



ESCOLA INDÍGENA

ÍNDIOS DE MINAS GERAIS

RECRIAM A SUA EDUCAÇÃO



LIÇÕES DE MINAS

**ESCOLA INDÍGENA
ÍNDIOS DE MINAS GERAIS
RECRIAM A SUA EDUCAÇÃO**



GOVERNADOR: ITAMAR FRANCO

VICE-GOVERNADOR: NEWTON CARDOSO

SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO: MURÍLIO HINGEL

SECRETÁRIA-ADJUNTA DA EDUCAÇÃO: MARIA JOSÉ FÉRES

SUBSECRETÁRIA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL: MARIA STELA NASCIMENTO

SUBSECRETÁRIO DE ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO:

CARLOS HENRIQUE LEAL PORTO



Coleção Lições de Minas - Volume VI
Abril de 2000

Organização: Kleber Gesteira e Matos
Zélia Maria Rezende

Capa/Editoração: Marcos Aurélio Maia com desenho de Anna
Goebel, inspirado em desenhos feitos por alunos da Escola Pataxó

Revisão: Maria Helena Toledo

Fotolitos, Impressão e Acabamento: Imprensa Oficial
de Minas Gerais

Edição: José Eustáquio de Freitas
Assessoria de Comunicação Social

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

Sumário

Apresentação: 500 anos de exclusão e violência	05
<i>Murílio de Avellar Hingel</i>	
Uma Outra História	09
<i>Myriam Martins Álvares</i>	
Os Povos Indígenas de Minas Gerais	17
<i>Kleber Gesteira e Matos</i> <i>Myriam Martins Álvares</i>	
Lugares da Memória Indígena - Patrimônio Cultural Ameaçado	35
<i>Alenice Motta Baeta</i>	
Os Índios, seus livros, sua literatura	45
<i>Maria Inês de Almeida</i>	
Conversas nas aldeias	67
<i>Lilavate Izaporitz Romanelli</i>	
Escola Indígena: é possível que ela seja diferenciada?	77
<i>Kleber Gesteira e Matos</i>	
Os Krenak, Maxakali, Pataxó, Xacriabá e sua educação escolar	91
<i>Mara Vanessa Dutra</i> <i>Zélia Maria Rezende</i>	
Estudando os índios de Minas: Sugestões para o professor	115
<i>Ana Cláudia Gomes</i> <i>Cláudia Bulhões</i>	

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Escola Indígena - Índios de Minas Gerais recriam a sua Educação. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Abr. 2000. p. 124 (Coleção Lições de Minas, vol. VI)

Incluiu bibliografia

1- Educação - Minas Gerais 2- Educação indígena 3- Questão indígena 4- 500 anos de Brasil 5- Índios

CDD370.81.51

APRESENTAÇÃO

500 ANOS DE EXCLUSÃO E VIOLÊNCIA

MURÍLIO DE AVELLAR HINGEL

SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

Desde os primeiros contatos que tivemos com representantes das comunidades indígenas de Minas Gerais, percebemos um sentimento comum em relação ao dia 22 de abril de 2000: nenhum deles gostaria de comemorar a passagem dos 500 anos do descobrimento do Brasil, todos gostariam que a data fosse marcada por ações efetivas de valorização da causa indígena, de respeito às suas tradições e sua cultura, de resgate da dignidade violentada por tantos anos de perseguição, de exclusão, de extermínio.

Afinal, os números são impressionantes. Calcula-se que, a 22 de abril de 1500, quando Pedro Álvares Cabral chegou com suas caravelas à costa baiana, havia 6 milhões de índios habitando a "Ilha de Vera Cruz". Primeiro, eles foram elogiados por Pero Vaz de Caminha por serem homens pacíficos, depois escravizados e catequizados, impedidos de praticar suas crenças e de continuar falando a língua nativa. E daí, perseguidos e mortos, vistos como seres indolentes, preguiçosos, que reagiam ao trabalho e não aprendiam as técnicas trazidas pelo homem branco.

O que resta hoje no país são, se tanto, cerca de 300 mil indígenas distribuídos por 206 grupos étnicos, espalhados por 520 áreas reconhecidas, ocupando pouco mais de 10% do território brasileiro e falando cerca de 180 línguas. Uma grande parte deles perdeu seu território, quase sempre em combates sangrentos contra grandes fazendeiros e grileiros; outros tantos

aguardam o reconhecimento e demarcação de suas terras e ainda há grupos isolados, localizados recentemente por indigenistas.

Inúmeros grupos perderam vínculos ancestrais, misturaram-se com outras raças e culturas, adquiriram vícios, costumes e doenças da população branca - muitos vivem em alguns centros urbanos como minorias culturais e étnicas, segregados, sem garantias mínimas quanto aos seus direitos civis e de cidadania, socialmente excluídos.

Estima-se que mais de mil povos indígenas tenham sido exterminados nesses quinhentos anos de Brasil, milhões de índios foram mortos, como mortas se tornaram cerca de quase mil línguas. E Minas Gerais não é exceção nesse cenário. Aqui restam seis grupos reconhecidos pelo governo brasileiro – Krenak, Xacriabá, Maxakali, Pataxó, Pankararu e Xukuru-Kariri – e outros dois que reivindicam seu reconhecimento - Kaxixó e Arinã - bem como o retorno de terras que historicamente ocupavam e consideram como suas.

Os remanescentes indígenas em terras mineiras chegaram às áreas que hoje ocupam pressionados, primeiro pelos invasores portugueses que adentraram o território rumo ao interior em busca de trabalhadores, depois, pelas entradas e bandeiras que, partindo do Planalto de Piratininga, São Paulo, buscavam ouro e pedras preciosas onde hoje se localizam o Rio de Janeiro, o Espírito Santo e as “minas gerais”.

São a esses povos que, hoje, a Secretaria da Educação de Minas Gerais dedica um programa de implantação de escolas destinadas a atender às necessidades específicas dessas comunidades e culturas. Cada um desses grupos é uno e único: íntegro como unidade cultural, sem similar em qualquer outra região. Manter essas condições, preservar os valores e os conhecimentos adquiridos, sustentar a autonomia desses povos, colocar ao seu alcance os bens e serviços públicos – esses são os principais desafios de um programa desse tipo.

O direito das comunidades indígenas é líquido e certo, foi conquistado a partir de longas lutas reivindicatórias, foi consagrado pela Constituição Federal promulgada em 1988, reafirmado, no campo educacional, pelo Plano Nacional de Educação para Todos, aprovado em 1993 durante o governo do presidente Itamar Franco, e incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996.

Até a década de 80, o que se praticava em todo o país não era muito diferente da domesticação e da catequização, porque a educação que se destinava aos índios era também baseada no objetivo final de integrá-los à

civilização, promover homogeneização cultural conforme um padrão que se pretendia nacional. Em resumo, a educação escolar indígena atuava como instrumento de um projeto autoritário que, em última análise, poderia levar a uma nova era de extermínio e expropriação territorial.

A partir dos anos 80, uma nova visão se formou, novos grupos passaram a defender a integridade das nações indígenas, criando-se inúmeros focos de pressão sobre os organismos governamentais. Foi na luta cotidiana, na busca de uma representação própria junto aos poderes constituídos que os indígenas conquistaram um espaço próprio – cabe reconhecer, hoje, que uma parte expressiva das lutas em favor dos direitos das minorias e do respeito à diversidade foi obra de lideranças indígenas e organizações que lhes davam apoio.

Minas Gerais foi pioneira também no desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, recebendo, desde 1993/94, quando exercíamos o cargo de Ministro da Educação, o necessário apoio técnico do governo federal. O primeiro passo foram os convênios firmados com a Funai (Fundação Nacional do Índio), a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e o IEF (Instituto Estadual de Florestas). O passo seguinte foi projetar, com a participação das comunidades indígenas, as escolas a serem construídas nas aldeias e iniciar o processo de formação de professores indígenas – 66 deles diplomaram-se no início do ano 2000 e já vinham trabalhando há quase dois anos.

Essa política é coerente com as lutas desenvolvidas pelos povos indígenas que, no conjunto, buscam a recuperação de seus territórios, a preservação de suas características, seu patrimônio cultural e organização social, bem como melhorar o acesso aos serviços de saúde, educação e outros benefícios de ordem social e econômica.

No campo educacional, a política diferenciada adotada pelo governo de Minas Gerais quer, sobretudo, buscar a afirmação da identidade e da individualidade dessas etnias, o fortalecimento do princípio da auto-determinação dos povos, o respeito à diversidade de costumes. São definições que se aplicam a todas as raças, culturas e grupamentos sociais, mas que se tornam ainda mais enfáticas quanto se trata de atender às comunidades e nações indígenas.

Por isto, o Programa de Educação Escolar Indígena, item de destaque da nossa **“Escola Sagarana – Educação para a vida com dignidade e esperança”**, desenvolve-se em consonância com os anseios dos índios

que habitam o território mineiro, obedece a currículos próprios, é bilingüe, aproveita os conceitos e os conhecimentos desenvolvidos e preservados por eles ao longo da história, como se verá neste sexto volume da coleção **Lições de Minas**. Nossa expectativa, agora, é que as escolas de Minas Gerais, de posse deste livro, possam contribuir com novas reflexões, abordagens e estudos sobre a questão indígena, sobre o seu papel histórico na cultura e na construção da nacionalidade brasileira.

Para a Secretaria da Educação de Minas Gerais, esta forma de agir constitui uma ação efetiva em favor das nações indígenas e é parte da nossa contribuição às comemorações. Com esse jeito muito próprio de comemorar os 500 anos do Brasil, estamos trabalhando para formar a consciência crítica dos mineiros em relação à nossa história e ao momento por que passa o Brasil, adotando medidas efetivas de apoio específico e direto às comunidades indígenas, suas causas e lutas.

Belo Horizonte, abril de 2000

UMA OUTRA HISTÓRIA

MYRIAM MARTINS ALVARES*

Com a proximidade dos 500 anos de descoberta do Brasil, as sociedades indígenas não têm muito o que comemorar. A sua trágica trajetória de contato com a sociedade européia causou nada menos do que a redução da sua população de 6 milhões para 250 mil pessoas. Atualmente no Brasil, são faladas 170 línguas por 200 povos indígenas diferentes. Mas a despeito do que se acreditava, as sociedades indígenas não estão fadadas ao desaparecimento. A partir dos anos 70 e, mais ainda, nos últimos anos, a população indígena tem apresentado um alto índice de crescimento demográfico e suas culturas têm sido cada vez mais enfatizadas e afirmadas.

Nestas últimas três décadas, uma profunda transformação operou na sociedade civil. Ela se organizou através de entidades que a representavam, entre elas as entidades indígenas e indigenistas, que passaram a participar

*Antropóloga, Mestre em Antropologia Social pela UNICAMP, Coordenadora do "Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais", Professora da PUC-Minas.

Nota do Editor - Alguns etnólogos, como Herbert Baldus (1946), defendem a tese de que as palavras de origem indígena não devem ser levadas ao plural - no caso da Língua Portuguesa, pelo acréscimo da letra "s". A argumentação desses especialistas baseia-se no fato de que, muitas vezes, as línguas e dialetos indígenas podem fazer o plural por outras regras e o acréscimo do "s" poderia dar às palavras sentido diferente. Como há opiniões divergentes, defendidas por antropólogos e outros especialistas, o editor preferiu respeitar a opção de cada autor dos textos aqui publicados, razão pela qual neste livro serão encontradas as duas formas. Exemplo: índios Pataxó e índios Pataxós, índios Xacriabá e índios Xacriabás etc.

politicamente de maneira ativa no país, impondo uma perspectiva própria sobre as suas questões e lutando pela garantia de seus direitos. Estes direitos, conquistados politicamente pelos índios, são garantidos por lei, a partir da Constituição de 1988.

Região de colonização tardia, Minas Gerais foi palco de um violento processo de invasão dos territórios indígenas e aniquilamento das populações que aí viviam; hoje restam apenas cinco grupos indígenas reconhecidos oficialmente – os Maxakali, os Krenak, os Xacriabá, os Pataxó e os Pankararu. Os Kaxixó da região de Pompéu estão iniciando um processo de luta pelo reconhecimento de sua identidade indígena. Os Pataxó contemporâneos vieram para Minas Gerais apenas nas últimas duas décadas, mas seus antepassados ocupavam também esta região nos séculos anteriores. Os Pankararu, originários da região de Pernambuco, chegaram em Minas Gerais somente nesta última década e estão ocupando uma área próxima à região de Araçuaí.

Como no restante do país, os povos indígenas de Minas Gerais estão vivendo um vigoroso processo de reconstrução e afirmação das suas identidades étnicas e apresentam um alto índice de crescimento populacional. Esses grupos possuem diferentes graus de relacionamento com a sociedade nacional. Este artigo tratará da história de contato entre os povos indígenas, desde a ocupação do Estado de Minas Gerais até os dias de hoje. Será também analisada a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no início do século XX e em 1970, respectivamente. A criação desses órgãos marca o fim de um período caracterizado por guerras e alianças entre as sociedades indígenas e o governo brasileiro e inicia um processo de luta política pelo reconhecimento dos territórios indígenas demarcados.

O pouco material acessível, disponível sobre os índios do Brasil é praticamente ausente quando se trata dos povos indígenas de Minas Gerais, com frequência restrito ao círculo de especialistas. O conjunto de informações científicas, tratadas de forma acessível e contextualizada, proporcionará uma nova compreensão da história indígena de nosso Estado. Considerando que nossas crianças e jovens são os futuros cidadãos e que o papel do educador é fundamental para a criação de uma mudança de mentalidade e de atitude baseada no respeito à diferença, a intenção é de contribuir para este processo, através do conhecimento da nossa própria história.

OS PRIMEIROS ENCONTROS

Existem poucas informações sobre os vários grupos que povoaram o atual território mineiro. Diversas culturas construíram aqui as suas sociedades, séculos antes da chegada dos portugueses. Os índios eram, então, os donos destas terras. Para a maioria destes povos, no entanto, o contato com a expansão européia foi uma catástrofe. As doenças trazidas pelos colonizadores dizimaram um número incalculável de sociedades indígenas. A procura por escravos expulsou muitos grupos para regiões distantes, muitas vezes já ocupadas por grupos rivais, provocando a guerra entre os grupos, aumentando a fome e a miséria. Foram poucos os grupos que conseguiram recuperar sua população, recompor a sua sociedade e garantir a sua autonomia política.

Foi somente no século XVI que as primeiras expedições portuguesas partiram para o território mineiro em busca de metais preciosos e escravos indígenas. No século XVII, essas expedições se intensificaram, principalmente com expedições paulistas que buscavam capturar escravos indígenas. Muitos grupos se aliaram aos “brancos” como forma de evitar a escravidão. A maioria dos grupos já tinha, direta ou indiretamente, contato com o homem branco. Os índios passaram a desenvolver outras estratégias para evitar o contato.

A descoberta do ouro deslocou as populações indígenas destas regiões através das atividades escravistas dos paulistas ou da fuga para locais de pouco interesse para os brancos. Com o crescimento das atividades econômicas e da ocupação do território, os contatos se intensificaram. Muitos grupos indígenas opuseram resistência aos avanços do homem branco. No final do século XVIII, aumentaram os conflitos, principalmente com os Botocudos, que atacavam viajantes e colonos. Em represália, os colonos os atacaram violentamente. Estes conflitos se agravaram tanto que o Estado precisou intervir, logicamente do lado dos colonos. D. João VI declarou uma Carta Régia com força de lei que autorizava a guerra contra os Botocudos e o cativeiro temporário dos prisioneiros de guerra. Foi criada a Junta de Civilização, Conquista e Navegação do Rio Doce e a Junta Militar de Catequese e Civilização dos Índios para controlar os excessos da guerra entre colonos e índios. Porém, como foi adotada uma solução militar para o problema, o resultado foi desastroso – vários massacres contra os índios.

A política indigenista do Brasil da época, contudo, encontrou uma

outra vertente menos agressiva. Enquanto os colonos e militares, que disputavam as terras e a mão-de-obra escrava indígena, acreditavam que os índios eram selvagens e inferiores e, portanto, passíveis de extermínio e de serem escravizados, esta outra ala do indigenismo procurava integrar o índio à vida civilizada através da catequese e do trabalho assalariado. Guido Marliere foi o maior nome conhecido representando esta outra vertente. Contudo, tanto um lado como o outro, consideravam os índios como naturalmente inferiores e buscavam, por meios mais ou menos violentos, destruir as sociedades indígenas no que elas tinham de diferentes da nossa sociedade. A consequência destas várias posturas do indigenismo brasileiro foi também a diversidade das respostas encontradas pelos grupos indígenas em relação ao contato com a sociedade envolvente. Alguns índios se integraram à nossa sociedade, outros adotaram uma atitude hostil e de independência frente aos brancos.

Os Kaiapó foram outro importante grupo que opuseram resistência guerreira frente aos avanços dos colonos. Ocupavam a região de São Paulo, Minas Gerais e Goiás, principalmente no triângulo mineiro e nas cabeceiras do rio São Francisco. Sofreram grandes campanhas militares, principalmente no século XVIII, que dizimaram grande parte deste grupo.

Como estratégia de sobrevivência, alguns grupos fizeram alianças temporárias com os brancos, lutando contra grupos indígenas inimigos ou contra quilombolas. A escolha da estratégia certa era sempre uma decisão complicada e incerta, pois fazer aliança militar, participar de uma missão religiosa ou integrar-se a uma fazenda de colonizadores poderia garantir a sobrevivência do grupo ou levá-lo à extinção.

Em meados do século XVI e início do século XVII, partem as primeiras expedições para a região do alto e médio São Francisco, mas só no final do século XVII é que começa a ocupação desta região, motivada pela expansão da criação de gado das capitanias da Bahia, Pernambuco e São Paulo. No início do século XVIII, é fundada a missão de Nosso Senhor São João que reuniu índios de vários grupos diferentes. A mão-de-obra escrava indígena garantiu a prosperidade da região, mas em meados do século XVIII, esta região vai regredir economicamente, e a missão de Nosso Senhor São João é abandonada. O fato desta região ter ficado marginalizada economicamente face a capitania permitiu aos Xacriabá, que ocupavam a área da missão abandonada, conservar até hoje a posse de um território, fruto da doação da capitania para a missão de Nosso Senhor.

Como proposta política indigenista de Marliere, o Império contratou missionários estrangeiros para catequizar os Botocudos. Uma das missões mais importantes deste período, na região de Minas, ocorreu em Itambacuri nas selvas do Mucuri e foi fundada pelos frades capuchinhos. Estes conseguiram negociar com um grande grupo de Botocudos e a missão chegou a reunir mais de 800 índios. Sofreram, no entanto, violentas epidemias de sarampo e varíola que dizimaram grande parte da população. O aldeamento foi abalado em 1883, por uma revolta dos índios que quase levou à morte os frades capuchinhos. Esta revolta teve uma enorme repercussão nacional e alimentou os debates do século XX. Motivou, em 1910, a criação do Serviço de Proteção aos Índios – SPI.

Para os grupos indígenas de Minas Gerais, a criação do SPI significou o fim de um período de lutas e alianças com o Estado e a subordinação política a este. Os grupos, agora, não tendo mais acesso livre às terras, passaram a uma situação de dependência e confinamento a áreas restritas.

A SAGA PELA CONQUISTA DOS TERRITÓRIOS

Com a criação do SPI, foram instalados postos de atração em Minas Gerais para aldear os últimos grupos indígenas que ainda se refugiavam em locais de difícil acesso. Na divisa do Espírito Santo com Minas, foi criado o posto de Pancas para aldear os Botocudos. Parte do grupo liderado pelo capitão Krenak não aceita o contato e refugia-se nas matas do vale do rio Eme, afluente do rio Doce. Com a criação da ferrovia Vitória-Minas, o SPI tenta transferir este grupo para o Posto Indígena de Pancas. Mas o grupo se recusa a mudar-se. Em 1920 é então demarcada uma área às margens do rio Doce e reunidos vários grupos Krenak e Nakre-Hé (descendentes dos chamados Botocudos). O SPI, contudo, começa um processo de arrendamento das terras Krenak para os colonos que aumenta de forma descontrolada, causando vários conflitos.

Neste mesmo período, várias aldeias Maxakali são também contatadas às margens do rio Umburanas no vale do rio Mucuri. Somente em 1940 é demarcado o primeiro território Maxakali, depois de sua área ter sido invadida e a sua população drasticamente reduzida por epidemias de sarampo e varíola. Quinze anos depois, é demarcado um segundo território para os Maxakali. Esta demarcação ocorre somente após um grave conflito que resultou na morte do líder do grupo que então ocupava esta área. Os fazendei-

ros que estavam na região entre os dois territórios não foram retirados até 1999, mantendo um foco de permanente conflito.

Com o agravamento dos conflitos no território Krenak, o SPI, por duas vezes, transfere compulsoriamente este grupo para outras áreas. Primeiro para o território Maxakali, de onde os Krenak retornaram numa caminhada de mais de três meses a pé. Pouco tempo depois, transferiu, à força, as famílias para a fazenda Guarani. Depois de alguns anos, várias famílias retornaram para a área Krenak. Algumas famílias, no entanto, dispersaram-se mudando para outras áreas indígenas em São Paulo, Mato Grosso e Goiás. O interesse nas terras Krenak era o verdadeiro motivo destas transferências. O objetivo era criar o Horto Florestal do rio Doce e depois titular as terras arrendadas pelos fazendeiros. Mas os Krenak sempre retornaram para o seu território. Ficaram, no entanto, ocupando uma faixa extremamente estreita de terra da sua área original.

Em 1966 é estabelecida uma nova política com base militar para as áreas indígenas de Minas Gerais. Criou-se a Guarda Rural Indígena – GRIN. Este período foi marcado por grande violência e inúmeros abusos contra os grupos indígenas. A área Maxakali fica sob a intervenção da polícia militar e os índios são submetidos a trabalhos forçados. Na área Krenak o posto é transformado em um Reformatório Agrícola Indígena. Para este Reformatório são levados índios de diversas etnias sob o regime de prisão e de tratamento brutal. Os Krenak são submetidos aos mesmos tratamentos destinados aos índios presos.

Os Pataxó permanecem em sua aldeia de origem, Barra Velha, no sul da Bahia, até poucas décadas atrás. Em 1951 sofrem uma violenta repressão da polícia militar devido a conflitos na região. Na década de 60, a criação do Parque Florestal do Monte Pascoal pelo Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), praticamente expropriou o território dos Pataxó. Expulsos, os Pataxó buscaram refúgio em vários lugares, inclusive em Minas Gerais, na fazenda Guarani.

É também no final da década de 60 que a Ruralminas declara as terras Xacriabá devolutas do Estado. Passa a cobrar uma taxa anual para as famílias Xacriabá permanecerem nas suas terras. Tenta dividir a terra em lotes individuais. Isto contraria a concepção Xacriabá de um patrimônio indivisível da terra. Propicia também o processo de invasão e de grilagem. Em 1985 aguçam-se os conflitos. O Prefeito de Itacarambi compra uma fazenda dentro da área. Os Xacriabá resolvem reagir. Organizam-se para retomar as terras já

ocupadas pelos fazendeiros. Na madrugada do dia 12 de fevereiro de 1987, a casa do líder Rosalino Xacriabá é invadida por um grupo de pistoleiros a mando de um dos grileiros da área Xacriabá e ele e outros parentes são assassinados. A situação fica insustentável após este massacre. A FUNAI que demora tantos anos para regularizar a situação das terras Xacriabá, em dois anos homologa e retira os posseiros da área.

