didática intercultural: percursos de uma pesquisadora de campo. In: CANDAU, Vera (Org.). *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.
- CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- MAYBURY-LEWIS, David. *A Sociedade Xavante*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.
- \_\_\_\_\_. *O Selvagem e o Inocente*. São Paulo: Unicamp, 1990.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, 2002.
- NUNES, Angela Maria. *A sociedade das crianças A'uwe Xavante: por uma antropologia da criança*. 1999. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – São Paulo: USP.
- \_\_\_\_\_. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe Xavante. In: SILVA, A. L. da; MACEDO, A; NUNES, A. (Orgs.) *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.
- SILVA, Aracy Lopes da. *Nomes e Amigos: da prática Xavante a uma reflexão sobre os Jê*. São Paulo: USP, 1986.
- \_\_\_\_\_. Dois séculos e meio de história Xavante. In: CARNEIRO, Manuela (Org.). *História dos Índios do Brasil*. Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 2000.
- \_\_\_\_\_. Pequenos “Xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: \_\_\_\_\_; MACEDO, A; NUNES, A. (Orgs.). *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.
- TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. (Orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- TYACK, David; CUBAN, Larry. *En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.