Somente nas décadas de 80 e 90 os Krenak e os Pataxó conquistaram seus territórios, através da pressão exercida pelas organizações indígenas, as próprias comunidades e os movimentos de apoio à causa indígena.

Em 1983, finalmente, a FUNAI entra na justiça com uma ação ordinária de anulação de títulos na área Krenak. Em 1984 os Krenak alcançam na justiça a recuperação das terras. Somente em 1997 os fazendeiros são retirados. Os Krenak reocupam suas terras.

Os Pataxó lutaram muito pela conquista e demarcação da fazenda Guarani como território Pataxó. Foi somente em 1988 que a área foi homologada como seu próprio território.

Em 1989 a FUNAI inicia o processo de negociação para a desapropriação das fazendas entre os dois territórios Maxakali – Água Boa e Pradinho. Em 1996 a área é homologada. Os fazendeiros entram na justiça e somente em 1999, após decisão favorável da Justiça, os fazendeiros se retiram da área e os Maxakali reocupam este território reunificando as áreas.

Para os Xacriabá a luta continua. Na região denominada Rancharia, que faz limite com a área da reserva Xacriabá, vivem 68 famílias Xacriabá. Vários posseiros ocupam a região. Os Xacriabá reivindicam a incorporação desta área ao seu território. A FUNAI iniciou os processos de reconhecimento da área que ainda estão em fase inicial.

A demarcação das terras indígenas e o respeito à autonomia político-cultural das nações indígenas de Minas Gerais, como aliás do restante do país, é fruto de um longo processo de luta e resistência destes povos. A difícil convivência com a noção básica da alteridade, da diferença entre os povos, que na maioria das vezes tem gerado relações de intolerância, preconceito e até mesmo, de violência e submissão, só poderá ser superada, se combatida a desinformação e o desconhecimento sobre nossos irmãos em humanidade.

BIBLIOGRAFIA

ALVARES, Myriam Martins – 1992. *Yãmiy, Os Espíritos Do Canto. A construção da pessoa na sociedade Maxakali*. Dissertação de Mestrado apresentada à UNICAMP, Campinas.

ALVARES, Myriam Martins (Organização) – 1995. *Campanha Internacional Pela Regularização do Território Maxakali*. Publicação Especial CIMI/CEDEFES/DKA-Áustria. Belo Horizonte.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Organização) – 1992. *História dos Índios do Brasil*. Companhia das Letras. São Paulo.

GRUPIONI, Luís Donisete Bruzi (organização) – 1994. *Índios no Brasil*. MEC. São Paulo.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras Sampaio – 1996. *“Sob o Signo da Cruz” ou Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Coroa Vermelha*. GT Port. 860/Pres./FUNAI/95. Brasília.

SANTOS, Ana Flávia Moreira – 1997. *Do terreno dos caboclos do Sr. São João à terra indígena Xacriabá: as circunstâncias da formação de um povo. Um estudo sobre a construção social de fronteiras*. Dissertação de Mestrado apresentada à UNB. Brasília.

TIKMÃ'ÃN. (NÓS HUMANOS) – 1998. Série de vídeos sobre as sociedades indígenas de Minas Gerais. Realização da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Produção da Crystal Vídeo Comunicação LTDA. Belo Horizonte.

Os Povos Indígenas de Minas Gerais

*KLEBER GESTEIRA E MATOS

** MYRIAM MARTINS ALVARES

O pouco material acessível, disponível sobre os índios do Brasil é praticamente ausente quando se trata dos povos indígenas de Minas Gerais. Com frequência restrita ao círculo de especialistas, esta questão tem recebido um tratamento inadequado ou mesmo tem sido ignorada nas nossas escolas. Noções como selvageria, homogeneidade e primitivismo das sociedades indígenas, que caracterizam a nossa concepção mais geral acerca dessas sociedades, serão rejeitadas. O conjunto de informações científicas, tratadas de forma acessível e contextualizada, proporcionará uma nova compreensão da realidade indígena de nosso Estado.

Considerando que nossas crianças e jovens são futuros cidadãos, a intenção é de contribuir para a criação de uma mudança de mentalidade e de atitude baseada no respeito à diferença a partir do conhecimento das diversas etnias que habitam o nosso Estado.

Três questões fundamentais nortearam a concepção deste artigo: A noção de diferença ou de alteridade, a diversidade cultural das sociedades indígenas e a relação entre estas sociedades e a sociedade ocidental.

* Licenciado em Física pela UFMG, coordenador do Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais, consultor de programas de formação de professores indígenas do Acre, Bahia, Parque Indígena do Xingu e dos projetos de formação de professores Ticuna (Amazonas) e Manduruku (Pará).

** Antropóloga, Mestre em Antropologia Social pela UNICAMP, Coordenadora do “Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais”, Professora da PUC-Minas.

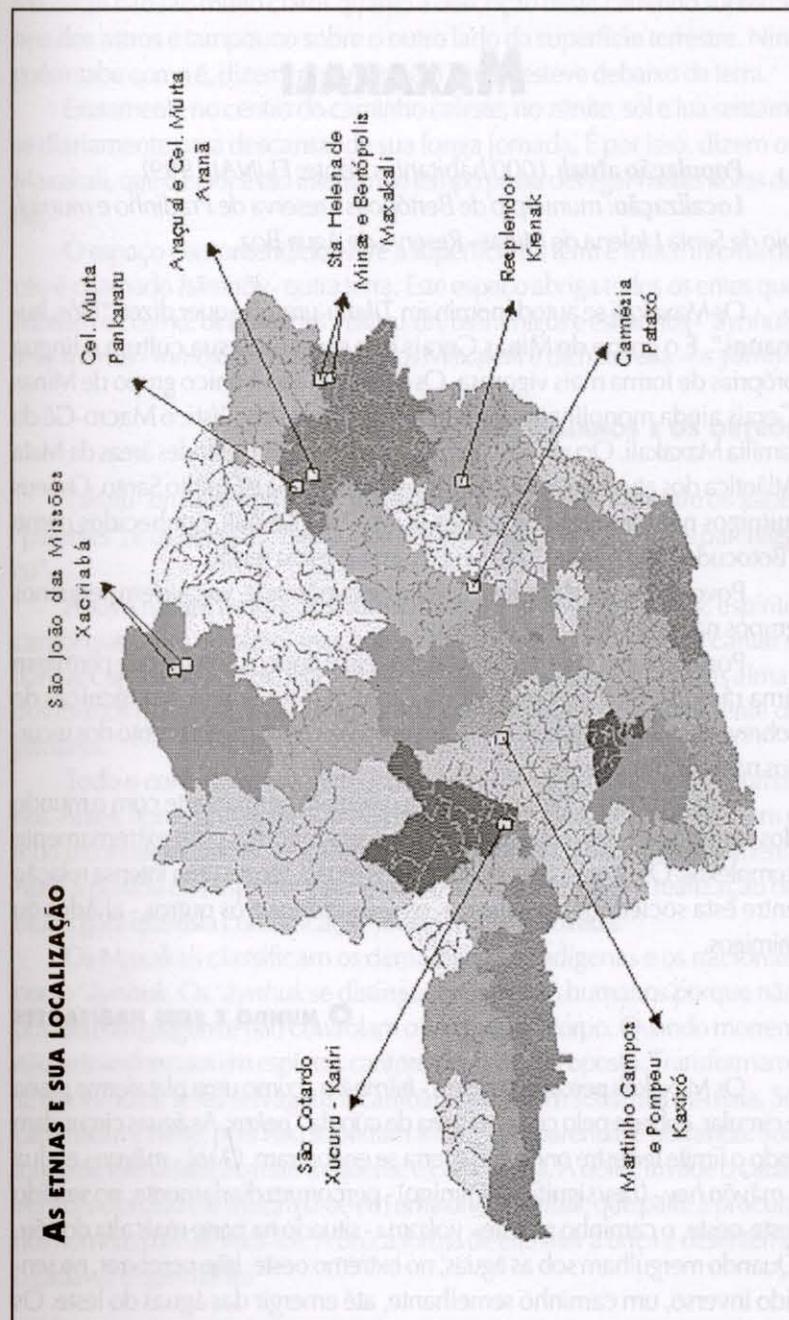
A difícil convivência com a noção básica da alteridade, da diferença entre os povos, que na maioria das vezes tem gerado relações de intolerância, preconceito e até mesmo, de violência e submissão, só poderá ser superada se combatida a desinformação e o desconhecimento sobre nossos irmãos em humanidade.

A diversidade das soluções encontradas pelas etnias indígenas de Minas Gerais quanto à sua organização social e política, sobrevivência econômica, adaptação ao meio ambiente, visão de mundo e valores culturais, é um rico acervo cultural da espécie humana, na sua capacidade criativa de se socializar. Procurou-se enfatizar a diversidade das sociedades indígenas, não apenas face à nossa sociedade, mas também entre si.

Dezenas de povos indígenas viviam no território que hoje é conhecido como Minas Gerais. Depois de séculos de colonização, restam seis grupos reconhecidos oficialmente como índios: Maxakali, Krenak, Xacriabá, Pataxó, Pankararu e Xucuru-Kariri. Os três últimos não são originários de Minas: Os Pataxó vieram do sul da Bahia a partir de 1977 e se instalaram na terra indígena Fazenda Guarani, em Carmésia; os Pankararu que hoje vivem em Coronel Murta (Vale do Jequitinhonha) são de Pernambuco; os Xucuru-Kariri chegaram recentemente a São Gotardo e originalmente viviam em Palmeiras dos Índios, Alagoas. As outras três etnias hoje ocupam terras nos limites extremos do nosso Estado: Os Maxakali estão no nordeste de Minas em uma área distribuída entre os municípios de Santa Helena de Minas e Bertópolis; os Krenak vivem ao leste, às margens do Rio Doce no município de Resplendor; os Xacriabá têm suas terras nos municípios de São João das Missões e Itacarambi, no norte do Estado.

Duas comunidades permanecem em luta pelo reconhecimento oficial de suas identidades indígenas: Os Kaxixó, da região de Pompéu e os Arana, que estão em Araçuaí. Para que o órgão indigenista federal - Fundação Nacional do Índio (FUNAI) - reconheça oficialmente uma comunidade como indígena, um longo caminho é percorrido, a partir da reivindicação dos membros da comunidade. O processo dura anos e produz farta documentação que é analisada pelo Ministério Público e pela FUNAI, responsáveis pela solução da demanda.

Nossa população indígena atinge hoje a cifra de 7.500 pessoas. Os Krenak, Pataxó, Maxakali e Xacriabá correspondem a mais de 96 % dessa população. Esses grupos participam do Programa de Implantação da Escola Indígena de Minas Gerais.



MAXAKALI

População atual: 1000 habitantes (fonte: FUNAI 1999).

Localização: município de Bertópolis - reserva de Pradinho e município de Santa Helena de Minas - Reserva de Água Boa.

Os Maxakali se autodenominam *Tikmu-um*, que quer dizer “Nós, humanos”. É o grupo de Minas Gerais que preserva a sua cultura e língua próprias de forma mais vigorosa. Os Maxakali são o único grupo de Minas Gerais ainda monolíngüe. Pertencem ao tronco lingüístico Macro-Gê da família Maxakali. Ocupavam, à época da descoberta, grandes áreas da Mata Atlântica dos atuais estados de Minas Gerais, Bahia e Espírito Santo. Os seus inimigos naturais eram os grupos *Nakre-he* e *Krenak*, conhecidos como “Botocudos” ou Aimoré, que ocupavam a mesma região.

Povo guerreiro, caçador e coletor, seminômade, vagava em pequenos grupos na busca de novos territórios.

Possuem uma cultura material reduzida: poucos objetos que permitem uma rápida e fácil locomoção. Sua adaptação ao meio e às técnicas de sobrevivência empregadas implicam um máximo aproveitamento dos recursos naturais disponíveis.

Uma vida ritual intensa mantém o contato permanente com o mundo dos espíritos. O universo simbólico e a sua mitologia são extremamente complexos. Os xamãs, através dos cantos rituais, tecem uma intensa relação entre esta sociedade, a natureza, os seus mortos e os outros - aliados ou inimigos.

○ MUNDO E SEUS HABITANTES

Os Maxakali percebem a terra - *hãmhãm* - como uma plataforma plana e circular, coberta pelo céu em forma de cúpula - *pekox*. As águas circundam todo o limite terrestre onde céu e terra se encontram. O sol - *māyon* - e a lua - *māyōn hey* - (*hey* significa feminino) - percorrem diariamente, no sentido leste-oeste, o caminho celeste - *yokoma* - situado na parte mais alta do céu. Quando mergulham sob as águas, no extremo oeste, irão percorrer, no sentido inverso, um caminho semelhante, até emergir das águas do leste. Os

Maxakali não são muito claros quanto à descrição deste caminho subterrâneo dos astros e tampouco sobre o outro lado da superfície terrestre. Ninguém sabe como é, dizem, pois ninguém jamais esteve debaixo da terra.

Exatamente no centro do caminho celeste, no zênite, sol e lua sentam-se diariamente para descansar de sua longa jornada. É por isso, dizem os Maxakali, que o calor é tão intenso e o tempo passa devagar nestas horas do dia.

O espaço compreendido entre a superfície da terra e a face interna do céu é chamado *hãmnōy* - outra terra. Este espaço abriga todos os entes que habitam o cosmo: os humanos - *tikmu-un*, os inimigos e estranhos - *’āynhuk*, seus mortos - *inmōxa* e os espíritos dos Maxakali e da natureza - os *yāmiy*.

OS HUMANOS E OS OUTROS

Tikmu-un, que significa “pessoa humana”, se divide entre os *xape*, “parentes”, e os *puknōy*, “outros que não pertencem ao círculo de parentes”.

Após a morte, a alma dos humanos transforma-se em *yāmiy*, espírito cantor que mora no além, mas que volta à aldeia dos vivos para cantar e dançar com os humanos. Estes espíritos estão relacionados tanto às almas dos mortos Maxakali, quanto à natureza, aos animais, principalmente os pássaros.

Todo o conhecimento pertence aos espíritos que o trazem aos humanos. Antes, homens e espíritos viviam na terra. Juntos caçavam e cantavam e todo o conhecimento dos espíritos era então compartilhado pelos homens. Após a partida dos espíritos para o além, fez-se necessária a realização de rituais para que esta comunicação fosse sempre renovada.

Os Maxakali classificam os demais grupos indígenas e os nacionais como *’āynhuk*. Os *’āynhuk* se distinguem dos seres humanos porque não possuem linguagem e não controlam o seu próprio corpo. Quando morrem não se transformam em espíritos cantores, mas no seu oposto. Transformam-se em *inmoxã*, seres selvagens e canibais que vivem solitários na mata. Só caminham à noite, pois não suportam a luz. Sua aparência é horrenda. Sua forma de manifestação mais freqüente é como onça. À noite, invade o cadáver abandonado e transforma-se em uma onça canibal, que parte à procura dos homens para devorá-los. A única forma de eliminar a onça é desenterrar o cadáver e queimá-lo.

RITMOS DE VIDA; ECONOMIA E ATIVIDADES MASCULINAS E FEMININAS

Os Maxakali possuem uma economia de subsistência baseada na agricultura da mandioca, batata-doce e frutas, segundo o sistema de coivara. Suas principais fontes de obtenção de alimentos já foram a caça, a pesca e a coleta de mel, frutas silvestres e raízes. A prática do semi-nomadismo dentro de um vasto território definido impedia o esgotamento do meio ambiente, que se renovava a cada período de repouso.

A drástica redução de seus territórios, devido aos deslocamentos de outros grupos indígenas impelidos pela penetração das frentes nacionais de colonização e, finalmente, o confinamento em pequenas reservas, trouxeram gravíssimos problemas para a manutenção desta forma tradicional de organização econômica. Mas, apesar da degradação de seu meio-ambiente e da escassez da caça e dos produtos naturais, os Maxakali continuam tradicionalmente como caçadores e coletores. Esta situação acarreta um quadro severo de desnutrição, conflitos com os fazendeiros vizinhos e uma alta dependência dos órgãos governamentais - FUNAI, municípios, Estado, além de órgãos não-governamentais de assistência e apoio à causa indígena.

As atividades masculinas são essencialmente coletivas. Os homens são responsáveis pela caça, pela vida política e guerreira e pela realização das cerimônias rituais. Constroem suas casas e confeccionam o arco, as flechas e todos os instrumentos rituais. Praticam a coleta de produtos naturais, como a lenha, a fibra vegetal para a tecelagem, o mel e outros produtos. São também responsáveis pela divisão do animal abatido e pelo preparo da carne. São utilizadas armadilhas para a caça individual. A caça coletiva, que também pode ter o caráter cerimonial, é feita por perseguição, com o auxílio de cães. Os Maxakali consomem a carne de duas maneiras: moqueada ou cozida.

As atividades femininas estão vinculadas ao grupo doméstico. Cozinham, cuidam das crianças, pescam e praticam a coleta de frutas e raízes. Ainda confeccionam redes, sacolas chamadas *tehet*, com fio que elas mesmas produzem. Algumas mulheres ainda fabricam potes e panelas de cerâmica. As mulheres também participam da intensa vida ritual, dançando, preparando e oferecendo os alimentos consumidos durante as cerimônias. Mas não possuem a capacidade para realizar os rituais e controlar os espíritos.

A agricultura implica uma divisão sexual do trabalho. Os homens limpam as roças e plantam, as mulheres colhem. Esta divisão, porém, não é muito rígida, havendo cooperação entre os dois sexos nas mesmas tarefas. São realizadas de duas a três vezes por ano e pertencem a cada casal; não há roça comum a uma família extensa.

Os ciclos rituais condicionam a vida dos Maxakali entre aldeia e roça, períodos de concentração e dispersão, a partir de um calendário ritual extremamente flexível que se conforma aos acontecimentos dos grupos particulares - conflitos, doença, morte e plantio.

A ALDEIA

Dividem-se em aldeias de pequenos grupos familiares. A aldeia é formada por um semicírculo de casas voltada para um pátio central. No centro do pátio fica o *Kuxex*, a casa cerimonial ou "Casa dos Cantos", proibida às mulheres. Pertencer a uma aldeia é definido pela frequência à "Casa dos Cantos" e seus rituais.

As casas são feitas de palha e madeira e muitas vezes não possuem vedação lateral. Cada casal possui uma cama de varas onde dorme e desenvolve suas atividades cotidianas. A fogueira fica no pátio doméstico. Quando chove, é trazida para dentro da casa. As famílias que compartilham a mesma casa comem juntas. Geralmente são pais, filhos e irmãos, mas as roças pertencem a cada casal separadamente.

CASAMENTO, RESIDÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

O casamento preferencial entre os Maxakali ocorre entre primos cruzados de segundo grau. Durante o primeiro ano de casamento, o rapaz vive com a família da noiva, trabalhando na roça do seu sogro. Só após o nascimento do primeiro filho, ele levará sua mulher e filho para junto dos seus parentes.

Não há um ritual para o casamento. Este é considerado um processo que envolve longas negociações entre as famílias aliadas e que só é consumado com o nascimento do primeiro filho do casal.

As crianças são o maior bem para os Maxakali. São tratadas com extrema brandura e carinho. A educação não acarreta castigo físico ou qualquer tipo de repressão. O aprendizado é feito por observação dos pais e parentes.

Elas recebem cuidados de todos os parentes do grupo, principalmente dos avós e das irmãs das mães, que são também chamadas de mãe.

Até completarem dois anos de idade, permanecem no colo de suas mães e parentes. Neste período, recebem a amamentação materna. Somente a partir desta idade, são incentivadas a andar.

Até os 6 anos, as crianças pertencem ao círculo doméstico, não se afastam da área da aldeia. Os Maxakali afirmam que até esta idade as crianças pertencem às mães - os homens as fazem para dar às suas mulheres. Por volta dos seis anos, os meninos são iniciados no universo cerimonial. Passam um mês ligados à "Casa dos Cantos", onde dormem com os pais e recebem dos mais velhos os primeiros ensinamentos sobre o universo religioso.

A partir de então, vivem livremente em pequenos grupos afastados da aldeia, em brincadeiras constantes. Somente quando se aproxima a idade de se casarem é que passam a exercer atividades produtivas. As meninas não são iniciadas e introduzidas à "Casa dos Cantos", estão sempre ligadas à esfera doméstica. Cabe apenas aos homens a realização da vida ritual.

JOGO POLÍTICO

O casal central de um grupo, ou seja, o homem que reúne as famílias dos seus filhos e parentes, é a única forma de liderança entre os Maxakali. O objetivo de todo homem é reunir em torno de si o maior número de filhos e parentes para formar um grupo poderoso.

Cada grupo será sempre autônomo. Quando famílias extensas de aliados reúnem-se em um único grupo local para a realização dos ciclos rituais, não há uma relação de domínio entre os líderes de cada família. Estes continuam, independentemente, exercendo sua autoridade apenas sobre os seus próprios parentes. Estas alianças geralmente são transitórias.

A solidariedade dos Maxakali é, em primeiro lugar, para com seus parentes consanguíneos. Quando duas famílias ligadas por laços de casamento entram em conflito, os casais podem se separar temporária ou definitivamente, dependendo da gravidade do conflito.

Outra forma de liderança tradicional está relacionada à esfera religiosa, mas não pressupõe autoridade política. Os *xamãs*, geralmente os homens mais velhos, gozam de alto prestígio dentro do grupo. Embora para os Maxakali todos os homens sejam *xamãs*, apenas alguns se destacam pela

grande habilidade e conhecimento do relacionamento com o mundo dos espíritos. No campo político caber-lhes-ia o papel de mediadores dos interesses e conflitos do grupo.

○ UNIVERSO DA SOCIEDADE

A dinâmica social Maxakali é marcada pela dimensão política e ritual. O espaço da sociabilidade caracteriza-se por uma extrema fluidez das alianças, o que implica uma grande mobilidade social. O conflito, na maioria das vezes violento, marca este movimento. A relação entre as famílias e a composição das aldeias são inteiramente modificadas no espaço de poucos meses, redefinindo um novo jogo de alianças. As alianças entre as famílias são atualizadas ou desconsideradas de acordo com as circunstâncias políticas, formando uma rede tênue e transitória. Pequenos grupos familiares reúnem-se e se separam em um curto período de tempo.

○ RESGUARDO DE SANGUE E A CONSTRUÇÃO DO CORPO

Os Maxakali possuem um sistema ritual complexo de restrições do comportamento, que envolve todos os processos de derramamento de sangue e de gravidez. Durante todo o período menstrual e no pós-parto, tanto a mulher como seu marido ficam impedidos de manter relações sexuais e de comerem carne. Além disso, não devem beber água pura, tomar banho e se coçarem com as mãos (utilizam pauzinhos para isso).

A não observação dessas restrições acelera o processo de apodrecimento e destruição do corpo. A pessoa sofreria uma violenta hemorragia e o seu corpo começaria a deteriorar-se. *Inmoxã*, o espírito canibal da onça, penetraria em seu corpo, exatamente como faz com o cadáver abandonado, levando-a à loucura e, finalmente, à morte.

A menarca de uma jovem ocorre após a sua primeira relação sexual. É o ato sexual que provoca a menstruação - "chama o sangue" - dizem os Maxakali. Após a menstruação, encerram-se todas as restrições do "resguardo de sangue" e inaugura-se o processo de fabricação de criança. Somente após o nascimento, a alma penetra pela boca da criança, transformando-a em pessoa.

● SONHO, O CANTO, A DOENÇA

Os Maxakali afirmam que a doença é causada pelo rapto da alma por um parente morto. Ela é conseqüência da saudade daqueles que partem. Quaisquer que sejam suas origens e manifestações, a doença é sempre uma separação entre corpo e alma.

A doença começa quando uma pessoa dorme e sonha com um parente morto. Enquanto dorme, sua alma separa-se do corpo e passeia. Se encontrar com algum parente morto neste passeio, ele cantará para ela, chamando-a para o além. Quando acordar, estará doente, pois sua alma desejará partir.

É necessário então oferecer comida e cantos para o parente morto, a fim de convencê-lo a ir e deixar a alma do doente. À noite, toda a aldeia se reunirá na casa do doente. Levarão alimentos que serão consumidos na "Casa dos Cantos", oferecidos aos espíritos dos mortos.

Assim como os vivos se reúnem para recuperar a alma do doente, os espíritos dos mortos também se reúnem para recuperar o espírito extraviado que voltou imprópriamente à terra, ao sentir-se atraído pelos vivos. A doença é a relação indevida entre vivos e mortos. Para rompê-la, é necessário que o grupo como um todo, tanto dos vivos como dos mortos, reclame novamente para si seus membros extraviados. O ritual de cura restabelece a ordem e reinstaura a separação entre os mundos. Só assim o doente se recupera.

A MORTE, OS ESPÍRITOS E SEUS RITUAIS

Se os rituais de cura não tiverem sucesso, a alma do doente partirá para sempre para o além e a pessoa morrerá.

Os Maxakali dividem a pessoa em dois aspectos após a morte - o cadáver, *xukxak*, "coisa morta", e a alma viva, *Koxuk*, que também recebe o epíteto de *Yiã xe'e*, "palavra verdadeira".

Para escapar de seu destino de onça canibal, o cadáver deverá ser cercado por uma série de precauções rituais, que se inserem no complexo sistema do resguardo de sangue.

A alma é palavra e não morre. Viajará para a outra terra, o *hãmnõy*, e transformar-se-á em *yãmiy*, "espírito cantor", que retornará várias vezes à terra, para dançar e cantar com os viventes. Os *xamãs* humanos não viajam ao céu, são os espíritos cantores, os *yãmiy*, que vêm à terra para cantar para a sociedade dos vivos.

Apenas os homens possuem a capacidade de realizar os ciclos rituais que se alternam por todo o ano. Somente os homens podem controlar a viagem dos espíritos. Mas é para as mulheres que estes rituais são apresentados. São as almas das crianças que retornam ao mundo para cantar. As mães recebem seus filhos mortos, trazidos pelos espíritos e, no mesmo ritual, entregam a estes, seus filhos vivos para serem iniciados e introduzidos no *Kuxex*, a "Casa dos Cantos", quando atingirem a idade determinada.

São vários os ciclos rituais que ocorrem durante todo o ano. Cada ciclo dura por volta de três meses. Estes rituais relacionam-se às várias dimensões da vida Maxakali - à caça, ao plantio, às guerras, à iniciação das crianças. A realização dos rituais significa um período de paz e alegria. Qualquer distúrbio, como morte, doenças ou conflitos, implica sua imediata interrupção.

Durante a realização dos rituais, há uma grande distribuição de alimentos, principalmente de caça, entre os espíritos e os humanos. Os Maxakali possuem um grande número de espécies de espíritos cantores. Cada qual está relacionado a um ciclo ritual específico e a uma dimensão da realidade. Cada espírito possui um canto e instrumentos musicais próprios. Quando voltam à terra, os espíritos sempre ficam na "Casa dos Cantos" e dançam em torno de um poste cerimonial, colocado no centro do pátio.

KRENAK

População: 200 habitantes (dados FUNAI, 1999)

Localização: município de Resplendor, às margens do Rio Doce, leste mineiro.

Os Krenak pertencem ao tronco linguístico Macro-Cê, família Botocudo, língua Krenak. Apesar de também falarem o Português no cotidiano, os Krenak também falam a língua Krenak. Receberam anteriormente as seguintes denominações: Aimoré, Gre, Guerén ou Kren e Botocudo e no início da colonização, Tapuio, em oposição a Tupi. Sua auto denominação é *Borun Watu* (onde *Watu* é o Rio Doce). Atualmente um grupo de Krenak, os *Borun do Watu* se encontram em reserva próxima à divisa do Espírito Santo, às margens mineiras do rio Doce, e outro contingente está distribuído em outras reservas junto a outras etnias, nos estados de São Paulo, Mato Grosso e

Goiás. Um pequeno número de pessoas ainda permanece no Posto Indígena Guarani em Minas Gerais, mas a maior parte retornou para a área Krenak depois da recuperação de suas terras.

O termo "Krenak" vem do nome do líder de um subgrupo dos Botocudos que entrou em contato com os brasileiros na região de Pancas, por volta de 1910, por intermédio de Muhin, filho do capitão Krenak.

São os ancestrais que transmitem o conhecimento sagrado para os mais velhos. O conhecimento é revelado por meio dos sonhos ou pelas vozes dos antepassados que falam para aqueles que possuem a força espiritual.

As terras tradicionais são uma referência importante para esta sociedade. Com a reconquista do seu território, os Krenak voltam a realizar os seus rituais. Depois de anos de dispersão, relembram e recriam o contato com os seus espíritos, os *Maret* e os *Yonkyón*. Durante todo este tempo, eles permaneceram habitando apenas em suas lembranças e em seus corações.

O atual grupo Krenak é formado por dois subgrupos: os *Nakre-Hê* e os Krenak, originários de diferentes territórios. Apesar de falarem a mesma língua e partilharem o mesmo modo de vida, ainda reconhecem suas identidades distintas.

São vários grupos familiares que ocupam territórios definidos e possuem lideranças locais. Atualmente, uma liderança oficial geral é mantida. Este líder procura o consenso das outras lideranças para tomar todas as decisões.

A caça e a coleta ainda são significativas. Mas é a pesca, a atividade mais importante para a sobrevivência Krenak. Os homens utilizam a tarrafa e o facho de luz para suas pescarias. As mulheres pescam com rede e anzol. Atualmente a agricultura, a criação de gado e de animais de pequeno porte são também fundamentais para a sua economia.

Ao lado das tarefas domésticas cotidianas e da participação nas atividades econômicas, as mulheres desempenham um papel importante na vida política do grupo. As matriarcas centralizam um grupo de parentes e, como líderes religiosos, exercem uma grande influência sobre seus filhos e maridos.

A língua *Borun* é um distintivo importante para a cultura Krenak. São as mulheres mais velhas, detentoras deste conhecimento, que ensinam esta língua para as crianças. Ensinam nas suas escolas indígenas também, ajudadas pelos seus filhos, professores Krenak.

Falar e cantar em *Borun* alimenta o espírito e constrói a pessoa Krenak.

Viver junto com os parentes e dentro das terras tradicionais - assim um

Krenak encontra sua força.

XACRIABÁ

População: 6000 habitantes (dados FUNAI, 1999)

Localização: Municípios de Missões e Itacarambi.

"Toda e qualquer cultura indígena é a cultura que os índios têm hoje. E esta cultura implica em falar Português, em ser religioso no sentido de adotar o catolicismo, em várias outras coisas que normalmente as pessoas não reconhecem como sendo parte de uma cultura indígena, só porque têm uma origem que é externa."

Ana Flávia Moreira Santos – Antropóloga.

Consequência de um contato violento com o branco, os Xacriabá hoje falam apenas o português. Pertencem à família lingüística Macro-Gê, língua Akwén. Conhecidos como os sucessores dos índios de São João das Missões, este povo é marcado por uma história de luta pela conquista de seu território e pelo reconhecimento de sua identidade indígena. A grande diversidade dos Xacriabá foi tecida pelas gerações passadas que acolheram famílias de migrantes do sertão da Bahia e da própria região, através de casamentos e alianças políticas. Assim os Xacriabá garantiram a ocupação de um grande território e o poder guerreiro, sob a liderança dos caciques. Em torno de 5000 pessoas é hoje o mais numeroso grupo indígena de Minas Gerais. Herança da Missão de São João, uma religiosidade profunda conduz a vida deste povo e permeia suas tradições culturais.

Os Xacriabá ocupam hoje parte da região do vale do São Francisco. Vivem numa região de caatinga e cerrado – as matas dos Gerais. Enfrentam a seca por longos períodos do ano. Apesar do grande território, poucas são as áreas que permitem a ocupação humana. São 22 grandes aldeias algumas localizadas próximas às áreas de nascentes e cursos d'água. Todos os dias é preciso caminhar longas distâncias, levando os animais, para buscar a água sempre escassa.

A caça e a pesca foram atividades importantes para os Xacriabá quando ainda tinham acesso ao rio São Francisco e as matas dos Gerais ocupavam maiores extensões. Tornaram-se grandes agricultores e criadores de

PATAXÓ

gado e de animais de pequeno porte, mesmo vivendo em uma região dominada pela seca. Cultivam produtos, como o milho, a mandioca, a cana e várias espécies de feijão. O processamento da mandioca e a produção da rapadura, comercializadas na região, são realizados com a ajuda dos parentes, mediante sistema de mutirão.

Nas escolas das aldeias, 45 professores Xacriabá, escolhidos pela própria comunidade, ensinam suas crianças. Gerenciam também as escolas e definem o seu próprio processo educacional.

Os homens conduzem a vida política. O conselho de caciques, liderado pelo cacique geral – Rodrigo Xacriabá, é responsável por tomar todas as decisões de interesse da comunidade Xacriabá e definir o seu relacionamento com a sociedade nacional e os Órgãos que atuam na área. As aldeias possuem líderes escolhidos pela comunidade e indicados pelo cacique Rodrigo. Cabe a eles resolver os conflitos do seu grupo e representá-lo junto ao conselho de caciques. Rodrigo é também o vice-prefeito de São João das Missões, onde se localiza o território Xacriabá.

Para garantir o reconhecimento de sua identidade indígena durante a luta pela conquista da terra, os Xacriabá voltaram a realizar o Toré, após 20 anos de interrupção. O Toré, é o ritual tradicional deste grupo. Durante o Toré, os Xacriabá entram em contato com Yayá – a onça cabocla. A sua presença na terra Xacriabá impede a invasão dos brancos e dos inimigos. Apenas o mestre do terreiro é capaz de ver este ser encantado e dele receber as previsões e a proteção para a comunidade.

Durante o ritual do Toré, é consumida uma bebida preparada com a casca da árvore Jurema. Esta bebida abre o caminho para as pessoas iniciadas viajarem espiritualmente. Os mestres mostram o caminho através da fumaça, dos cantos e das danças.

O Toré é um ritual secreto. É realizado por um grupo de parentes sem a presença do branco. O terreiro fica oculto nas matas, próximo às cavernas, morada de Yayá, a onça cabocla.

Povo guerreiro, os Xacriabá possuem uma longa história de luta e resistência. Vários homens morreram lutando pela conquista de sua terra e pela constituição de sua identidade indígena.

População: 250 habitantes (dados FUNAI, 1999)

Localização: Terra indígena Fazenda Guarani, município de Carmésia

Os Pataxó que vivem atualmente em Minas Gerais são originários do extremo sul da Bahia. Cerca de 200 pessoas estão aldeadas no Posto Indígena “Fazenda Guarany”, no município de Carmésia. Esta área foi inicialmente destinada para presídio indígena. Recebeu índios expulsos de suas terras de origem, principalmente os Krenak. Alguns Pataxó, expulsos de seu território original vieram também para Minas Gerais. Após o retorno dos Krenak, no início da década de 80, os Pataxó lutaram e conquistaram este território.

Os Pataxó pertencem à família lingüística Maxakali, tronco Macro-Gê. Falam no cotidiano o Português, mas conservam algumas palavras do seu idioma original. Com um longo período de contato, possuem uma grande participação na vida da cidade.

A produção de artesanato é a principal atividade dos Pataxó. Criando a partir de uma tradição, os Pataxó são artistas que atendem a demanda de uma produção indígena colocada pelo mercado. Como parte do processo de venda, fazem apresentações sobre sua vida na aldeia, suas festas e costumes.

A agricultura e a pecuária são também importantes atividades para a sobrevivência dos Pataxó. Mas é na sua grande produção cultural que se encontra a maior riqueza deste povo. Os Pataxó estão recriando sua identidade cultural a partir de uma tradição, a partir de uma base cultural que eles têm. Esta recriação cultural está tanto no uso dos seus nomes indígenas como nomes próprios, na sua grande produção artesanal, quanto no *Auê*, sua dança ritual. Na busca da reconstrução da sua identidade indígena, os Pataxó recriam a comunicação com os espíritos do seu universo sagrado.

Com uma longa história de organização e articulação política, os Pataxó se voltam para a luta pela conquista dos direitos indígenas dentro do cenário mais amplo das organizações indígenas.

Apesar de terem decidido que algumas crianças ainda permaneçam na escola municipal de Carmésia, os Pataxó estão trabalhando nas suas próprias escolas, voltadas para a sua cultura.

PANKARARU

População : 20 pessoas vivendo em Minas Gerais e aproximadamente 6.000 em Pernambuco.

Localização: Aldeia Apukaré- município de Coronel Murta.

Terra: 62 hectares.

Situação Fundiária: área doada pela Diocese de Araçuaí.

Tronco lingüístico: Macro-Gê.

Originários de Pernambuco, os Pankararu se espalharam por vários estados brasileiros ao longo do século XX. Um importante contingente está instalado em uma favela na periferia da cidade de São Paulo. Seu êxodo é devido à construção da hidrelétrica de Itaparica no Rio São Francisco, à seca, e a conflitos oriundos da luta pela terra. O grupo familiar de Eugênio Cardoso da Silva e Benvenida Vieira migrou em busca de melhores condições de vida para seus filhos, tendo, durante quase 30 anos, convivido com outros povos, como Krahô, Xerente, Karajá e, nos últimos 11 anos, com os Pataxó de Minas Gerais. Os filhos e filhas, já adultos, casaram-se entre os Pataxó.

A pressão demográfica na área Pataxó e o desejo de terem sua própria terra fizeram com que, durante o ano de 1993, procurassem o apoio de organizações não-governamentais, órgãos da Igreja Católica e outras entidades com o objetivo de obter um outro local para viver. Em 1994, participaram da Romaria dos Migrantes no Vale do Jequitinhonha, quando externaram o desejo de terem terra para o seu povo. A Diocese de Araçuaí doou então 60 hectares de terra, para onde se mudaram.

Nestes últimos seis anos, o grupo Pankararu vem construindo a Aldeia Apukaré onde vive, dedicando-se à agricultura e à confecção de artesanato. Os Pankararu participam de eventos culturais no Vale do Jequitinhonha e do movimento indígena em nosso Estado.

Com uma cultura particular (cantos, danças, indumentária típica, festas, pinturas corporais), os Pankararu têm servido como estímulo à população do Vale, bem como aos descendentes de indígenas que ainda vivem nesta região, como o povo Aranã.

² Ver artigo "Uma outra História" nesta publicação.

XUKURU-KARIRI

População : Não existem dados disponíveis.

Localização: município de São Gotardo.

Terra: Reivindicam à FUNAI a demarcação de uma área como seu território indígena.

Tronco lingüístico: Macro-Gê.

O Povo Xucuru-Kariri é oriundo da região de Palmeiras dos Índios, em Alagoas. Após muitos conflitos de terra e mortes de indígenas, algumas famílias se mudaram para Botirama, na Bahia. Também fugindo de conflito nesta localidade, alguns integrantes deste grupo vieram para o município de São Gotardo, em Minas Gerais.

Em Guarda do Ferreiro, os Xucuru vêm trabalhando como diaristas nas plantações vizinhas. Reivindicam, junto à FUNAI, a compra de uma área para o assentamento definitivo do grupo.

ARANÃ

População : Não existem dados disponíveis.

Localização: Município de Araçuaí

Situação : Lutam pelo reconhecimento étnico e demarcação de suas terras.

O povo Aranã tem sua origem na história dos Botocudos². No entanto, distinguiram-se, politicamente de outros grupos Botocudos. Apresentavam uma pequena variação dialetal, significativa da distância que mantinham dos demais.

Os Aranã foram aldeados pelos missionários capuchinhos em 1873, no Aldeamento Central Nossa Senhora da Conceição do Rio Doce. Diversas epidemias quase dizimaram a população; alguns sobreviventes migraram para o Aldeamento de Itambacuri, de onde saíram os ancestrais dos Aranã de hoje, para o trabalho em fazendas na região do Vale do Jequitinhonha.

Famílias descendentes daqueles indígenas – antes estigmatizados pela identificação pejorativa de “caboclos”, termo relacionado a um suposto “atraso cultural” historicamente atribuído às populações de origem indígena - buscam hoje valorizar e recuperar sua memória, organizando-se em torno da luta para o reconhecimento oficial de sua identidade étnica. Encontram-se dispersos por vários municípios de Minas Gerais e seus núcleos mais significativos estão na zona rural dos municípios de Coronel Murta e Araçuaí.

KAXIXÓ

População : aproximadamente 80 pessoas.

Localização: municípios de Martinho Campos e Pompéu.

Situação: Lutam pelo reconhecimento étnico e demarcação de suas terras.

Os Kaxixó vivem nos municípios de Martinho Campos (Fazenda Criciúma) e Pompéu (Fazenda São José) no Centro Oeste Mineiro, aproximadamente a 206 km de Belo Horizonte. Conscientes dos laços de parentesco que os une e de sua origem indígena, lutam pelo reconhecimento étnico desde 1986. Presentes nas discussões sobre a questão indígena no estado e no país, eles possuem o apoio dos 28 povos indígenas da região leste e nordeste representados pela Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo - APOINME.

Atendendo a uma demanda dos Kaxixó, o Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva - CEDEFES, juntamente com a Associação Nacional de Ação Indigenista - ANAÍ, desenvolveu um trabalho de estudo histórico-antropológico, a fim de documentar a história deste povo, apoiando-o na luta pelo reconhecimento étnico oficial. Esse relatório encontra-se à disposição nos arquivos do CEDEFES e detalha a história e a vida daquela comunidade.

LUGARES DA MEMÓRIA INDÍGENA PATRIMÔNIO CULTURAL AMEAÇADO

*ALENICE MOTTA BAETA

*A Memória não é sonho, é trabalho.
(...) A lembrança é uma imagem construída
pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição
no conjunto das representações que povoam
a nossa consciência atual.*

Ecléia Bosi

Neste momento em que boa parte dos eventos oficiais se restringem às comemorações dos “500 Anos do Brasil”, é bom lembrar que a história dos povos indígenas é bem mais antiga do que a data da chegada dos colonizadores portugueses. Certamente, esta data foi o marco inicial de um período sangrento de extermínio e resistência dos povos indígenas, primeiramente para os que ocupavam as encostas litorâneas. A partir de então, o processo de contato com os demais grupos do interior foi uma “questão de tempo” e das investidas das frentes de expansão econômicas coloniais e posteriormente neo-brasileiras.

Por meio da análise dos testemunhos arqueológicos, quer dizer, da cultura material produzida e apropriada pelo homem no passado, sabe-se que o território que hoje constitui o estado de Minas Gerais foi seguramente ocupado por vários povos, pelo menos ao longo dos últimos 12.000 anos.

* Historiadora e Arqueóloga- Setor de Arqueologia do MHNe JB/UFMG.
Coordenadora da área de História do Curso de Formação dos Professores Indígenas-MG.

Foram centenas de grupos e subgrupos culturais que utilizaram determinados ambientes para realização de acampamentos, cemitérios, inúmeros tipos de rituais, atelier de instrumentos pétreos, olarias de potes cerâmicos, dentre outras atividades cotidianas ou periódicas. Os ambientes que preservaram, ainda que parcialmente testemunhos destas atividades, são denominados sítios arqueológicos.

Somente em Minas Gerais, já foram registrados aproximadamente mil sítios oriundos do período pré-colonial. Da mesma maneira, há inúmeros registros de sítios arqueológicos indígenas relacionados a períodos após os primeiros contatos com os colonizadores. Tratam-se de antigos aldeamentos, acampamentos, ruínas de antigos presídios, enconderijos, áreas de plantios, ambientes sagrados, dentre outros.

Estes antigos locais, podem ser apreendidos hoje, como "lugares da memória" indígena - ambientes carregados de significados, pois apresentam concretudes de um passado vivido e sentido.

Segundo a Constituição Federal, todos os sítios arqueológicos são "bens da União" (Título III, Cap. II, art.20), quer dizer, patrimônio e herança cultural de todos os cidadãos brasileiros. Da mesma maneira, são considerados patrimônio cultural "os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (...)." (Título VIII, Seção II, artigo 216) Estes elementos englobam também a cultura dos povos indígenas atuais.

Ainda com relação à preservação dos sítios arqueológicos foi elaborada a Lei Federal n. 3.924/1961 - SPHAN, com o objetivo de especificar questões relacionadas a este tema. Em seu art. 5º, considera, inclusive, crime a sua destruição:

"Qualquer ato que importe na destruição ou mutilação dos monumentos a que se refere o art. 2 desta lei, será considerado crime contra o patrimônio Nacional, e como tal, punível de acordo com o disposto nas leis penais."

Embora exista uma legislação com dispositivos específicos sobre a valorização e preservação deste tipo de herança histórico/cultural, a sociedade, de uma maneira geral, pouco conhece sobre este tipo de acervo patrimonial indígena e, portanto, pouco atua sobre a importância de sua preservação e da alteridade cultural.

"O desconhecimento ou desprezo pelo papel da diversidade cultural no estímulo e enriquecimento das dinâmicas sociais e, principalmente a

recusa etnocêntrica da contemporaneidade de sociedades de orientação cultural diversa têm sedimentado uma visão quase sempre negativa das sociedades indígenas." (Arruda, 1994) Esta postura também é observada com relação aos bens materiais e imateriais vinculados à memória indígena.

OS POVOS INDÍGENAS ATUAIS E O PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO - ALGUNS ASPECTOS

Muitas vezes, os sítios arqueológicos indígenas pré-coloniais ou históricos são percebidos no imaginário da sociedade nacional, como símbolo de atraso, de algo que deve ser "esquecido", pois lembra um passado "silvícola" - uma decrepitude da herança nacional.

"Na postura ideológica predominante, os índios são considerados uma excrecência arcaica, ainda que teimosa, de uma pré-brasilidade. Uma brasilidade, aliás, que não os reconhece, formada a partir de sua negação." (ibidem)

Principalmente em áreas onde ocorrem ou ocorreram recentemente conflitos de terra com os povos indígenas, os sítios arqueológicos correspondem, muitas vezes, a lembranças tangíveis de que os primeiros a habitar este território, de fato, foram os seus ancestrais e de que estes seriam os legítimos donos das terras - isto fere, em parte, muitos interesses, principalmente de latifundiários improdutivos.

Em contrapartida, para os povos indígenas preservar e valorizar lugares e objetos antigos significa, em parte, reafirmar o seu território histórico de referência e reativar os elementos delineadores de suas fronteiras étnicas.

"Se é nesse lado caótico do espaço e do tempo que se fundem muitos dos nossos receios e ambivalências, no entanto, em vista da mútua interdependência das ordens cognitivas e espaço-temporal, é fundamental que saibamos construir novos mapas cognitivos que orientem nossos trajetos e linhas de ação." (Fortuna, 1997)

Existem algumas situações concretas que podem ser apresentadas, ainda que de forma genérica, sobre este tema. O primeiro exemplo se refere ao grupo indígena Kaxixó, que habita as margens do Vale do Rio Pará, municípios de Pompéu e Martinho Campos- MG.

Representantes dessa comunidade indígena realizaram denúncias, há alguns anos, de destruição de sítios arqueológicos pré-coloniais por parte de outros moradores da região. Segundo eles, foram coletados nestes sítios,

pedaços de potes cerâmicos que foram ensacados e jogados ao rio.

A partir de uma vistoria arqueológica de identificação e cadastro dos sítios arqueológicos, além das orientações dos órgãos patrimoniais (IPHAN e IEPHA)¹, os Kaxixó vêm monitorando os sítios, informando aos arqueólogos novas ocorrências e situações que possam comprometer a integridade dos mesmos.

No caso dos sítios pré-coloniais existentes na região historicamente apreendida pelos Kaxixó, não se pode afirmar tratar-se de testemunhos materiais produzidos por ancestrais diretos da cultura Kaxixó, pois sabe-se que, no período pré-colonial, esta região foi habitada por inúmeros grupos nômades e semi-nômades. No mais, ainda não foram realizadas pesquisas etno-arqueológicas sistemáticas que pudessem apresentar elementos mais aprofundados sobre as ocupações indígenas nessa região.

No entanto, percebe-se em variadas situações que muitos grupos indígenas atuais se reapropriam de ambientes pré-coloniais, tornando-se em muitos casos seus principais guardiões, além, é claro, de sítios de referência histórica direta, como elemento revitalizador da memória e coesão social do grupo. *“Nós tomamos conta dos antigos mandamentos de índios, porque se não, vai sumir tudo!”*, como afirma o cacique Djalma Kaxixó.

Neste sentido, a preservação de testemunhos de antigas taperas habitadas por parentes no passado mais recente, cemitérios, ruínas de fazendas ou povoados vinculadas à história de resistência dos Kaxixó são consideradas de “grande importância” para a sua história.

“Esses locais históricos, em particular as ruínas, (...) deslocalizam os sujeitos ao mesmo tempo que os fixam num determinado espaço. Funcionam como uma espécie de espacialização da utopia, ao poder converter a nossa identidade na nossa alteridade.” (Fortuna, 1997)

Representantes do povo indígena Xacriabá, que habitam o norte de Minas, no Médio Vale do Rio São Francisco, município de São João das Missões, também estão preocupados com a preservação do rico patrimônio arqueológico pré-colonial e histórico ali existente.

O Vale do Rio Peruaçu, afluente do São Francisco, possui em seus canyons calcários inúmeras cavernas e abrigos rochosos, muitos deles com inúmeros tipos de registros de antigas ocupações humanas. Este grande complexo arqueológico/espeleológico atraindo, há alguns anos, inúmeros centros de pesquisa, inclusive internacionais. Por meio das informações arqueológicas é possível afirmar que estes afloramentos foram habitados nos últimos

milênios por, pelo menos, quatro grandes grupos culturais. Inclusive, há alguns sítios arqueológicos que se situam na área indígena Xacriabá, incluindo a nova área de Rancharia.

Visando preservar este importante patrimônio paisagístico, ambiental e cultural vêm sendo definidas algumas unidades de conservação nesta vasta região, dentre elas: Parque Estadual Veredas do Peruaçu, Parque Nacional Cavernas do Peruaçu e, a principal e mais extensa, a Área de Proteção Ambiental Cavernas do Peruaçu (em nível federal), que abrange domínios dos dois primeiros parques. Há também no Ministério da Cultura um processo de tombamento do principal conjunto de sítios arqueológicos, além de um pedido de tombamento do mesmo, na UNESCO², o que o tornaria Patrimônio Histórico da Humanidade. Os domínios da APA Cavernas do Peruaçu, abrangem, inclusive, porções da Área Indígena Xacriabá na região das Serras das Missões.

No Curso de Formação dos Professores Indígenas de MG, o patrimônio pré-colonial e histórico da região do Vale do Rio Peruaçu foi abordado e pesquisado, principalmente pelos professores Xacriabá. Inclusive, um professor indígena participou dos trabalhos arqueológicos realizados nesta região junto à equipe do Setor de Arqueologia da UFMG, em fins de 1999. O objetivo foi apresentar para o professor o rico acervo arqueológico desta localidade, além de contar com a sua participação nas pesquisas, pois o principal canyon, da APA situava-se em uma propriedade que, nos últimos anos, se encontrava inacessível para os indígenas. Em função de conflitos de terra com os fazendeiros locais, ocasionando mortes de lideranças, os Xacriabá, ao longo dos últimos anos, evitam fazer incursões em regiões contíguas ao seu território. Contudo, com o estabelecimento e implantação destas áreas de conservação, esta situação pode e deve ser alterada.

Também é preocupante o início de projetos “ecoturísticos e educacionais” nos municípios abrangidos por esta APA, sem diagnósticos e execução de programas apropriados nas áreas da educação patrimonial e antropologia, pois faz-se necessário que se aprofunde sobre a memória indígena desta região, não se restringindo a aspectos cênicos da pré-história local; pelo contrário, que se valorizem a história e a cultura do povo Xacriabá, hoje, ainda muito discriminadas pela população local não-índia.

A implantação, gestão e monitoramento da APA, portanto, requerem cuidados no sentido da realização de um conselho gestor representativo, envolvendo professores e lideranças das comunidades Xacriabá.

Situação similar ocorre com a Serra *TakrukKruk*, ou Serra da Onça, no Vale do Rio Doce, onde foi estabelecido em 1998 o Parque Estadual Sete Salões. Os *Krenak*, grupo indígena que habita por tempos imemoriais esta região, atualmente possui território demarcado na margem oposta do rio Doce defronte, portanto, da área deste parque.

“Nesse sentido, o território cultural Krenak expande em muito os limites jurídicos da atual área demarcada, abrangendo localidades que há décadas não são mais freqüentados pela comunidade Krenak. O território intangível abrange esses lugares, vividos e revividos na memória do grupo, habitados até hoje por espíritos de velhos boruns - os Makhíán - encantando-os, (...)” (Baeta, 2000; cf Baeta, 1998)

A preservação desta serra, faz-se necessária não só por ser um lugar especial para o povo *Krenak*, mas também por apresentar um conjunto paisagístico e patrimonial que, se preservado e gerenciado de forma multicultural, irá contribuir para a qualidade de vida de toda a população local.

Em outros países, principalmente na Austrália, faz parte da política patrimonial e ambiental a participação dos aborígenes na gestão e monitoramento das unidades de conservação, gerando empregos para estes, além de estar garantindo uma gestão legitimadora dos direitos dos povos tradicionais.

“A definição dos limites destes parques ou unidades de conservação, bem como o zoneamento e os critérios de manejo ambiental, respeitam, nesta medida, os locais sagrados e ou destinados a alguma atividade específica dos grupos locais, bem como áreas de vida silvestre. Estes ambientes foram, portanto, resguardados de visitas turísticas e outras atividades. Em compensação, foram definidas em comum acordo, zonas destinadas para realização de ecoturismo, instalação de infra-estrutura e realização de outras atividades econômicas e sociais.” (Baeta, 2000)

OS TESTEMUNHOS MATERIAIS DE UMA HISTÓRIA OBLITERADA

A quantidade de antigos sítios indígenas identificados ainda é relativa, visto que há muitas regiões do estado que ainda não foram objeto de levantamentos sistemáticos por parte da pesquisa arqueológica. Contudo, a partir das informações coletadas e analisadas até então, já é possível apresentar um quadro parcial sobre a ocupação humana no período pré-colonial, ex-

posto por meio de inúmeras publicações técnicas sobre arqueologia mineira. No entanto, boa parte destas informações ainda se restringem ao meio acadêmico.

Causa indignação este paradoxo: de um lado um rico acervo arqueológico indígena; de outro, o total desconhecimento e desvalorização da História Indígena e do Período Pré-Colonial nos programas de ensino formal, que oficializam, apesar dos esforços de muitos educadores, um discurso hegemônico da sociedade nacional, que nega o reconhecimento e complexidade da dimensão histórica cultural deste patrimônio.

“O homem ocidental moderno experimenta um mal estar diante de inúmeras formas de manifestação do sagrado: é difícil para ele aceitar que para certos seres humanos o sagrado possa se manifestar em pedras ou árvores, por exemplo.” (Elíade, 1986: 15)

Os reflexos desta política/educacional social se demonstram de forma muito clara no comportamento de uma sociedade que atea fogo no índio que se encontra em um ponto de ônibus da capital do país; ou no assassinato de lideranças indígenas por simplesmente estarem lutando por seus direitos aparentemente garantidos na Constituição Federal; ou no adolescente que acha graça quando se encontra com um índio vestido, indagando se ele é mesmo “índio de verdade”

Da mesma maneira, muitos ambientes arqueológicos e/ou de grande valor para os povos indígenas atuais são sistematicamente depredados e destruídos, muitas vezes, por crianças e adolescentes que se encontram, portanto, em fase escolar.

Contudo, de uma forma ou de outra, os eventos oficiais ou não que foram e que vêm sendo organizados em torno dos “500 Anos do Brasil”, vêm despertando na sociedade nacional, principalmente nos jovens, muitas curiosidades e indagações em torno deste tema, que é extremamente complexo.

Que as comemorações oficiais passem logo e que fiquem bem registradas as reivindicações dos povos indígenas através do Movimento Nacional “Brasil-Outros 500”, pois, lamentavelmente, ainda “faltam muitos dias” para que todos os povos consigam, em um país com tantas desigualdades e injustiças sociais, a demarcação de suas terras, saúde e educação específicas, a preservação do patrimônio histórico de referência, e principalmente, a sua alteridade cultural.

1 Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional-IPHAN e Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico-IEPHA/MG.

2 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

ARRUDA, R. Existem Realmente Índios no Brasil? *Perspectiva*, São Paulo, 8(3), 1994.

BAETA, A *Memória Indígena no Médio Vale do Rio Doce-Arte Rupestre e Identidade Krenak*. Dissertação de Mestrado FAE/UFMG, Belo Horizonte, 1998.

BAETA, A Grutas e Abrigos Arqueológicos "Encantados"- Região do Parque Sete Salões

Serra Takrukkrak Vale do Rio Doce-MG. *O Carste*, vol. 12, N. 1, Belo Horizonte, 2000.

BOSI, E Memória e Sociedade: *Lembrança de Velhos*. São Paulo: Ed. Edusp, 1987.

ELÍADE, M. *O Sagrado e o Profano*. São Paulo: ed. Martins Fontes, 1986.

FORTUNA, C. As Cidades e as Identidades- Narrativas, Patrimônios e Memórias. RBCS n. 33, ano 12, São Paulo, 1997.

* Bibliografia sobre a História dos Povos indígenas de Minas Gerais, consultar:
WWW.CEDEFES.org.br



Cacique Djalma Kaxixó, mostrando local onde se situava antigo aldeamento indígena. Ao fundo, concentrações circulares de material orgânico.

*Beira do rio Pará, município de Pompéu-MG
Foto: Alenice Baeta*



Professor Indígena Domingos Xacriabá em sítio arqueológico pré-colonial; preocupado com a preservação da herança indígena do Vale do Rio Peruaçu-MG

Foto: Alenice Baeta



Cadaque Djalma Kássio, mostrando local onde se situa o antigo
município indígena. Foto: Alice Bassi



Professor indígena Domingos Kássio em visita arqueológica pré-
colonial, preocupada com a preservação da história indígena da
Vale do Rio Espirito Santo. Foto: Alice Bassi

OS ÍNDIOS, SEUS LIVROS, SUA LITERATURA

MARIA INÊS DE ALMEIDA¹

Descrever é transformar. A linguagem mais enérgica é aquela em que o signo disse tudo antes que se falasse. Quando o oral confronta enfim o escrito, as misérias secretas acumuladas freqüentemente falam; o indivíduo sai do círculo estreito. Ele reencontra um sentido coletivo, uma poética do universo, onde cada voz conta, onde cada vivido se explica. (Glissant, 1997)

Para considerar a contribuição indígena à formação da literatura brasileira, os historiadores teriam que, primeiro, perceber que esta literatura jamais formaria um conjunto. Ela é plural e mais vasta que a língua portuguesa: quando escrita, não só do ponto de vista da variedade de estilos e inflexões dialetais, mas da variedade de línguas que, desde os primeiros missionários jesuítas, cada vez mais encontram sua expressão no alfabeto. Quando orais (imensa maioria de textos), as literaturas no Brasil são fruto de uma tal diversidade de tradições, que sua análise demandaria antes o trabalho dos antropólogos, etnólogos e lingüistas, que são realmente os encarregados até agora de estudar o mito, único gênero literário considerado como autenticamente indígena.

Ocorre que os índios, ao criar seu sistema escolar, introduzindo fortemente a escrita em suas aldeias, alfabetizando as crianças nas suas próprias

¹ Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Professora de Literatura Brasileira na FALE/UFMG. Coordenadora editorial do Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais.

línguas, estão criando as condições para o desenvolvimento de novas formas literárias, poéticas da escrita. Os meios de produção intelectual que são forçosamente introduzidos na composição do que chamamos escola indígena são: papel, lápis e canetas, tintas industrializadas (utilizadas às vezes junto com as de uso e fabrico tradicional, como as de urucum e jenipapo), gravadores e fitas cassetes, computadores (personals computers) software's, inclusive internet, filmadoras e fitas de vídeo, microfones, máquinas fotográficas, e textos nas mais variadas linguagens e mídias.

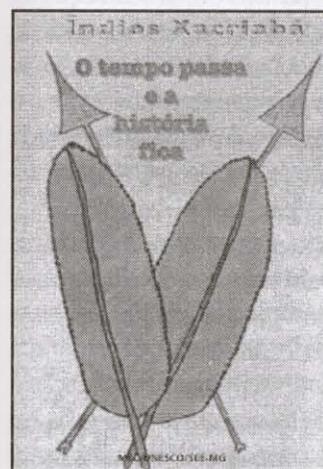
Sem dúvida, porém, um dos suportes textuais mais importantes continua sendo o livro. Mesmo com a facilidade oferecida pelos meios atuais de produção do texto oral, mesmo com a oralidade predominando nas relações sociais nas aldeias, a questão central e mais desafiadora na formação escolar indígena tem a ver com o domínio da linguagem escrita. Todos os programas para formação de professores indígenas atualmente implementados no Brasil enfatizam, sintomaticamente, a importância da criação, pelos próprios professores, de material didático impresso.

O objeto mais diverso, com relação às culturas das várias nações indígenas que estamos começando a conhecer, é o livro, talvez por isso o mais atraente. A questão que se coloca é sobre o lugar desse objeto no imaginário popular. A sua íntima relação com a educação escolar ainda está para ser quebrada, mesmo no âmbito da escola, dita diferenciada, dos índios.

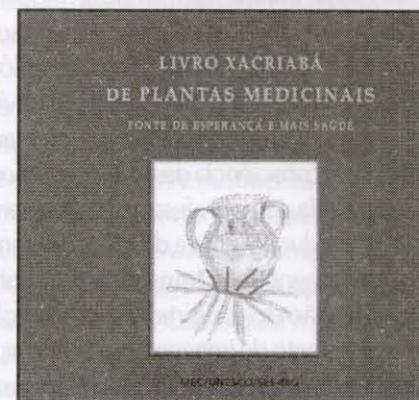
A forma de fixação da palavra promovida pelo livro, a aura de imortalidade, o aspecto sagrado pelo distanciamento entre o momento da escritura e o da impressão na gráfica, quando os autores se vêem desoladamente desgarrados do seu objeto, o prazer do manuseio do volume impresso, o impacto visual, e, sobretudo, o *status* conferido por toda essa experiência de autoria, tornam o livro o espaço privilegiado da configuração de uma forma-sujeito que, antes de tudo, pretende representar-se a si mesma, ou seja, o livro é um acontecimento social para os índios.

Fui encarregada, no início do Programa de Implantação da Escola Indígena em Minas Gerais, de trabalhar literatura, leitura e redação de textos com os 66 professores índios em formação. Até o presente², publicamos seis livros: *O povo pataxó e sua história*, *O tempo passa e a história fica*, o livro que conta histórias de antigamente, *Coisa tudo na língua krenak*, *O livro xacriabá de plantas medicinais: fonte de esperança e mais saúde*, *Txopai e Itôhã*. Foram editadas também, com a ajuda dos professores em formação, uma revista: *Bay - educação escolar indígena* e uma *homepage* na internet.

Em fase final de edição, existem ainda treze títulos, com os quais os professores índios de Minas pretendem incrementar a leitura na escola.



O tempo passa e a história fica
Índios Xacriabá
MEC/UNESCO/
SEE-MG 1997



Livro Xacriabá de plantas medicinais
MEC/UNESCO/SEE-MG - 1997



História Krenak
MEC/UNESCO/
SEE-MG - 1997



TXOPAI E ITÔHÃ
Formato Editorial LTDA. - 1999

O principal aspecto deste trabalho é a produção coletiva de textos literários, com suas implicações teóricas, por exemplo, a reflexão sobre o conceito de autoria. Derivando da hipótese de que existe uma dissolução da autoria nesta produção, conseqüência sobretudo da passagem da oralidade para a escrita e das traduções intersemióticas operadas neste trânsito, foi se desenvolvendo uma idéia que, sem dúvida, se originou na experiência: é o processo editorial que passa a representar, neste caso, o princípio literário da autoria. A consciência desse fato, anterior a qualquer elaboração teórica, foi incorporada pelos professores com quem trabalhei.

A produção (coleta de histórias, cantos e poesias, através de gravações em fitas magnéticas, transcrição, elaboração do texto escrito, ilustração e organização dos originais), a editoração eletrônica (digitação, revisão, escaneamento de imagens) e a publicação dos livros - o processo editorial - levou-nos a uma compreensão de que o suporte material, a formalização e a padronização são fundamentais na criação literária. Escrever livros passou a significar, para as equipes de professores indígenas encarregadas de tal função, um trabalho de produção, em que a instrumentalização na língua, a aquisição e o manuseio do equipamento eletrônico, a discussão do assunto a ser escrito, a pesquisa para o conhecimento do assunto, as decisões sobre o acabamento dos textos, sobre o *layout* das páginas, tudo é parte do mesmo processo criativo.

O produto final aponta para um modelo de texto cuja leitura demandaria antes os cinco sentidos do corpo, ao invés de um modelo logocêntrico, racional. Existe, portanto, a possibilidade de uma leitura semiótica dos livros indígenas, na medida em que, para os leitores/escritores pataxós, krenaks, maxakalis e xacriabás, pude observar que o texto verbal não tem predominância absoluta na produção de sentidos, como se dá normalmente com a literatura escrita. Podemos sobrepôr, ao conceito de livro, o de projeto gráfico, considerando este termo na sua literalidade, livrando-o do peso vocabular técnico: o livro, como projeto e grafias, pode ser desculturalizado, retomando ao seu estado de coisa, para ser recolocado na cultura indígena.

Pensar o livro como projeto, nas suas diversas dimensões, é vê-lo como um lugar privilegiado onde um processo se encena. Fazer um livro, escrevê-lo e editá-lo, pertence tanto ao acaso quanto às possibilidades, assim como ao apelo das necessidades. Como qualquer obra, o livro depende de motivações externas e internas para existir, mas sobretudo precisa do aval da comunidade. É, por natureza, obra coletiva e inacabada, que só nasce realmente

no ato da recepção. Interessa, nesse movimento, a entrada de um texto em outro, ou seja, a observação de como, no processo literário, um texto estabelece elos de ligação com outro. A leitura que se transforma em escrita foi o eixo de uma série de idéias que, durante o trabalho com os índios, podiam ser verificadas na prática.

Indo mais adiante, essas idéias me ajudaram a concluir pela importância do olhar para a invenção do que é poético. Analisar o processo de construção dos livros, a partir de textos escolhidos e ilustrações fabricadas com o objetivo explícito de criar novas leituras para as comunidades envolvidas no processo, é repensar a semiótica textual. Os autores com quem trabalhei agiam sobretudo com um sentido de composição gráfica e plástica. Os textos deveriam se ligar aos outros visualmente. Como quer o poeta Paul Valéry, na lógica imaginativa, não é o objeto, mas o olhar que é poético.

Até que ponto um livro de autoria indígena deixa ver que existe ali um processo coletivo de criação? Mesmo na tentativa de seguir os padrões editoriais convencionais (capa com título e referência a autor, ficha técnica, folha de rosto, paginação respeitando certos princípios de legibilidade, dentre outros), os seis livros produzidos pelos professores xacriabás, krenaks, maxakalis e pataxós apresentam-se de forma diferenciada, representam outros padrões estéticos.

A primeira diferença tem a ver com a questão da autoria: no livro *O tempo passa e a História fica*, por exemplo, figuram como autores os professores xacriabás. Como são quarenta e cinco, eles próprios decidiram não listar nomes. Por outro lado, todos sabiam que um deles, José Nunes de Oliveira, era quem havia escrito a maior parte dos textos, inclusive aquela referente ao assassinato de seu pai e à luta dos xacriabás pelo direito à terra. Como a pesquisa de José Nunes, assim como sua própria memória, era plenamente compartilhada por seus colegas, decidiram montar o livro sob a égide da autoria coletiva, mesmo porque o trabalho de escritura era visto, no Curso de Formação, como trabalho de equipe.

O livro *Txopai e Itohã* foi escrito a partir da narrativa oral de Apinhaera Pataxó. Os professores gravaram seu relato, transcreveram-no e depois de lerem as cinco versões finais, escolheram a de Kanátyo como a melhor para ser transformada em livro. Eu havia feito a proposta da transformação daquela história em um livro para que as crianças pataxós e brasileiras pudessem conhecê-la, já que se tratava de um dos mitos de origem do povo pataxó. Kanátyo assimilou bem a proposta e, dois dias depois, apresentou o texto

transformado em livro, dirigido às crianças. Ele partiu para a elaboração do projeto gráfico, das ilustrações, da capa, da diagramação, enfim, da história enquanto livro, dos vários livros para crianças que havia visto durante o Curso de Formação.

Depois de algum tempo publicado, este livro, que já está em sua terceira edição (pela editora Formato, de Belo Horizonte, para ser comercializado na categoria de literatura infantil), foi questionado pelos mais velhos da aldeia. Quando os pataxós ajudaram a montar sua *home page* na internet, resolveram colocar, como exemplo da sua literatura, o texto original de *Txopai* e *Itohã*, da forma como foi escrito por Kanátyo, antes de ser formatado em livro:

Há muitos milhões de anos, quando só existiam mata, bichos, na faixa litorânea onde estão Vitória e Alagoas, não existia índio. Apenas os animais: anta, tatu, caititu, veado, macaco e os pássaros: macuco, jacu, tururim, chororão, e outros.

Num certo dia, caiu um temporal, daqueles assustadores, mas veio com isso um índio muito sábio. O qual conhecia muito remédio de raízes da floresta. Remédio pra curar quaisquer doenças, conhecia também sua tradição (religião, danças).

Em um momento, quando estava praticando a religião, percebeu que um temporal se aproximava. Na manhã seguinte, aconteceu o esperado, caiu sobre a floresta o aguaceiro. E vieram novos índios. O índio muito sábio reuniu os demais e lhes ensinou qual o melhor dia para a caça e a pesca. Quais as raízes que serviam para a cura das doenças.

De repente, como num passo de mágica, o índio foi subindo e subindo cada vez mais. Até desaparecer na imensidão.

Deu-se o nome Pataxó pela seguinte maneira: quando a chuva caía e batia fazia-se: Pá! – Depois escorria e fazia: Xó! – Portanto, Pataxó! O nome do índio era Txopai, o qual mora lá em cima.

E os mais velhos diziam que os índios originaram-se da água. Por isso também deram o nome pataxó, porque a água do mar batia na pedra fazendo o seguinte barulho: “Pataaa...xóóó... Pata quando batia, xó quando voltava. Então eles falaram: Pataxó!

A controvérsia é a seguinte: na versão de Kanátyo (que certamente é a de Apinhaera), publicada no livro: “Pataxó é a água da chuva/ batendo na terra, nas pedras, e indo embora para o rio/ e o mar.”; na versão dos caciques Mongangá e “Seu” Manoel, *Pataxó* é a água do mar batendo na pedra, o que

teve que ser acrescentado na história colocada em rede, para que a comunidade autorizasse sua publicação via internet.

Vários são os índices da autoria coletiva dos livros indígenas. *O livro que conta histórias de antigamente*, escrito por dez professores maxakalis, por exemplo, traz, na sua própria composição gráfica, as marcas de uma organização que teve que respeitar o princípio máximo, no caso maxakali, de que sua confecção se faria pela distribuição igualitária de tarefas entre eles. Cada um dos dez tanto escreveu textos em maxakali, quanto os traduziu (com a ajuda de um monitor do Curso, na época estudante de letras) para o português, e os ilustrou, confeccionando cada um uma boneca diferente, mas que deveria, segundo deliberação deles próprios, compor enfim um único livro. O resultado é que este livro apresenta diversidade de estilos na ilustração, nos temas tratados por escrito, e, para ressaltar o caráter icônico da escrita dos maxakalis, como coordenadora editorial, e com o consentimento deles, resolvi conservar os textos do seu idioma na forma manuscrita, como fac-símiles. Letras diferentes que podem significar pessoas e estilos diferentes, mas que devem estar enredadas no conjunto, para que a forma do objeto livro permaneça.

**O Livro
que
conta
histórias de
antigamente -
Maxakali
MEC/
UNESCO/SEE/
PNUD-MG
1998**



Partindo da idéia de que a arte é sempre um processo inacabado, pode-se desbancar a idéia romântica de criação, já que a estética contemporânea aceita fazer do inacabado sua lei interna. Hoje, quando trabalhamos com as edições da literatura indígena, operamos todo o tempo com o princípio indutivo da experimentação (levantamento de hipóteses e testagem), uma

ação ampla que contribui para inaugurar uma história literária constituída de pequenos gestos transformadores.

Com Jorge Luís Borges, aprendi que a recepção e a leitura são sempre visíveis na criação. O que Borges promulga como procedimento ficcional acontece na prática quando os escritores indígenas se reúnem com o propósito de criar um livro: eles tomam emprestado textos alheios (orais ou escritos), recortando-os com variadas motivações e compõem, a diversas mãos (no caso do livro xacriabá *O tempo passa e a história fica*, a 45 mãos), um mosaico textual e imagético. Certamente há também um retorno à literatura como valor da tradição. As histórias existentes na comunidade se escrevem, porque, de alguma forma, estariam prontas para a escrita, ou melhor, já estariam formalizadas gramaticalmente, a tal ponto que, ao escrevê-las, os escritores indígenas se deixam aprisionar pelas vozes e fórmulas tradicionais.

“Nós somos como o capinzinho que amarelou de tanto ficar debaixo da pedra e agora se levanta” (*Coisa tudo na língua Krenak*, p. 45), “Conheci uma vez uma árvore de tamanho meio exagerado (...) À grande árvore, eu daria o nome de Reserva Indígena Xacriabá.” (*O tempo passa e a História fica*, p. 12). A analogia do povo indígena com os seres vegetais, numa remissão à sua estreita relação com o mundo natural, de tão freqüente nos textos, pode ser analisada como uma fórmula tradicional, já que é um recurso usado pelos narradores orais, nas falas rituais, nas conversas comuns, nas narrativas. Um outro exemplo da conservação, pela escrita, das fórmulas verbais de introdução das histórias é a palavra *antigamente*: a maioria dos textos escritos são iniciados por este termo: “Antigamente, meu pai contava que lá para os lados do Pancas, quando tudo era mata, os índios não conheciam branco.” (*Coisa tudo na língua Krenak*, p. 35)

O que me interessava, desde o início da experiência, era o efeito estilístico que a representação destas vozes e fórmulas produzia na composição final dos livros. O recorte que procurava induzir, na fase de editoração dos textos e organização dos livros, privilegiava sempre a dupla quebra: o ritmo da voz no escrito e o distanciamento da escrita na transposição da voz. A voz e a escrita interagindo no texto: o trabalho da representação.

Não havia, em nenhum momento desse trabalho, o esforço de anulação das diferenças. O estranhamento era um efeito conscientemente buscado, como uma forma de restabelecer o litoral solapado pela infiltração dominante da tradição escrita da língua portuguesa. Da mesma forma, aos leitores

indígenas, o texto publicado deveria soar esquisito, para que as pegadas da construção literária não fossem desfeitas pelo lugar comum das mitologias, muitas vezes escritas com objetivos científicos, e que pretensamente deveriam servir ao resgate e à preservação das suas tradições culturais.

LIVROS DO UHITUP

Quando Joaquim Maná Kaxinawá, professor indígena no Acre, disse: “Livros são documentos, para os órgãos oficiais, e nós somos capazes de fazer isso. É costume dos brancos acreditar que as coisas funcionam quando se pode mostrar seus documentos escritos.”³, provavelmente ele tenha expressado o pensamento que permeou toda a dedicação dos representantes dos quatro povos indígenas de Minas Gerais no fabrico de livros. Os mais velhos das aldeias também participaram do processo de escritura contando as histórias, recordando as línguas dos mais antigos ainda, descrevendo os rituais. Todos os grupos colheram, selecionaram e escreveram seu conjunto de informações consideradas vitais para o reconhecimento da própria tradição.

Durante o processo de edição dos livros, os professores pataxós, krenaks, maxakalis e xacriabás afirmavam o desejo de demonstrar, para o seu respectivo povo, e também para os outros brasileiros, o quanto a escola indígena estaria no caminho de se tornar uma experiência de vanguarda, a apontar sentidos novos para o ensino fundamental no Brasil, que eles percebem como um país de contradições e profundas diferenças culturais.⁴

No tocante à formação literária desses professores, o trabalho, desde o início, se limitou ao campo da pesquisa mais empírica, sem muita preocupação com a informação teórica, ou com o desenvolvimento de técnicas ou habilidades de interpretação. A premência da construção de uma escola que viesse a atender a demanda – colocada pelos índios como principal – de afirmação de uma identidade étnica, fazia com que a proposta de abandonar os parâmetros acadêmicos para os estudos literários, em favor de uma prática escritural, fosse entendida imediatamente, acolhida e realizada de forma surpreendente. Assim, configurava-se a oportunidade de estudar de perto o fenômeno literário, em todos os seus aspectos e determinantes. Trata-se de uma literatura contingente, marcada pela ideologia, produzida e consumida por um grupo historicamente marginalizado da cultura letrada, cuja principal matéria artística seria a longa e rica tradição oral.

Desde meu primeiro contato com os professores indígenas, em 1995, suas diferenças, aos poucos, a mim foram se revelando nas semelhanças. As caras comuns, as roupas comuns, os desejos comuns, tudo, de perto, foi se transformando em pessoas marcadas pelas diferenças irredutíveis das formas de suas linguagens. Como diz Barthes, na culinária, as coisas devem ter o gosto do que são. É o gosto das palavras que faz o saber fecundo⁵. O ensino da literatura foi adquirindo o sabor de cada “idioma”, que é como os índios chamam sua língua materna, mesmo quando já esquecida pelos mais novos.

Lembro-me de, nesta ocasião dos primeiros contatos com os professores indígenas de Minas Gerais, ter pensado, justamente como Roland Barthes: nosso corpo é bem mais velho do que nós mesmos. Para viver, devemos nos esquecer que o corpo é marcado, histórico, mesmo que seja a história, por excelência, o lugar fantasmático do corpo. E a força de toda vida viva é o esquecimento, o recomeço. Agora, escrevendo sobre a escrita dos índios, vejo que realmente é preciso esquecer sua não-história literária e tentar ver sua literatura pela primeira vez, nesta forma que ela quer se apresentar: no seu idioma (ainda que este, na maioria das vezes, não passe de um português estropiado, *subtraído*). Desaprender a história ou deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos.

Quando iniciamos, no Curso, o trabalho de formação literária, fiz uma sondagem do que seria interessante (para os professores cursistas e para mim) conhecer mais. Confesso que meu movimento, inicialmente, era no sentido de mostrar a eles o que a língua portuguesa, que sempre representara a dominação, o extermínio mesmo, agora podia lhes oferecer de beleza. Como lhes disse no primeiro encontro, essa beleza viria através da poesia, e, naquele momento chave das suas vidas, em que eles se tornavam professores, encontrariam a poesia nas formas da escrita. Esse discurso sedutor, como convém a quem se julga em posição de oferecer alguma coisa, encontrou como resposta a mais resoluta vontade de apropriação. Eles todos, sem exceção, reafirmaram a postura política de estar ali, em nome da comunidade, para saber, penso que no sentido bíblico do termo (conhecimento como devoração), das linguagens do branco.

Aos poucos, nesse diálogo em que um entendimento afetuoso cobria, pelos dois lados, as lacunas das respectivas expressões lingüísticas, pude perceber que eles trariam para o Curso um universo literário mais rico e

interessante do que eu jamais poderia lhes oferecer. As literaturas portuguesa e brasileira, através de uma amostragem textual escrita, selecionada por nós, professores universitários, foi lida por eles em exercícios de leitura em voz alta e silenciosa, interpretação e reescritura. Camões, Fernando Pessoa, João Cabral, Vinícius de Moraes, Drummond, Manoel de Barros, Paulo Leminsk, Arnaldo Antunes e vários outros poetas foram-lhes apresentados. O resultado dessas leituras foi mostrado, na ocasião, através de um mural de textos poéticos que eles organizaram e que suscitou a idéia do que viria a constituir realmente o Curso. Recortando e colando os poemas, eles recolocaram palavras e frases nas suas próprias dicções. Os ritmos de suas tradições poéticas orais apareciam inscritos nos textos canônicos dos poetas apresentados.

Há sempre linguagem no silêncio da voz, porque não há silêncio fora da voz, da possibilidade da voz. Calar-se não é ser mudo. Percebia, de modo cabal, que o silêncio da história sobre a vida literária de uma grossa fatia da população rural, cabocla, “bugra” ou “gentia”, que cada vez mais se misturava com a cultura urbana, e da qual eu estava tendo uma primeira visão através daqueles denominados índios (pelos antropólogos, pelos políticos, por eles próprios), era uma falta. Eles possuíam um repertório de leitura e de criação a ser posto em relação, nas sucessivas experiências de contato com o “branco”. Esse repertório vinha tanto da tradição oral, quanto de uma tradição escrita a ser restabelecida. Tradições européias, indígenas, brasileiras, africanas, americanas - orais e escritas, cujos traços apareciam mais ou menos marcados de acordo com o momento e o gênero de manifestação literária propiciado durante as atividades de leitura e escrita do Curso.

Não seria aqui de todo despropositado relatar que, durante os períodos (quatro módulos de ensino intensivo, no Parque Estadual do Rio Doce) em que compartilhei com os professores indígenas o trabalho de organização e edição do seu material literário, ocorria-me constantemente a tentação de fazer um paralelo entre as missões jesuíticas de outrora, o trabalho do SIL (Summer Institut of Linguistics) e os programas educacionais praticados na atualidade, fomentados pelos governos estaduais (nosso caso) ou por ONGs. Isto porque, como sabemos, a prática da escrita sempre foi a grande bandeira da catequese.

Quando se olha para trás, revendo-se a história da imprensa no Brasil, e a própria história da literatura, é forçoso constatar que os missionários religiosos estabeleceram, por diversas ocasiões, uma ponte entre as línguas

índigenas e o português (o empenho em confeccionar gramáticas e dicionários), e entre as literaturas indígenas (sobretudo a tradição guarani) e a herança européia (por exemplo, o teatro de Anchieta). A diferença agora passa sobretudo pelo lugar assumido pelos índios na produção textual. Como fica claro nos diversos depoimentos dos professores em formação, trata-se, na atualidade, de uma política indígena da escrita, ou seja, de uma escrita indígena política.

Quando foi proposto, segundo as diretrizes do *Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais*, que os próprios professores produzissem o material de leitura a ser usado em suas aldeias, seguindo os passos de outros grupos (os do Acre, ligados à CPI e os ticunas, do Amazonas)⁶, esse trabalho foi visto por eles como a oportunidade de apresentar ao Brasil e ao mundo (parece ambicioso, mas é cabível) a nova literatura xacriabá, krenak, maxakali e pataxó, com seus escritores. Daí surgiram as primeiras questões teóricas que, mesmo informalmente, sempre foram objeto de conversas entre nós: o que vem a ser essa literatura e em que medida se pode pensar nos índios como escritores? Até que ponto os objetivos pedagógicos e políticos desse projeto perturbam o acontecimento literário? Poderia um projeto editorial fundar uma literatura? Qual a real dimensão desse fenômeno para a historiografia literária?

Atividades de produção de material didático pelos professores cursistas, em módulo de ensino presencial no Parque Estadual do Rio Doce



Usando gravadores, os professores índios foram em busca das falas dos mais velhos, dos sábios e dos líderes de suas respectivas comunidades. Muitos, no entanto, preferiram ouvir e escrever sem a intermediação do gravador. Alguns pesquisaram documentos escritos por historiadores e or-

gãos oficiais. Nos módulos que se seguiram, trouxeram fitas gravadas, papéis avulsos e cadernos inteiros com suas letras destreinadas, mas com muito conteúdo. Realmente, estavam até então calados, mas não eram mudos.

Rafael Maxakali, que não dominava ainda o português, trouxe um livro manuscrito na sua língua (que aprendeu a escrever com o lingüista e missionário norte-americano Harold Poppovic), com ilustrações, na forma de uma caprichada boneca, pronto para ser editado, contendo narrativas dos principais mitos da sua cultura. Seus companheiros de tribo escreveram, também em maxakali, vários tipos de texto sempre ilustrados com desenhos sofisticados, ricos em detalhes e cores.

Os xacriabás trouxeram textos escritos e gravados: versões de contos tradicionais vindos da Europa (por exemplo, uma versão do Chapeuzinho Vermelho)⁷, poesia de cordel, passagens bíblicas⁸, música popular brasileira, mitos dos povos Gê e de outros povos indígenas e historiografia cuidadosamente construída com pesquisa de fontes orais e escritas (como é o caso da reconstituição histórica, por José Nunes de Oliveira, da chacina em que seu próprio pai foi assassinado, em 1987). Um forte componente da tradição oral dos xacriabás é a sabedoria medicinal. Dentre os textos coletados havia inúmeras receitas de remédios com plantas.

Nas tradições literárias dos quatro povos indígenas de Minas Gerais, assim como na de outros povos de todo o Brasil, é marcante a presença das fábulas ou histórias de animais que falam. Onças, coelhos, raposas, galos, jabotis, papagaios, macacos, bodes se encontram em quase todas as coletâneas de histórias indígenas. De origem totêmica, mítica, ou como empréstimo de outras culturas, inclusive européias. No caso dos xacriabás, a onça pode ser um animal considerado, metonimicamente, como símbolo do cerrado e, por extensão, do próprio povo xacriabá. É chamada por eles de laiá Cabocla e é personagem de várias de suas histórias publicadas:

laiá laiá Cabocla

Tinha um homem na aldeia Prata, ele falava que não tinha medo da laiá Cabocla. Ele tinha criação de gado e falava que, se ela matasse gado dele, ele cortava ela no facão. Justamente, bem na frente da casa dele, tinha um cercado de pasto.

Um dia, ela matou um garrote dele que tinha a idade de dois anos. Então ele, pra se ver livre, foi preciso ir até a casa do Estevão Gomes, que naquele tempo era, dos índios, o que tinha um relacionamento mais íntimo com a laiá Cabocla, e só ele controlava ela.

Depois que aconteceu isso, este homem nunca mais falou mal dela, porque podia ser punido.⁹

Os krenaks, empenhados em registrar as vozes das mulheres mais velhas, que são as últimas a realmente dominarem de maneira profunda seu idioma (esse é o termo que elas próprias usam para designar a língua krenak), trouxeram horas de fitas gravadas, principalmente com os relatos das peregrinações e do extermínio do seu povo, os antigos aimorés, donos da mata atlântica, de cujo ramo, botocudo, restam agora poucas famílias krenak. Os krenaks falam o português e as mulheres mais velhas e alguns adultos (inclusive os cinco professores da aldeia), o krenak. Pertencem ao tronco lingüístico macro-gê, família Botocudo. São os Gut-Krak dos botocudos. Ocupavam, à época da descoberta, grandes áreas da Mata Atlântica dos atuais estados de Minas Gerais, Bahia e Espírito Santo. O Contato entre botocudos e portugueses sempre foi marcado pela violência. No séc. XIX, a maior parte desse povo estava dizimada pelas guerras, pela fome e pelas epidemias.

Atualmente resta um pequeno grupo, os krenaks, ou *Borun do Watu*, que se encontram numa reserva nas margens do Rio Doce, depois de idas e vindas, entre expulsões e retornos dramáticos. Em 1959, retornaram a pé de Maxakali até Governador Valadares e daí, de trem até a reserva, onde ficaram confinados numa área mínima. Nessa época, após a devolução da área aos krenaks em 1964, foi criada a Guarda Rural Indígena para a militarização das reservas indígenas, e seguiu-se então uma série de sofrimentos, com regime de reclusão, espancamento e morte.

Esse é apenas um exemplo das histórias que marcaram a mentalidade dos krenaks. Seu desenho, sua fala e sua escrita, seu trabalho intelectual de construção escolar, freqüentemente ocasionam uma espécie de denúncia aos intensos sofrimentos decorrentes do processo de colonização. Os krenaks, explicitamente, não se conformam com a existência da tremenda fenda na formação historiográfica brasileira, que sistematicamente ignorou a participação dos povos indígenas, especialmente as lutas e o heroísmo dos botocudos:

A chegada dos invasores

Por volta de 1500, começou a história triste, quando navegadores europeus chegaram neste paraíso. E esta gente estranha, vejam só tamanho engano:

a tantas nações tão diversas, deram nome único - "índios"

E a terra em equilíbrio, nunca mais foi o que era, pois a gente que chegou não tinha intenção sincera, mostrava-se amiga e com presentes adulava para que os índios retribuíssem com as riquezas da terra.

E os estrangeiros chegaram, passando ali a reinar...

e o solo da terra fértil, marcaram com sua cruz e rezaram sua missa pra donos da terra ficar!

E dali foram levando pau Brasil, ouro, animais, indiferentes ao chorar da terra a lamentar...

Estes invasores precisavam de gente pra trabalhar e não tiveram vergonha de os índios escravizar.

E assim, fizeram com os índios, também o que fizeram com os negros. Se os escravos queriam parar, com o chicote faziam continuar...

E tiveram as missões religiosas que queriam amansar com sua rezas, com seus cantos, fazer os índios trabalhar.

Mas os índios revoltados, resolveram se organizar, se reuniram também aos negros com coragem foram guerrear.

Mas os brancos tinham arma de fogo e prendiam mulheres, crianças, botavam fogo na aldeia.

Com covarde, não dá pra lutar.¹⁰

Com a ajuda de mulheres mais velhas, que atuam também como professoras das crianças, sua escola está alfabetizando em krenak e resgatando sua história. Quando escrevem, buscam sempre os elos de ligação dessa história com a vertente oficial da História do Brasil.¹¹ Sua escola tem como eixos o território e a língua krenak, e as disciplinas do seu currículo básico se articulam com as diversas ciências a partir dos temas: Ecologia, Economia, História, Língua (krenak), Cultura artística.

Os pataxós se consideram os descendentes diretos daqueles que primeiro assistiram aos atos da colonização européia. Este fato faz parte do seu repertório de histórias. Trata-se de uma ficção no sentido em que, embora se baseie no dado histórico, circula, entre os próprios pataxós, da mesma forma e paralelamente às lendas, fábulas, histórias. Isto se vê claramente na composição do livro *O povo Pataxó e a sua História* (1997). No início de 1999, este livro foi reeditado para ser doado, pelo FNDE – Fundo Nacional de Desen-

volvimento da Educação, a 45000 escolas, em todo o Brasil. Para os cinco professores pataxós, seus escritores, esta é uma oportunidade de contribuir para o reconhecimento da importância da incorporação das diferentes formas de expressão à cultura escolar brasileira, pelo menos assim o dizem na própria apresentação do livro.

No Curso de Formação, os pataxós produziram textos que consideravam de fácil leitura para as crianças brasileiras em geral. As disciplinas que estão ensinando em sua escola são comuns às das escolas brasileiras, acrescidas das específicas sobre a cultura e os saberes da tradição pataxó. Eles trouxeram fitas gravadas com as histórias e lendas (termos usados por eles) dos seus mais velhos e alguns textos já criados na forma escrita por eles próprios.

Kanaty Pataxó, que é considerado por toda a comunidade como um grande poeta e compositor, colheu um mito de criação do seu povo e o transformou no que se poderia considerar o primeiro livro feito por um índio, no Brasil, intencionalmente nos moldes da chamada literatura infantil (texto, ilustrações, projeto gráfico e dedicatória para crianças). Na maneira de confeccionar a "boneca" do livro, intitulado *Txopai e Itohã*, Kanátyo deixou clara esta intencionalidade.

O material coletado pelos professores, muito brevemente descrito aqui, se transformou na matéria-prima trabalhada nos três módulos seguintes do Curso de Formação, durante dois anos. Originou um projeto de edição apresentado ao MEC em março de 1997 e aprovado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, que está subordinado à Secretaria de Educação Fundamental do MEC. Com isso, recebeu financiamento via UNESCO, e também o apoio da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. O público alvo, conforme o texto do projeto de edição, seria preferencialmente: "1500 crianças xacriabás, 295 crianças maxakalis, 36 crianças pataxós e 30 crianças krenaks, matriculadas em escolas indígenas. Das quatro nações, existem 482 crianças em idade escolar, que ainda não freqüentam a escola."

Elegemos uma comissão executiva do projeto no grupo de professores, composta por um representante de cada povo, de acordo com as habilidades gráficas e artísticas individuais: Valmores Pataxó, Rafael Maxakali, Marcos Krenak, José Nunes Xacriabá. Contratamos três artistas gráficos com seus *bureaux* (computadores de última geração MacInTosh, com os programas QuarkXpress e FreeHand) e contamos com a assessoria de uma historiadora, duas antropólogas, duas lingüistas, uma geógrafa (coordenadora geral do

Programa de Implantação das Escolas Indígenas de MG), uma poeta e jornalista e uma ilustradora, autoras de vários livros - ambas fizeram oficinas com os autores no momento da editoração dos textos e ilustrações. Tornei-me a responsável pela coordenação desta equipe. Passamos a organizar os trabalhos de transcrição, seleção de textos, revisão, criação e execução dos projetos gráficos e editoração eletrônica dos seis livros.

A experiência de edição de livros produzidos no contexto da criação de uma educação diferenciada, em que os próprios professores fossem os autores do seu material didático, foi realizada, como foi dito, na trilha de uma outra, iniciada há cerca de quinze anos no Estado do Acre¹², que teve seu ponto culminante com o lançamento, no Rio de Janeiro, por uma editora comercial, do livro *Antologia da Floresta: Literatura selecionada e ilustrada pelos professores indígenas do Acre*¹³, e do *Shenipabu Miyui (História dos Antigos)*¹⁴.

Diante da relativa emergência de um movimento de resgate das tradições orais, através da aquisição e práticas da escritura por uma nova categoria de indivíduos em processo de formação profissional, dedicados agora ao trabalho intelectual, transformados dentro do processo mesmo em pesquisadores e escritores dessas tradições, constatei que o trabalho editorial constitui um importante fator na infôrmação de uma primeira literatura escrita indígena do Brasil.¹⁵ Ou seja: cria-se, de forma talvez inédita, através de uma projeção estética, o livro indígena. Os índios começam a escrever suas histórias e seus poemas e, com isso, a historiografia delineada refaz o mapa literário.

A meu ver, enquanto trabalho de equipe, esse processo editorial consiste na autoria mesma dos livros indígenas. De fato, a autoria se encontra diluída entre transmissores orais, escritores - tradutores e transcritores, recriadores (talvez possamos aqui utilizar o termo de Haroldo de Campos: transcriadores) - ilustradores, artistas gráficos, programas de computadores, tecnocratas do governo que supervisionam e, às vezes, modificam os livros, professores universitários, assessores das diversas áreas (antropólogos, geógrafos, historiadores e arqueólogos, artistas plásticos e poetas). Certamente, é um fenômeno do qual ainda não podemos dimensionar os efeitos, mas que pode servir de paradigma de uma visão de literatura, em que as prováveis marcas de originalidade se encontram na bricolagem e na capacidade de jogar antropofagicamente com as velhas tradições orais e a novidade dos recursos tecnológicos.

Não podemos esquecer também o papel que o tratamento lingüístico exerce na construção literária: a língua portuguesa padrão mistura-se à linguagem oral e à língua indígena, muitas vezes aprendida na pesquisa (muitos grupos foram obrigados, pelos colonizadores, a “esquecer sua língua”): “O modo diferente de textualizar o mundo nasce, assim, do encontro ou do confronto, na língua, de cosmogonias e de ontogonias diversas e específicas aos povos que magmatizarão esse novo ser a que se chama, por comodidade, colonizado”.¹⁶ Daí a necessidade de um olhar pluridimensional sobre essas edições, considerando-as como textos a serem analisados do ponto de vista histórico, etnográfico, poético, visando sobretudo verificar suas funções no contexto cultural do Brasil contemporâneo.

Esta visão leva a reconsiderar o tratamento dado às tradições orais e populares pela historiografia literária brasileira. Como se coloca, nesta historiografia, a produção e o consumo de literatura exercidos pelas camadas populares, iletradas, pertencentes aos extratos menos escolarizados da sociedade brasileira? Por que o registro dessa cultura, no que se refere ao universo poético-ficcional, ficou a cargo, quase exclusivamente, de folcloristas, etnógrafos e cientistas sociais, pouco se atribuindo aos críticos e teóricos da literatura, deixando aos historiadores apenas os produtos canônicos?

A questão talvez se relacione com uma concepção idealista e cientificista tanto da História, quanto da Literatura, demonstrada, por exemplo, quando seus autores consideram a inscrição na tradição escrita, o diálogo com essa tradição, o únicos índices de literariedade possíveis. O peso dado pelos críticos e historiadores à autoria, enquanto entidade demiúrgica e determinante da criação literária constitui uma outra face desse idealismo.

Na atualidade, com as reformulações nos campos da Teoria Literária e da História, motivadas pelas mudanças tecnológicas nas práticas da leitura e da escrita, tanto o sistema literário, quanto a historiografia buscam rever suas margens. Novos contingentes de pesquisadores acadêmicos se juntam aos novos pesquisadores forjados nas práticas de democratização do ensino (que têm criado as chamadas escolas diferenciadas, centradas na problemática etnocultural), com o objetivo comum de ampliar alguns conceitos que permitam políticas culturais menos excludentes. Esse fenômeno pode ser observado em várias ex-colônias: Estados Unidos, Canadá, Nova Caledônia, México, Venezuela, Paraguai, Brasil.

Assim, surgem novos produtos de pesquisa, historiográficos e artísticos, que apontam para outras cenas socioculturais, por exemplo, a constru-

ção comunitária do livro, livre do princípio de autoria, o resgate da oralidade na produção da História, e a escritura, paradoxalmente, como esvaziamento do “valor documental” dos documentos (que, além de tudo, nunca foram confiáveis para os índios, nem garantiram seus direitos).

*Para isso eu dou terras,
p’ros índios morar
Daqui para Missões
cabeceira de Alagoinhas
beira do Peruaçu até as montanhas
p’ra índio não abusar de fazendeiro nenhum
eu dou terra com fartura p’ro índio morar.
A missão para a morada
O brejo para o trabalho
Os campos gerais para as meladas e caçadas
E as margens dos rios para as pescadas.
Dei, registrei, selei
Pago os impostos
Por cento e sessenta réis.¹⁷*

Os índios xacriabás conservaram na memória, em versos que passaram oralmente de geração a geração, o documento de doação de suas terras pela Princesa Isabel. Literatura e História se entrecruzam naturalmente na prática poética dos xacriabás, pela reafirmação da voz. Assim, a escrita, da qual se apropriam os povos indígenas, permite uma remixagem literária, um renascimento dos usos e funções do livro - esse novo espaço de presentificação das inúmeras contradições culturais que informam toda construção de identidades.

2 Digo até o presente porque, até o fim de 2000, outros treze títulos deverão ser lançados. Dentre os livros já publicados, três estão sendo reeditados por editoras privadas (Global Edições, de São Paulo e Editora Formato, de Belo Horizonte).

3 2º Encontro Nacional de Coordenadores de Educação Indígena. Brasília, novembro de 1998.

4 Cf. textos de apresentações, dedicatórias, depoimentos dos livros já publicados e de inúmeros textos inéditos, de autoria dos professores indígenas.

5 Cf. BARTHES, Roland. *Aula*.

6 Objetivos escritos no primeiro projeto de edição elaborado por nossa equipe:

“_ Proporcionar às quatro nações indígenas de Minas Gerais a oportunidade de apresentar seus autores.

- _ Contribuir para a divulgação da literatura e da história dos povos indígenas.
- _ Oferecer aos leitores brasileiros a oportunidade de apreciar novas formas de expressão, ouvir outras vozes, conhecer outras línguas que, por mais diversas que sejam, estão bem próximas, fazendo parte do mesmo território e da mesma nação brasileira.
- _ Fornecer material didático para as escolas indígenas e demais escolas interessadas em trabalhar com a diversidade cultural.
- _ Formar e treinar os professores indígenas, capacitando-os no processo de edição de impressos, para que alcancem a autonomia para gerir suas escolas, sua metodologia de ensino, sua produção intelectual e artística."

7 História de como começou o mundo. *O tempo passa e a história fica* (1997), P. 76

8 Cf. *O tempo passa e a história fica* (1997). É curioso como encontramos dentre os povos indígenas narrativas que são versões das passagens dos evangelhos, por exemplo, tanto no livro dos xacriabás, quanto no dos krenaks, os autores escolheram inserir uma história "de quando Jesus andava pelo mundo".

9 Idem. P.54.

10 KRENAK, Marcos (e outros). *Ríthioc krenak. Coisa tudo na língua krenak*. Belo Horizonte: MEC/SEEMG/UNESCO, 1997.

11 Cf. trecho da história escrita por Marcos Krenak para o livro *Coisa tudo na língua krenak*, editado em 1997:

"(...) Havia um casal de índios passando por um caminho, de repente, a índia passou mal, para dar à luz uma criança. O índio colocou a índia sobre o barranco deitada e saiu correndo desesperado, pedindo ajuda aos kraí. Ele não sabia falar português.

Nesta época havia uma porção de homens trabalhando na Companhia, construindo a estrada de ferro de Vitória a Minas, eles vieram correndo e começaram a fazer o parto. De repente a criança sai e bate a cabeça na terra. O índio desesperado grita: - Agrãna tondone kren no nák (O bebê bateu a cabeça na terra!)

(...)

O homem juntou as duas palavras e disse:

- Esta estação terá o nome Krenak(...)" (CTLK, 1997;P.13)

12 Em 1983 foram editados os primeiros livros de autoria dos índios ligados à CPI-AC.

13 Editado em 1997, pela ONG Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC), e pela Multiletra, editora privada do Rio de Janeiro.

14 Editado em 1995, pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC).

15 Justificativa escrita no projeto de edição dos seis livros, enviado ao MEC:

"Várias disciplinas do Curso de Formação dos Professores Indígenas se encarregaram de orientar seu processo de ensino no sentido de culminar com a escrita dos saberes e das formas de manifestação próprios de cada povo. O Curso tem servido principalmente à sistematização dos conhecimentos indígenas. Publicados em livros, esses conhecimentos terão mais condições de bancar o diálogo com a civilização ocidental, formalizada na escola. Acreditamos, com nossos colegas, os professores indígenas em formação, que este é o modo mais eficaz de contribuir para a cidadania dos seus povos.

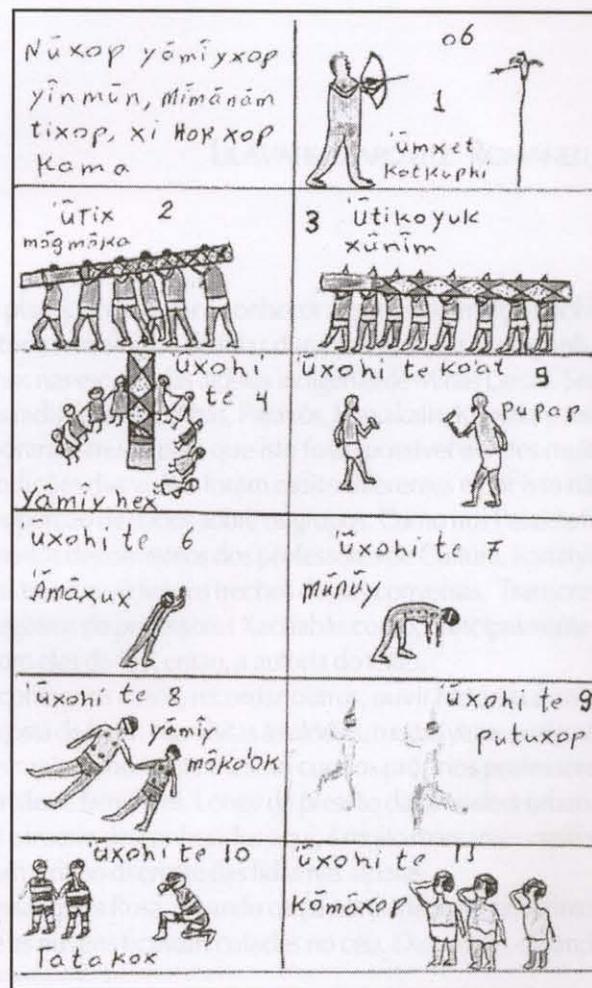
Quatro nações indígenas de Minas Gerais - Pataxó, Xacriabá, Krenak, Maxakali - estão representadas no Curso. Quatro cosmogonias, quatro tradições diferentes. Os professores representantes de cada nação, ao retomarem suas histórias, sua poesia, escrevendo-as, iniciaram um processo de afirmação cultural, coletiva e individual, que pode se tornar um grande exemplo, para todos os brasileiros, de como o reconhecimento da própria identidade modifica

a posição de grupos historicamente oprimidos. Assim, cada povo, com sua escrita, seu desenho, com esta proposta de firmar no papel o que a tradição oral tem mantido vivo como fonte da resistência dos grupos, demonstra a riqueza do seu pensamento e, para todo o sistema educacional, a diversidade da nossa cultura."

16 Cf. TRIGO, Salvato p. 17

17 ALMEIDA, Maria Inês de. Prefácio. XACRIABÁ, Professores. *O tempo passa e a História fica*.

Material produzido e utilizado pelos professores índios Maxacali para trabalhar com as crianças nas escolas das suas aldeias. (as crianças só falam na língua Maxacali)



CONVERSAS NAS ALDEIAS

LILAVATE IZAPOVITZ ROMANELLI*

Este texto foi planejado para dar a conhecer algumas informações sobre o cotidiano e histórias recolhidas de falas durante visitas de acompanhamento dos trabalhos nas escolas das aldeias indígenas de Minas Gerais. Sem saber, professores indígenas Xacriabás, Pataxós, Maxakalis, Krenaks e seus familiares, colaboraram muito para que isto fosse possível e a eles muito agradeço. As condições das visitas foram muito diferentes e por isso não trago a mesma proporção de dados sobre os grupos. Como nos Pataxós foi possível gravar muitos depoimentos dos professores de Cultura, Kanatyó, Mongangá e Nete, transcrevo longos trechos dessas conversas. Transcrevi também alguns registros de professores Xacriabás como, principalmente o de José Nunes. Com eles divido, então, a autoria do texto.

Conversar, contar uns casos, recordar outros, ouvir histórias é coisa que todo mundo gosta de fazer. Nas visitas às aldeias, muitas vezes podemos fazer isso com os mais velhos e até mesmo com os próprios professores indígenas, seus irmãos e familiares. Longe da pressão da atmosfera urbana, ouvindo pássaros e insetos desconhecidos aqui, é muito marcante conviver com a calma e com o ritmo diferente das lidas nas aldeias.

Foi numa dessas que a Rosa, olhando o céu estreladíssimo, nos contou que pensava que as nuvens ficavam coladas no céu. Da. Anide, olhando

*Ex-professora da UFMG, Doutora em Educação pela UNICAMP, membro da Coordenação do Programa de Implantação da Escola Indígena em Minas Gerais, Consultora do Programa de Formação de Professores Ticuna (Amazonas).

para o sul, lamentou que antes era possível saber se ia chover só de olhar para umas certas estrelas ali.

Falo da região onde moram os índios Xacriabás: cerrados, gerais, campos de calcário, grutas em paredões, tantos tipos de paisagem. Entre uma aldeia e outra gastamos, às vezes, uma hora de carro em estradas volúveis, ora só bancos grossos de areia, ora rasgadas por fundas erosões ou cercadas por fechada vegetação espinhosa – a carrasca.

As portas de entrada para a área são as majestosas barrigudas. Uma braúna bem alta e solitária marca na estrada o lado certo do caminho para a área, no cruzamento. Em novembro, o chão fica roxinho, coberto de flores das enormes sucupiras, principalmente na região de Forges. Jenipapo e pequi não faltam. Os caroços de pequi são jogados nos telhados, secam e, depois, deles se faz o óleo. Lá no pátio central do Brejo do Mata Fome joazeiros sombreiam os cavalos das pessoas que chegam para as nossas reuniões, depois de duas, três horas de marcha. Custou tempo para eu saber porque lá tem esse nome: era um lugar cheio de plantas, especialmente fértil para dar tudo o que matava a fome. Hoje não é mais brejo e não é muito o que se planta para comer ou vender. Na maioria das aldeias não há água disponível. É preciso, sempre, andar um pouco para buscá-la, quando existe por lá.

As plantas e as ervas dessa região existiam muito mais. A mãe de José Nunes se preocupa muito com as queimadas que acontecem nos gerais. Diz ela que ali existe remédio como em nenhum outro lugar mas que as raízes menores não se recuperam mais, se queimadas. Podem se perder, pois, agora, poucas pessoas dão conta de distinguir e identificar essas plantas.

Os jovens ainda sabem sobre alguns remédios. Creusa escreveu que flor de mamão-macho cozida com alho, todas as manhãs, é remédio bom para vermes. Mas, parece que não sobra muito tempo para eles prepararem essa mistura. Vemos muita criança barrigudinha e outros sinais de vermes presentes nos adultos. Demorará muito ainda para as condições locais melhorarem e se evitarem vermes no corpo humano. Por enquanto, se sarar com o remédio do branco ou do índio, vai pegar de novo...

Para bronquite e tosse juntar “alcaçu, cipó da cruz, anjico, catingueira, arruda, foinha-loira, assa-peixe e farvaquinha”. Cozinhar bem e, depois de cozido, colocar mel de abelha dentro e pôr para ferver de novo. Quando estiver só o mel, está pronto. Colocar cravo e canela e uma colher de manteiga. Tomar três vezes ao dia até terminar uma garrafa. Farvaquinha, fravaca e alfavaquinha são nomes para uma planta que pode ser de quase oito tipos.

Esse jeito deles de falar, as variações de um grupo para outro, tira a gente daquele lugar “estável” e rígido de achar que existem nomenclaturas corretas e erradas para as coisas na língua portuguesa.

Do caule ou dos ramos do barba-timão ou bartimão se faz o chá, ou curte o ramo na pinga, para curar inflamações no estômago, úlceras e gastrite.

Há remédios para quase tudo e as folhas, as flores, as raízes, os caules e sementes são de plantas que já estiveram a menos de um quilômetro de suas casas. “Arcanforzinho” cura problemas no sangue, “rubarbo” recolhimento dos dentes, jatobá para dor nos peitos quando se pega muito peso. “Cruzenim, perdiz e Sexta-feirinha” servem para “fechar o corpo”. Capim preto cura e evita feitiço.

Nas aldeias dos Maxakali também há muitas ervas. Em 1997, visitando um roçado do Ismail, fiquei impressionada ao vê-lo me mostrar uma infinidade de tipos de plantas localizadas às margens das cabanas, ou na beira dos caminhos e falar sobre seus diferentes usos. Talvez as mulheres sabiam até mais. Contudo, as interações que temos com a maioria delas são limitadas por não falarem português e por não ser esperado, culturalmente, que participem desses encontros sociais. O chefe do posto da FUNAI no Pradinho tenta estimular o cultivo das ervas, plantando algumas e protegendo-as em torno das edificações da sede. Outras vezes, planta mandioca e verduras e outros vegetais, pensando até em planejar uma colheita para enriquecer a merenda escolar.

Com relação à extração e uso de pigmentos de plantas para pinturas, ainda vemos a cor do urucum e do jenipapo em muitos artesanatos de quase todos os grupos. O pai de José Carlos Krenak lembra-nos de “árvores que soltam tintas”. A casca de aroeira dá o amarelo e a do angico é usada para dar o amarelo aos couros. José Carlos, porém, declara que “aqui (na aldeia) é bem difícil de arrumar esses materiais”. Socam e espremem a semente de urucum. Sua cor vermelha é bem forte. Ralam o jenipapo e extraem diretamente a tinta, sem o uso de água. Deve-se usar a fruta ainda verde para tal. A tinta do jenipapo escurece em contato com a proteína da pele. Usam essas tintas, principalmente, para pinturas corporais durante as festas e rituais religiosos. Enquanto nos Maxakalis tais rituais são muito frequentes e quase sempre acessíveis, nos Xacriabás são reservados e envolvem somente pessoas da comunidade iniciadas ou preparadas para participarem.

A propósito dos rituais indígenas, é bom destacar que a interpenetração de outras crenças ou de religiões tem configurado uma situação exótica a

nossos olhos mas, antes de tudo, real no cotidiano dessas comunidades cujas fronteiras são fluidas e vulneráveis.

A evidência desse fenômeno pode ser ilustrada por alguns pequenos relatos que colhemos uma vez, ainda durante as aulas no Parque Estadual do rio Doce. Estávamos conversando sobre o vento, a água, as chuvas e suas histórias, quando ouvimos estes casos:

Para cessar uma chuva de vento: Na sexta-feira da Paixão, antes do sol nascer, às 4h da manhã, recolher um litro de água fresca. Esta é uma água benta.

Quando acontece uma chuva de vento, toma-se um copo dessa água. A pessoa com esse copo sai de casa, dá as costas para o vento e com um movimento circular por cima da cabeça roda o copo com água, jogando a água fora por trás de si. O vento cessa na hora. (Relatado por Anide de Araújo Sousa)

Quando venta forte: pegar a palha do alho (só a palha) e colocar na brasa (do fogão a lenha ou de outro lugar). (Relatado por Joana Marcos de Sousa Mota)

Profecias de São João: no dia 22 coloca-se sal em uma pedra, de um dia para outro. Conforme o sal aparece depois - mais ou menos "molhado" faz-se a previsão das chuvas para o mês de setembro. No dia 23, faz-se o mesmo para a previsão do mês de outubro, no dia 24, para novembro e assim sucessivamente. (Relatado por Creuza Nunes Lopes)

Eunice contou sobre as árvores que puxam o raio: aroeira, braúna, joá, barrigudinha, surucucu, todas altas e compridas. Creuza adicionou que além das árvores tem o chifre de boi, no boi ou fora. (Relatado por Eunice Canabrava Lopes)

Vários professores mais jovens contaram que, quando demora a chover, as crianças pegam garrafas com um litro de água limpa e molham a Santa Cruz (qualquer cruz de religião - que não as de túmulo), onde o povo reza. As crianças fazem isso ao meio dia, descalças, durante nove dias. Atrás das crianças vão os adultos rezando a novena.

Na região chove pouco. Chove no verão. As pessoas levam as crianças para o cemitério e rezam, levando bacia com água e flores.

Fazendo celebração nas nascentes, levam mesa e santo.

Na Lapinha, se não está chovendo perto do Natal, ao desmontar o presépio, levam-no para o rio e rezam.

Nessa mesma ocasião (fevereiro de 1997), recolhemos um registro es-

crito por Maurício Krenak sobre a história do surgimento do fogo e da água:

Surgimento do fogo:

Antigamente não tinha fogo, ninguém tinha. Até que Deus deu fogo para o urubu repartir com todos, mas o urubu não deu; ficou só pra ele. Usava o fogo e depois apagava. Foi passando tempo que o socó decidiu tomar o fogo do urubu. Então o socó fingiu que estava morto, deitou no terreiro da casa do urubu e ficou ali olhando o fogo pra ele pegar. Mas veio o urubuzinho, olhou e falou: pai, Roc Roc (socó) nãm cuêm (não morreu), tá mram kitôm (está mexendo o olho). Então urubu velho veio olhar, e virou a costa. Então socó levantou e pegou o tição de fogo e saiu banando as faíscas para todo lado e foi acendendo tudo. Até hoje existe fogo.

Surgimento da água:

Aí já que tinha fogo, ficou faltando água. Eles não sabiam o que fazer sem água mas Deus também deu água para beija-flor (Rin Hûm). Ele não deu água pra ninguém. Até andurinha (Ândû) vigiou beija-flor. Aí beija-flor ficou olhando e não viu ninguém e foi voando fazendo curva pra ninguém ver. Quando chegou longe ele foi pro lugar que tinha água. Ele escondeu aí. Ele chegou, entrou no pote de água, estava tomando banho. Aí chegou também andurinha (Ândû) e derrubou o pote de água e jogou pra todo lado e foi caindo os pingos de água e foi formando em nascente de água. Até hoje existe muita nascente de água. Foi andurinha que chegou. Pingos fino e córrego, os grosso e os rios.

A água é sempre uma referência vital e cultural para o ser humano. Os Maxakalis fazem uma dança em roda para chamar a chuva e saudar as águas. Uma vasilha cheia de água é colocada no centro da roda e, ao fim dos cantos, todos se aproximam para retirar água da vasilha com as mãos em concha e arremessá-la para o alto. Um banho gostoso e alegre cai sobre todos que participam da roda.

Nos Pataxós, Mongangá contou sobre a brincadeira das águas:

A gente juntava todo mundo, os homens, as mulheres e as crianças e quem ia chegando a gente molhava todo mundo. ...Eu era criança e me lembro da brincadeira das águas, no mês de outubro, que era para os peixes desovar e chover e, então, a gente fazia aquela brincadeira das águas e tudo dava certinho.

Ainda no tema água recolhemos também uma informação sobre a origem dos Pataxós. Segundo eles, o primeiro índio surgiu a partir de uma gota de chuva. Era um índio muito sábio, que conhecia todas as plantas medici-

nais, sabia a época de plantar e de colher os alimentos. Outros índios surgiram na terra após uma chuva. O primeiro índio transferiu seu conhecimento para estes outros índios e, após terminado seu trabalho, retornou ao céu.

As pessoas da maioria das comunidades nas aldeias têm estado muito interessadas na recuperação de suas histórias antigas, na recordação de seus costumes substituídos e, assim, enriquecer o vocabulário sobre seus objetos de uso e revitalização de seus valores culturais. Voltando um pouco aos Xacriabás, quando José Nunes ainda era professor, através de perguntas que as crianças fizeram para seus pais e avós, produziu com elas o seguinte texto:

O povo de antigamente gostava mais de buriti, carne de caça, peixe, cabeça de negro, grão de galo etc. Eles cozinhavam em panelas e comiam em tigelas de barro. Cortavam madeiras para fazer suas camas e forravam com palhas de coco e embrulhavam com cobertores de algodão que eles mesmos faziam.

Eles dançavam dança de batuque, rodas etc.

Minha avó conta que o pai dela ia para o mato e chegando lá, quando ele via um bandeira, ele pegava o laço e laçava ele. Montado no cavalo ele ia puxando o bandeira até a casa dele. Aí ele matava o bandeira.

Faziam precatas de couro de boi e tamancos de madeira para calçar. O povo de antigamente morava em cabanas de capim, palha de coco ou buriti, como ainda existe casa de índio assim.

Para preparar café eles misturavam o mel de abelha (Jataí) e faziam o remédio com catunga e mandaçava para o tratamento de várias doenças. Quando eles adoeciam faziam o purgante com carro santo, pualha e capim rê.

Para fazer o sabão usavam a dicuada das seguintes plantas: catinga de porco e tapicuru. A massa do sabão era feita com pino, pião, tingui, pequi etc.

Esse texto foi exposto em uma reunião que fizemos com a comunidade da escola de Santa Cruz. À medida que Nairzinha (professora formadora de nossa equipe) lia sobre os costumes dos antigos, os pais e mães das crianças se envolveram, assim como o cacique e o vice-cacique e, estimulados, acrescentaram muitas outras histórias e informações. Lembraram do tear, da feitura de tecidos, das danças (que Sr. Emílio sabe). Michibau (tamanduá pequeno), pala, tatu, anta, queixada e o caitutu foram recordados. Ah...como tinham abelhas. Mas, os invasores espantaram, maltrataram as abelhas. Dizimaram as matas e as caças que caçavam com tapicuru (madeira de lança). A cera de

abelhas era usada para fazer as velas dos dias do rezado, nas mortes. A conversa se animou e as pessoas se alegravam. Trocavam os casos como se fosse ali uma festa, uma reunião social. Isso foi em abril de 1996.

E por falar em caças e matas, em uma visita ao grupo dos Pataxós, em novembro de 1997, ouvimos muitos casos da liderança Mongangá:

A gente não pesca quando os peixes estão desovando, em outubro. Nossos velhos não pescavam (até janeiro). E assim também a caça, de setembro a janeiro. De janeiro até agosto é a época de caçar. Arataca, a gente conhece o rastro da anta macho, o rastro da paca - com rastro pequeno, os dedos grossos - é macho. Dedo fino e rastro grosso - a fêmea. Planta mandioca em agosto e em janeiro, já tem mandioca pra comer.

Sobre as roças conta mais um pouco:

Tem a história de como os Pataxó trabalhavam na roça: trabalhar em mutirão...Os índios Pataxó não destruíam a mata virgem; a gente plantava nas capoeiras. A gente sentia que aquilo era uma dor dentro do coração da gente, a gente cortar a mata virgem - aí tava destruindo a própria pessoa. A gente andava dentro da mata e não cortava uma vara. Por isso que o IBDF criou olho grande ali, que iam demarcar a terra. Tinha tudo quanto é tipo de caça. E depois que eles demarcaram os índios não podiam entrar mais. Ficou pouco pra nós.... Se não fosse os índios não existia aquela mata do monte Páscoal. Caçavam para comer: anta, porco do mato, catitu, mutum, macuco, um xororum, uma capoeira...então meus parentes se vale só do manguê e do rio...

Dos grupos de índios Pataxós que vieram para Minas, muitos sentem muita saudade da região onde moravam, do mar, das comidas. É o caso de Mongangá e Nete, uma índia que diz:

As vezes a gente come uma comida...arroz, feijão, macarrão, mas a gente nunca esqueceu da comida verdadeira que a gente foi criada...Se eu tiver aqui um arroz, um feijão, um macarrão, eu fico até com raiva. Eu prefiro pegar um anzol, um balaio e vou no córrego. Se eu pegar duas ou três piabás, asso elas e como com farinha e bebo água. Aí eu sinto peso no meu bucho.

E Mongangá vem reforçar a saudade:

Eu vou contar que moda era que a gente comia. Nós não comia em mesa, que não existia mesa pra nós. Nem prato também. Nós comia naquelas cuité de coco e daqueles outros cuité, a cuiá, de cabaça. Então, a panela era de barro. Minha vó colocava no chão e ficava os índio todo em roda, os

filhos dela, os neto em roda. Então ela ia dividir pra todos os índios, aquela comida. Fazia o pirão, botava o peixe, ou a carne, o que fosse, o carangueijo, siri. Então aí ia todo mundo comer, porque a gente comendo assentado no chão é mais uma força pra gente. A doença é menos. Hoje, é por isso que eu sempre falo, nós hoje, às vezes eu vejo meus filhos comendo assentado numa mesa e digo: isso não é saúde pra vocês não. Vocês tem que comer assentado na terra que é mais força, é mais uma saúde pra vocês. Por isso que meus velhos, antigamente, viviam muitos anos, porque comiam desse jeito. A minha vó - ela morreu três vezes. Nas quatro que ela foi embora numa vez. Morreu com mais de 100 anos. Mas era uma velha que pegava uma linha assim e enfiava em qualquer furo daquelas agulhas. Que ela fazia umas agulhas de pau, mas agulha pequena pra fazer colar, pulseira, fazer qualquer tipo de coisa. Mas a linha que ela fazia era no fuso, era de tucum. Então a gente sempre ...relembrando aquilo que os velhos fazia...então a gente não pode esquecer e mais coisa porque se eu for contar tudo, o dia é pouco pra nós.

Nete completa:

Comida tem um significado porque a gente cozinha ... e ali na hora que a panela tá pronta a gente junta todo mundo, bota as cuia de farinha, bota ali no meio, lá senta a mãe. Senta a mãe lá, o pai aqui (aponta num círculo), lá o filho, o genro, quem morar dentro de casa. Então a mãe que tem que começar, de um por um, divide a comida. Se os filhos que um bocado...ela tem que largar a comida. Então por quê? Porque ali é um tipo da família ser unida, né, vai crescer naquele dia. Às vezes é uma caça que a gente pega, de armadilha ou de cachorro. Então a gente tem que ter ciência naquele osso. Porque aquele osso não pode ser jogado. Não pode comer um osso pra lá e o outro pra cá, joga aquele osso pra lá e pra cá...come espalhado, deixa a farinha pra lá...Não! Tem que todo mundo comer ali junto, porque na hora ...se tiver uma esteira, é esteira, tiver pano, era pano, o que tivesse, na hora que a gente acabava de comer tinha que varrer tudo, aquele restinho de farinha que caísse... e os ossos tinha que ser tudo ali pra frente. Porque às vezes era uma primeira armadilha, mesmo não sendo primeira, então a gente bota as armadilha e tem cuidado com osso pra não jogar fora, pra não dar asar na armadilha. Tem o local certo, não pode partir em água corrente... Tanto que quando a gente já mata uma caça assim de armadilha ou de cachorro, a primeira coisa que a gente tira é o cabelo. Tira o cabelo e guarda.

A farinha de mandioca é mesmo um alimento essencial para os Pataxós.

Mongangá conta que quando foi uma vez aos Krenaks se assustou porque lá tinha muita mandioca mas eles não sabiam fazer farinha! Eles só comem a mandioca cozida como os Maxakalis. Assim, disse ele, improvisou o ralador, o forno, a prensa e ensinou o pessoal a fazer farinha.

Nete explica como se faz a farinha de que gostam:

A mandioca a gente ranca e a gente põe dentro d'água. Depois quando ela já tá mole, cheirando puba mesmo e ali a gente pega aquela outra, ranca uns dois ou três balaios e mistura naquela massa fresca. Aí fica a farinha de puba.

Se o que entra pela boca é bem cuidado, a palavra que sai também é muito cuidada mas...atualmente...É Kanatyó que nos deixa a pensar um pouco mais:

Porque o nosso jeito, o jeito de nossos companheiros daqui falarem é um jeito deles falarem...Não é um jeito que é do jeito que tem que ser falado. Então, às vezes, muitas palavras erradas a gente não considera....Tem muitas palavras, talvez seja uma palavra que seja dos nossos velhos. Uma palavra que tem que ser preservada. Mas aí a gente tem que ensinar outra palavra pra eles falarem certo. Então, às vezes, eu fico pensando nisso aí também. Então a dificuldade da gente trabalhar com isso tudo pra fazer esse programa. Trabalhar com as palavras que a escrita, a ciência do português fala que é errada e nós achamos que é uma palavra que é do nosso povo. Então, junto, trabalhar com isso tudo pra ali fazer a aula. E no português eu sinto essa dificuldade, de fazer esse trabalho.

Sobre as aulas de Cultura que os mais velhos dão, Nete conta que já ensina para as crianças quais são os remédios, as ervas do mato porque julga que isso é muito importante para os filhos deles. Os maiorezinhos, segundo ela, já podem ir decorando o que é e o que não é, porque uma hora pode a mãe ou o pai faltar e aí é a criança que tem que buscar a planta para o remédio. Dependendo do tipo de doença, as raízes são colhidas conforme a lua: cheia, minguante, crescente ou lua nova.

Quando falam do ensinamento sobre as plantas e costumes, lembram também os aspectos religiosos:

Estamos recriando alguns mitos, relembrando deles pra escrever. E a religiosidade também a gente tá buscando mais. Eu acho que cada povo tem que ter a sua religião, o seu deus. Então, a nossa sabedoria a gente tem que buscar ela. E pra buscar a sabedoria a gente tem que buscar o deus. E o deus, ele tá presente onde a gente invoca ele. Ele tá junto. Então a gente tá sempre

buscando, sempre pensando, pra junto a gente buscar a nossa força. Porque a nossa força ela está no céu, ela tá na floresta, ela tá na água, na pedra. Porque a pedra pra nós ela representa ...a gente faz o casamento através da pedra ...é um símbolo de união, união de família. A pedra pra nós, ela tem espírito. O espírito da força, o espírito da união. E cada planta que existe na terra, na floresta, ela tem a sua força, o seu espírito e a água também. Pra nós é muito bom a gente tentar reconstruir, buscar isso pra nós pra fortalecer a nossa luta. E isso a gente tá buscando mais pra gente fazer o nosso trabalho. Isso pra nós é que vai ser a nossa força, é que vai fazer a nossa escola ir pra frente. Porque nós somos muito dominados. Outras culturas vieram, outras religião vieram. A gente teve que aceitar. Teve que aceitar porque fomos obrigados a aceitar. Mas hoje nós já temos liberdade pra pensar. Temos liberdade pra falar e pra sentir o que nós queremos. E antes nós não tínhamos essa oportunidade, como nós tamo tendo aqui: o Mongangá tendo oportunidade de falar o que ele sabe, a Nete fala o que sabe e d'eu falar o que eu sei. Porque eu, desde os tempos de criança, que eu venho tentando buscar aprender o que os meus pais, os avós e os meus tios, meus parentes, primos me ensinaram. Então isso eu vou buscar, vou resgatar pra mostrar quem é Pataxó. Então isso pra nós é muito importante. E essa força nossa, nós estamos buscando. Nós estamos sentindo que nós estamos ficando fortalecido. Eu acho que nós tendo o deus pra nos segurar nessa terra, o deus do mundo pra trazer a nossa sabedoria, nós tendo as nossas caças, nós tendo a nossa água pura, a nossa vida, as nossas crianças, é isso aí que é a nossa vida.

Essa fala profunda e mística do Kanatyó deixa-nos pensativos. Parece que o seu encontro com as crianças é muito proveitoso e que as condições físicas locais favorecem um trabalho assim dirigido. Num outro lugar de Minas, lá nos cerrados dos Xacriabás, nossos professores também trabalham na recuperação de sua história, religiosidade e dignidade. Mas, antes estavam ocupados com os roçados, com as criações. Alguns ainda mantêm as tarefas domésticas e rurais. Porém muitos tiveram que se ocupar só das aulas. José Alves foi um deles e Da. Celestina, sua avó de quase 100 anos, comentou conosco, em abril de 1999, que ele agora não tem mais tempo para ajudá-la nos afazeres de casa. Não pode mais ter horta nem criações como porcos. Não tem quem busque água ou cuide das plantações que poderiam servir de alimento para os animais maiores.

Sobrevivência, a busca da sobrevivência, de corpo e alma, de espírito e de respeito. E a vida continua...

ESCOLA INDÍGENA : É POSSÍVEL QUE ELA SEJA DIFERENCIADA ?

KLEBER GESTEIRA E MATOS¹

As crianças descem pela margem do rio, rindo, brincando ... um pouco mais atrás, um jovem, tranquilo, acompanha com o olhar, cada gesto, cada salto entre as grandes pedras da margem do Rio Doce. O que parecia pura brincadeira, vai se mostrando uma atenta pesquisa : as crianças estão em busca de alguma coisa , caminham perto da margem olhando com atenção as pequenas pedras sobre a areia. Escolhem algumas, mostram para seus colegas e guardam as preferidas, com cuidado, num pequeno embornal. Tudo tem um sentido que vai se mostrando pouco a pouco. A pequena turma de crianças está desenvolvendo uma atividade escolar, o rapaz que mais parece um irmão mais velho é, na verdade, o professor. Durante a excursão o professor vai contando despreocupadamente "causos" sobre o rio, fala da vida das populações ribeirinhas, refere-se aos possíveis peixes que ainda conseguem sobreviver à poluição. Mas o verdadeiro objetivo da aula é selecionar pequenas pedras em cujas formas as crianças identificam animais domésticos ou da mata.

- "Olhando com atenção você percebe neste seixo a forma de um jabuti".

- "Aquela pedrinha bem achatada é um sapo !"

Com um pouco mais de imaginação, essa pedra arredondada bem

¹ Licenciado em Física pela UFMG, coordenador do Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais, consultor de programas de formação de professores indígenas do Acre, Bahia, Parque Indígena do Xingu e dos projetos de formação de professores Ticuna (Amazonas) e Munduruku (Pará).

poderia ser um porquinho...

As crianças recolhem as pedras, mostram aos colegas, conversam ... Agora riem muito, um deles achou um pedregulho esquisito : reconheceram a silhueta do professor .

Esse intenso exercício de imaginação e criatividade tem seguimento debaixo da boa sombra de uma enorme mangueira. O professor traz em sua sacola vários potes de tinta e pincéis de todos os tamanhos. Animadamente todos vão colorindo as pedras, realçando as formas, dando personalidade a cada bicho imaginado. Agora os bichinhos estão ao sol. Enquanto a tinta seca, as crianças, em círculo, vão contando o que sabem a respeito do animalzinho que criaram. A troca de opiniões é intensa, dizem o que ouviram dos mais velhos, contam o que aprenderam através de sua própria observação e ouvem as opiniões do professor que não desqualifica qualquer argumento apresentado, “apenas” acrescenta um novo ponto de vista ao que acabou de ser contado. Dessa forma, por exemplo, a crença manifestada por um garoto de que o morcego é um rato muito velho, que criou asas, não é desautorizada por uma informação vinda do professor. Ele argumenta que já viu morcegos pequenos, que já encontrou ratos grandes e aparentemente muito velhos. Conta também uma história a respeito da transformação de ratos em morcegos, ouvida de um senhor mais velho que mora logo depois da barra do Rio Eme. A questão permanecerá em aberto, como em aberto é a vida por essas bandas.

Quem procurar entre os alunos cadernos, lápis ou canetas, se surpreenderá novamente. Herdeiras de uma vigorosa tradição oral, essas crianças aprendem ouvindo, falando, cantando, contando, recriando histórias, tecendo novos casos, voltando de formas diferentes ao mesmo leito de palavras. Mais tarde, em casa, seus pais escutarão as histórias que trazem da aula e lhes contarão outras versões, acrescentando mais informações, fazendo e respondendo novas perguntas.

A roda da conversa, debaixo da mangueira, prolonga-se além do tempo necessário para que a tinta seque. De repente, um dos alunos descobre que já é hora de voltar. Os bichinhos coloridos serão cuidadosamente recolhidos. Cada um deles servirá de tema para as aulas de dona Laurita e dona Djanira. Essas senhoras formam, juntamente com as senhoras Maria Sônia e Maria Júlia, o grupo de Professoras de Cultura. São elas quem mais conhecem a língua dos Krenak. Em geral trabalham em dupla com as crianças ensinando a Língua. Em alguns momentos, dona Laurita conta histórias em

Krenak, em outros, dona Djanira canta velhas canções. É no terreiro da casa de uma delas que o assunto tem prosseguimento. Pacientemente, uma das senhoras repete o nome do animal e vai corrigindo a pronúncia de cada criança. Às vezes, Laurita fala em sua língua materna durante um bom tempo, com longas pausas. As crianças aproveitam então a sonoridade, o ritmo, a cadência da língua falada por seus ancestrais a menos de um século. De vez em quando o professor, usando um pequeno quadro verde portátil, escreve as palavras desconhecidas e uma pequena conversa sobre a grafia da palavra sempre se instala.

Algum tempo depois, o professor, satisfeito com o trabalho desenvolvido, tenta encerrar a aula que nesse dia durou bem mais que o normal. Djanira e Laurita, porém, ainda têm muita coisa a dizer. O assunto ainda vai render muito, pois os familiares das professoras de cultura já estão servindo o almoço para a meninada.

Nestes poucos instantes de leitura, você acompanhou uma série de atividades que são desenvolvidas pelos professores Krenak e suas crianças na Escola Estadual Indígena, Município de Resplendor, Minas Gerais. A integração entre os vários temas e formas de abordagem que presenciamos na atividade descrita, alcança um plano muito mais amplo do que podemos enxergar num primeiro momento. Aprofundando um pouco a leitura desta atividade de busca e pintura das pedras com formas de animais, vamos nos deparar com territórios conceituais insuspeitados. Os Krenak têm uma profunda ligação com a pintura sobre pedras: próximo a seu território existem várias inscrições rupestres. O local onde estão as principais inscrições é motivo de cuidadosa devoção por parte dos mais velhos e a reconquista destes locais desempenha um papel fundamental na construção de sua identidade indígena. Além disso, marcados pelos freqüentes exílios a que foram submetidos, os Krenak buscam relacionar todas as suas vivências ao território recém ampliado. A exploração constante de sua terra, o pleno domínio sobre ela e a busca constante de novas possibilidades de utilização são vitais para o desenvolvimento harmônico da personalidade de suas crianças. Dessa forma, o que aparenta ser uma recreação escolar sem maiores conseqüências, se reveste de profundo significado educativo e se constitui na expressão de uma pedagogia específica, absolutamente original e em rápido processo de construção.

A principal lição constantemente ensinada e permanentemente aprendida é a de ser Krenak. Os principais instrumentos didáticos empregados

pelos professores são o respeito à individualidade e apego à liberdade de seus alunos. Os Krenak constroem sua identidade com base nessa herança ancestral e sua escola só poderá ser erguida, tomando como ponto de partida e de chegada esse princípio. Remanescentes de povos guerreiros que resistiram o quanto puderam às investidas do colonizador e em seguida às forças da República, os Krenak resistem hoje à tentativa infrutífera de vários segmentos da sociedade nacional de negar sua identidade étnica, negar a diferença entre eles e a sociedade mineira.

Voltando nossa atenção à escola e às aulas desenvolvidas no território Krenak, nos deparamos com um paradoxo: como é possível ensinar e aprender a ser diferente utilizando um instrumento tão homogeneizador como a escola? Como conseguir afirmar suas formas originais de ensinar e aprender dentro de uma estrutura que é concebida para anular as diferenças; nivelar as formas de agir; impor, através de diversos métodos, uma estrutura de pensamento considerada “correta” e socialmente aceita?

Os primeiros Jesuítas que aqui chegaram, ainda em 1534, criaram escolas e desenvolveram atividades pedagógicas com o objetivo de catequizar os índios. Desde então a instituição escolar tem sido usada sistematicamente para destruir as culturas indígenas, para integrar o índio à sociedade nacional. Muitas vezes sob o manto cínico de proteção ao “silvícola” a escola foi implantada em seu território para facilitar a extinção de sua língua materna, para a imposição de uma religião estrangeira, para destruição de sua forma de pensar e ver o mundo. Como é possível então que essa mesma instituição possa desempenhar o papel exatamente oposto? Como é possível usar a escola para respeitar e valorizar os conhecimentos tradicionais de cada povo? Como é possível na escola respeitar a tradição oral dos povos indígenas frente a fúria letrada da sociedade ocidental? E ainda mais: como fazer dessa instituição uma fonte segura de informações sobre a sociedade e sobre os conhecimentos não-indígenas? Seriam os professores de cada etnia capazes de criar uma escola onde fosse possível a reconstrução da identidade étnica e a garantia da diferença cultural?

Tomando a trajetória dos professores Krenak, de sua comunidade e suas lideranças como foco privilegiado de observação, podemos afirmar que tem sido possível construir uma escola diferenciada. Nos cinco anos de experiência do Programa de Implantação da Escola Indígena de Minas Gerais, aqueles professores, bem como os professores Maxakali, Pataxó e Xacriabá, têm encarado e vencido esse desafio. Nos inúmeros confrontos

que tiveram com e, muitas vezes, contra seus formadores, apoiadores e aliados, aqueles professores e sua comunidade têm acumulado muito mais vitórias do que derrotas parciais.

Os Krenak têm conseguido criar algo diferente de tudo que chamamos escola. Aquela comunidade tem conseguido fazer com a escola o que seus antepassados fizeram com os metais e as armas de fogo tomados dos “brancos”: instrumentos de sua resistência cultural, ferramentas na luta por sua identidade original e diferenciada.

É possível perceber as “marcas” dessa pedagogia indígena, dessa educação escolar diferenciada, em muitos aspectos dos trabalhos escolares desenvolvidos naquele território. Faremos a seguir uma breve listagem dessas “marcas”. Por exigüidade de tempo de observação, essa listagem será necessariamente incompleta e parcial; no entanto a possibilidade de enunciá-la já é, em si mesma, uma das respostas positivas ao título do presente artigo.

VALORIZAÇÃO E USO DA LÍNGUA KRENAK

“A pessoa que fala a Língua tem a força. A força que eu estou falando é de todo mundo ter a linguagem Krenak. Se você chega na casa do seu parente, o que que você vai falar? Só fala em branco. Não pode. Então, a força nossa é essa. Pra isso estamos abrindo uma escola pra ensinarmos os meninos, e ensinarmos os adultos. Depois nós começamos a conversar, dá religião pra eles. Aí nós começa a cantar, fazer arte, aprender a jogar flecha, ensinarmos eles a fazerem pulseira, artesanato e brincar”.

Maria Sônia Krenak, professora de Cultura e Língua Krenak

Desde os primeiros diagnósticos da situação escolar no território Krenak, uma exigência passou a ser insistentemente ouvida pelos técnicos e formadores do Programa de Implantação da Escola Indígena de Minas: é necessário reservar um espaço privilegiado para o ensino e uso da Língua Krenak. Dessa maneira não há um só exemplo de conteúdo escolar que escape a uma tradução ou interpretação através da língua materna dos anciãos da comunidade. A veiculação da língua, que antes da implantação da escola só era usada em contextos religiosos ou familiares, já possibilita a comunicação entre os mais jovens e seu uso parcial em atividades do dia-a-dia. A construção de sua fronteira étnica faz da língua uma “ferramenta” e a escola é o espaço onde as crianças aprendem a manipular esse instrumento. Uma Lin-

gua é um patrimônio inestimável, é uma das garantias da socio-diversidade humana, é, portanto, uma riqueza impossível de ser mensurada. A possibilidade de preservação do uso e transmissão de uma língua indígena é uma meta que deve ser persistentemente perseguida. Se nada mais fizesse, se nenhum outro resultado obtivesse, só a possibilidade de preservação da Língua Krenak já justificaria o investimento que o Estado de Minas tem feito na educação escolar indígena. Temos a possibilidade de garantir para as futuras gerações um acervo cultural que foi construído ao longo de centenas de anos. Basta pensar que algumas histórias, alguns conceitos, algumas descobertas só estão registrados naquela língua, para compreendermos a importância de lutarmos contra sua extinção. Conscientes dessa riqueza, as lideranças e professores Krenak, utilizam a escola para fortalecer o uso da língua, inclusive produzindo e editando materiais bilíngües.

USO DO TEMPO

Quanto tempo dura uma atividade escolar? Essa é uma questão que não faz o menor sentido para o professor Krenak. A atividade dura o tempo que for necessário para proporcionar às crianças uma abordagem mais completa do tema estudado. A noção de panejamento com a qual a escola não-indígena trabalha não se aplica à escola Krenak. O que não quer dizer que haja uma “anarquia” permanente. Ao contrário, ao iniciar sua semana de atividades, o professor escolhe qual assunto deve desenvolver nos próximos encontros com as crianças; no entanto, se um outro tema despertar mais a atenção da meninada, se uma outra demanda surge e ela se torna um desafio para a turma, é então imediatamente colocada no centro da atenção de todos. O assunto que estava sendo desenvolvido pode ser abordado posteriormente ou, se ficar clara a sua irrelevância, pode ficar definitivamente esquecido, quer conste do planejamento previamente registrado nos planos de aula, quer não. Uma boa medida do uso do tempo no desenvolvimento das atividades na escola é o prazer com o qual a criança se dedica ao assunto. Enquanto os educandos se divertem ao estudar um tema, haverá tempo para desenvolvê-lo. Muito mais que a busca de atividades lúdicas, o que os professores indígenas desenvolvem é uma verdadeira ética do prazer com suas crianças: se o assunto provoca risadas e brincadeiras então é preciso que se gaste muito tempo para abordá-lo.

USO DO ESPAÇO

A escola é o território Krenak. Foi somente em 1997 que aquela comunidade pôde ocupar integralmente seu território, com a retirada de posseiros e fazendeiros. As diversas famílias que antes se encontravam “espremidas” em poucos hectares se espalharam por toda a área. A necessidade de conhecer, explorar, compreender o novo espaço faz com que inúmeras atividades escolares sejam desenvolvidas ao ar livre, mesmo quando isso parece inadequado aos olhos de um observador externo. A busca de temas ligados à terra, a flora e fauna do espaço físico que ocupam é permanente. O desenvolvimento de assuntos relacionados ao “velho” Rio Doce – Watu na Língua Krenak – ou com as pedras da região é muito mais que atenção ao espaço geográfico; constitui-se, na verdade, em uma das mais vigorosas expressões do que é “ser Krenak”: não há separação entre aquela comunidade e seu território. O espaço físico que ocupam, representação do antigo território ocupado por seus ancestrais, assume dessa forma um significado muito mais transcendente do que podemos perceber à primeira vista. Assim, o espaço não é apenas tema de estudo e trabalho escolar, o espaço é vivência, só tem sentido implantar uma escola naquele local se as atividades escolares se espriaiem, inclusive fisicamente, pelo território.

VALORIZAÇÃO DA ORALIDADE

“Uma escola Krenak, quer dizer, ela ali é futuro pra nós mesmo. Um futuro pra nós e o futuro de quem aprende. Porque nós lá estamos estudando ela, a Língua. Porque a gente não pode perder a raça, num pode perder a linguagem, porque linguagem é o futuro da gente”.

Laurita Krenak, professora de Cultura e Língua Krenak

Talvez seja essa uma das marcas que mais estranheza causem a um professor não-índio que observe os professores Krenak praticando sua pedagogia. Na maior parte do tempo, os educandos relegam a um segundo plano o registro escrito, em cadernos escolares, do que aprendem. O importante não é escrever, o importante é tecer discursos sobre o que é aprendido, ou melhor, aprende-se mais exercitando permanentemente a fala, a memória. Construindo imagens através do verbo, criando histórias, recontando mitos é que os Krenak vão construindo e divulgando o conhecimento socialmente relevante para eles. Todo esse processo passa longe da simples

memorização de conceitos ou seqüências de idéias. A memória é a ferramenta permanente de reconstrução, recriação, re-significação daqueles conceitos e idéias. O uso da linguagem oral ocupa entre os Krenak um espaço muito mais amplo do que supomos. Conhecer é falar sobre o objeto de conhecimento, aprender é processar as diversas versões que se tecem sobre o assunto em pauta. O registro escrito deve então ocupar um outro lugar, um outro espaço que ainda não está muito bem definido. Lembremos sempre: a educação escolar é uma instituição estrangeira entre os povos indígenas do Brasil; para compreender o que está acontecendo na prática escolar daqueles professores e seus alunos, devemos contar com um tempo largo de observação e reflexão.

UTILIZAÇÃO DE ROTINAS TIDAS COMO “TRADICIONAIS”

O uso permanente dos recursos proporcionados pela memória pode levar o observador externo a juízos equivocados a respeito da pedagogia Krenak. A repetição de temas e discursos a seu respeito cumpre uma função muito diferente da simples memorização (“decoreba”) amplamente utilizada em outras práticas escolares. Observando o discurso dos professores indígenas e refletindo sobre seu conteúdo, notamos que as histórias que contam, ou pretensamente repetem, são e ao mesmo tempo não são as mesmas. Formalmente parece que ouvimos o mesmo relato, mas com uma observação mais acurada percebemos que o discurso não é simplesmente circular, na verdade é um discurso em “espiral ascendente”, os temas e fatos são retomados, mas a cada volta da conversa o significado se amplia, as cores e nuances se intensificam, a personalidade de cada aspecto se acentua. Não é um discurso monocórdio, é um discurso plural. Nisso consiste a sabedoria dos mais velhos: contar sempre com interesse renovado as velhas histórias, adaptando-as sempre aos novos contextos do contato com a sociedade não indígena e às novas circunstâncias geradas pelo escoar do tempo. O uso de inúmeros recursos de estilo e o grande repertório semiótico e metalingüístico criado pelos professores indígenas dá nova vida ao que o observador desatendendo classifica como mera repetição, como mera submissão a argumentos e histórias enunciados pelos mais velhos.

VALORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS E DA SABEDORIA DOS MAIS VELHOS

“Se não fosse a nossa sabedoria, dos nossos antigos, a gente não estaria aqui hoje, estava tudo acabado, como as outras nações que foram todas exterminadas. Então eu acho que a escola, ela deve passar isso. Então essa experiência dos nossos antigos, esse ingrediente que tem as matérias do branco e a nossa cultura, eu acho que desse jeito tá bom pra mim.”

Kanatyo Pataxó, professor Pataxó

Dentro da comunidade Krenak, como de outros povos indígenas, o conhecimento está depositado na consciência dos mais velhos. São eles os portadores da tradição, são os condutores e formadores dos mais jovens, inclusive das lideranças políticas que fazem a interlocução com o chamado “mundo dos brancos”. Aquela sabedoria e conhecimento frutificam as atividades escolares. Por mais distante do conhecimento tradicional que um conteúdo escolar esteja, mais cedo ou mais tarde as crianças ouvirão a opinião dos mais velhos sobre o tema, seja no próprio espaço escolar – a presença das “velhas” senhoras Krenak é uma rotina na escola – seja no espaço mais restrito das famílias. Essas opiniões serão os pontos de partida de novos desenvolvimentos dos temas trabalhados. Nesse ponto, a escola Krenak apresenta-se inteira como uma “ponte entre dois mundos”, uma possibilidade de diálogo entre o mundo da aldeia e a cultura ocidental.

INTEGRAÇÃO ENTRE OS DIVERSOS CONTEÚDOS

“Sobre o jeito de ensinar, eu acho importante, porque igual cê tá ensinando uma matéria ou duas, por exemplo, através de uma matéria, você ensina várias coisas. A gente viu que entrou na parte de Geografia, Alternativas Econômicas. Eu fiquei até pensando: a gente tá estudando Geografia e eu tô vendo que entrou coisas de Alternativas, de Cultura.”

José Nunes Xacriabá, professor Xacriabá

A separação entre os diversos conteúdos escolares e suas áreas de conhecimento, que é a marca registrada da escola nacional, não se verifica nas atividades desenvolvidas pelos professores Krenak com suas crianças. A descrição da busca de pedrinhas com formato de animais tenta deixar isso

evidente. Naquela atividade podemos perceber, perfeitamente integrados, conteúdos que, na rotina escolar não-indígena, seriam classificados em departamentos estanques como ciências (biologia); ecologia; história; artes; geografia e língua portuguesa. Mesmo quando os educandos se dedicam prioritariamente a um tema, a Língua Krenak, por exemplo, essa integração continua ocorrendo naturalmente, pois durante essas aulas as professoras de cultura abordam princípios éticos; a história do grupo e das diversas famílias; o uso do território; as crenças e a ciência originalmente construída pelos ancestrais, enquanto tentam fazer com que as crianças aprendam a língua. A busca por integração de conteúdos, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, etc. não tem sentido na escola dos Krenak. O mesmo pode-se dizer da integração corpo-mente-espírito. Não se exigem dos educandos atividades físicas com hora marcada de início e término, por exemplo. Os jogos, brincadeiras e até a eventual "dispersão" das crianças são aceitos com naturalidade pelo professor.

INTEGRAÇÃO ENTRE AS DIVERSAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER

Descrevendo o desenvolvimento das atividades escolares entre os Krenak, fica impossível, para o observador, discriminar o momento em que as crianças estão brincando, descansando ou desenvolvendo um intenso esforço para dominar intelectualmente o objeto de sua atenção. Não existe a necessidade de hierarquizar as formas e estratégias de ensino e aprendizagem. Todas são igualmente necessárias e complementares à construção do conhecimento. A parafernália de momentos e técnicas pedagógicas possíveis de se identificar em uma escola "da cidade", como por exemplo os diversos tipos de exercícios, os momentos de leitura, as várias formas de exposição que inventamos para nossos alunos, são tranqüilamente desprezados pelos professores Krenak. Citando um exemplo: se em um momento de discussão, uma criança brinca ou faz uma pilhéria, ela não será repreendida por isso. Intuitivamente o educador sabe que essa brincadeira pode trazer muito mais ensinamento, pode demonstrar muito mais compreensão do que a solene repetição de alguma fórmula ou conceito.

PARTILHA DOS RECURSOS

Originários de uma sociedade igualitária, onde os bens conquistados

ou adquiridos eram imediatamente repartidos entre os membros do grupo, de acordo com normas e critérios originais, os Krenak, no desenvolvimento de seu trabalho escolar, também demonstram esse "marcador". Muitas vezes essa tradição choca-se com os critérios administrativos do gerenciamento da educação no Estado de Minas, gerando confusões e desentendimentos, por exemplo na partilha da merenda. Uma nova forma de gerir esses problemas tem sido gestada juntamente com os técnicos da Secretaria de Educação que atuam na área. Debruçando sobre a gestão da escola e dos recursos necessários ao seu funcionamento, encontraremos "n" exemplos de formas próprias de organização dos Krenak, caracterizando, assim, um modo indígena de gerenciar a escola.

CENTRO DA VIDA : O GRUPO FAMILIAR

Quando pensamos no território indígena, devemos perceber uma série de esferas concêntricas cuja origem é o espaço familiar. Descendentes de povos caçadores e coletores que habitavam o território de Minas, as populações indígenas de nosso estado conservam até hoje essa estrutura social: a vida gira em torno do grupo familiar ao qual cada membro da comunidade pertence. Dessa forma, toda e qualquer atividade desenvolvida dentro do território está de algum modo relacionada aos diversos núcleos familiares e aos espaços que eles ocupam. As demais esferas do funcionamento da sociedade Krenak têm intercepção com os espaços e tempos dos grupos familiares, inclusive a escola recém implantada. Portanto para compreender muitos dos problemas que se manifestam no espaço escolar, temos que nos reportar às famílias cujos filhos são atendidos por aquela escola. Neste sentido não há uma fronteira clara entre o pretensamente público (espaço-tempo da escola) e o familiar.

INTEGRAÇÃO ENTRE O ESPAÇO ESCOLAR E O DOMÉSTICO

Como visto acima, toda e qualquer atividade desenvolvida dentro do território está de alguma forma relacionada aos diversos núcleos familiares e aos espaços que eles ocupam. Fica então impossível dissociar o espaço escolar do doméstico. Muitas atividades se iniciam no terreiro da casa do professor, ou de seus pais; as comemorações, os eventos mais importantes celebrados pela escola Krenak se estendem naturalmente para o círculo fa-

miliar dos educandos e professores. Da mesma forma é preciso compreender que problemas e tensões familiares e entre as famílias que habitam o território, permeiam o tempo todo as atividades escolares. Não é possível separar escola de território, como também é impossível criar uma divisória isolando a escola da vida dos grupos familiares Krenak.

ATENÇÃO PERMANENTE PARA A AFIRMAÇÃO ÉTNICA

Os professores Krenak têm consciência do poder da instituição escolar para modificar corações e mentes. A onipresença dos temas diretamente relacionados com o "jeito Krenak de ser" marca os conteúdos e formas de trabalho dentro da escola local. Há, portanto, um filtro particularmente eficaz em funcionamento, evitando que informações, idéias, conceitos, formas de procedimento alienantes sejam veiculados pela escola. O desenvolvimento dos trabalhos é marcado pelo permanente diálogo entre as tradições originais desse povo e a cultura ocidental. A busca do melhor que a sociedade ocidental pode oferecer às crianças passa por esse crivo: o que compromete a formação de seus filhos como Krenak é eliminado do contexto escolar. As inúmeras contradições e os problemas gerados por esse procedimento vão sendo digeridos e resolvidos com o tempo, à luz dos conhecimentos e posições das lideranças e das pessoas mais idosas da comunidade. É fácil imaginar como essa incessante afirmação étnica encontra pontos de confronto com a estrutura organizacional e burocrática do sistema de ensino do Estado. A busca constante da tolerância nas relações índio/não-índio é a única garantia de que aqueles confrontos encontrem possibilidades de resolução.

BUSCA DE FORMAS ALTERNATIVAS DE SOBREVIVÊNCIA ECONÔMICA

"O pessoal na aldeia escolheu a gente pra vir pra cá. Eles pensaram assim: esses daí vão pra lá porque eles vão poder ajudar nosso povo".

José Carlos Krenak, professor Krenak.

Os trabalhos escolares são desenvolvidos com um olho no futuro. A necessidade da criação de alternativas econômicas visando à autonomia da população indígena faz da escola um campo de experimentação de novas formas de conhecer e usar o território, criar e reproduzir bens culturais que poderão viabilizar recursos para a comunidade, como o desenvolvimento

do artesanato, por exemplo. No espaço escolar, articulam-se dessa maneira passado e futuro daquela população indígena. Os jovens professores, que cada vez mais tornam-se também lideranças, são os condutores desse processo e interlocutores privilegiados dos órgãos do Estado que desenvolvem intervenções na área ou no entorno do território indígena. Essa e muitas das características da escola Krenak apontadas acima indicam que o papel social que está sendo construído para a categoria professor indígena é também muito diferente do tradicional papel desempenhado por professores em outros contextos sociais. Estamos, portanto, diante de mais uma "marca" de identificação da pedagogia indígena, esta é mais uma resposta afirmativa ao questionamento sobre a possibilidade de existência de uma educação escolar diferenciada entre os povos indígenas.

USO DOS RECURSOS DO ESTADO COMO UM "CAMPO DE CAÇA E COLETA"

Não é possível compreender os povos indígenas que conseguiram sobreviver no território mineiro sem tomar em conta dois grandes conjuntos de idéias que podem ser enfeixados nestas frases: As populações indígenas de Minas são descendentes de grupos nômades e semi-nômades que tinham na caça e na coleta seus principais meios de subsistência, e as populações indígenas de nosso estado apresentam um comportamento social que traz as profundas marcas de mais de um século da ação política do Estado Brasileiro sobre elas. A ação paternalista do Estado, uma das faces visíveis de sua atuação sobre as populações indígenas, conjuga-se com a visão de mundo produzida pela forma de viver sob o regime da caça e coleta. No presente, o território indígena tornou-se minúsculo, comparativamente ao que era antes do contato, ao mesmo tempo suas fronteiras estão rigidamente demarcadas e na maioria dos casos sob vigilância constante de adversários políticos. Dessa forma, as diversas ações do Estado e os vários interlocutores das populações indígenas tornam-se muitas vezes espaços de obtenção de recursos. Estamos diante de uma fonte infindável de incompreensões, de desentendimentos. A implantação da escola e das rotinas derivadas dessa instituição trazem para o território indígena recursos que as diversas famílias disputarão. O que, em outras comunidades, ficaria restrito ao espaço escolar, entre os professores indígenas e suas famílias assume conotações inusitadas. A distribuição dos cargos e benefícios trazidos pela implantação da escola

passa por um delicado jogo de forças políticas dos diversos atores sociais da comunidade indígena. Toda negociação gerada pela partilha de recursos vindos com a implantação da escola sinaliza essa diferença que, se desconhecida, inviabilizaria o funcionamento da escola.

CULTO À LIBERDADE

Herdeiros dos grupos que vagavam livremente pelos vales dos rios do centro-leste de Minas Gerais, os Krenak trazem impresso em sua alma o amor irrestrito à liberdade. Em contato com o outro, seja um agente do Estado, um antigo ocupante de suas terras ou até mesmo seu eventual aliado, o indivíduo Krenak está sempre ciente das limitações que a sociedade ocidental impôs a seu povo ao longo do tempo de contato. A busca da liberdade é uma marca evidente de seu comportamento e isto transparece nas atividades escolares das formas mais insuspeitadas: desde a resistência das crianças em realizar brincadeiras e atividades propostas até a discussão infundada de conceitos e idéias não digeridas por eles. Extremamente ciosos de sua liberdade individual e conscientes das imposições da instituição escolar, os Krenak resistem, negociam, negaceiam, reconstróem as regras e ritos escolares pelo avesso, erguem assim uma educação escolar diferenciada.

Poderíamos prolongar este exercício por mais algum tempo; no entanto acreditamos que o fundamental está posto: quer queiramos ou não, uma educação escolar diferenciada, intercultural e não plenamente hegemonizada pela "norma culta ibérica" está em curso em nosso Estado. Em busca da plena realização dos direitos humanos, devemos aceitá-la e aprender com ela. Devemos, sobretudo, perceber que toda extensão dessa pedagogia e dessa escola diferenciada não está evidente aos nossos olhos, porque, talvez, a pedagogia diferenciada, a "pedagogia indígena" seja precisamente isso que não podemos, por ora, apreender.

OS KRENAK, MAXAKALI, PATAXÓ, XACRIABÁ E SUA EDUCAÇÃO ESCOLAR

*MARA VANESSA DUTRA

** ZÉLIA MARIA REZENDE

Desde o fim da década de 70, vários movimentos e encontros indígenas vinham ocorrendo – encontros que possibilitavam que os diferentes povos indígenas de Minas se conhecessem mais, trocassem idéias, armassem estratégias. Encontros que também levavam o público em geral a tomar conhecimento da cara indígena do estado.

O Programa de Implantação das Escolas Indígenas em Minas Gerais foi o primeiro trabalho efetivamente articulado do Estado em relação a esses povos, buscando responder, embora parcialmente, a suas reivindicações históricas. Isso aconteceu num contexto em que, em diferentes pontos do país, surgiam propostas de educação escolar indígena. Em Minas, a Secretaria de Estado da Educação-SEE/MG, respondendo a esse novo contexto inclusive legal, tomou a iniciativa de propor, em parceria com os povos indígenas, um programa para implantação dessas escolas.

Dar maior visibilidade aos povos indígenas de Minas, estabelecer um diálogo intercultural, amadurecer o debate sobre educação escolar do ponto de vista indígena e conseguir com que esses índios assumissem a coordena-

* *Jornalista e Indigenista mineira, acompanha o desenvolvimento do programa desde seu início.*

** *Coordenadora Geral do Programa, Membro do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena.*

Licenciada em História pela UFMG.

ção e as decisões compartilhadas de um programa governamental, são alguns resultados desses cinco anos de existência do Programa de Implantação de Escolas Indígenas em Minas Gerais.

O PROGRAMA

No rastro da conquista sacramentada na Constituição de 1988, que assegura “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, e das Diretrizes Políticas para a Educação Escolar Indígena do MEC, a Secretaria da Educação de Minas Gerais-SEE/MG começou a formular, em 1993, uma primeira proposta para implantação de escolas indígenas no estado.

Essa proposta foi consolidada em 1995, a partir de dois encontros para se discutir o assunto e do projeto apresentado pelas professoras Márcia Spyer e Zélia Rezende. O primeiro movimento foi um diagnóstico feito em cada área indígena, quando se procurou levantar e discutir a expectativa de cada povo em relação à sua educação escolar. São os índios os únicos detentores do legítimo direito de decidir o que as suas escolas devem ou não ensinar, quais os objetivos deste ensino e a sua adequação aos seus projetos político-sócio-culturais.

O Programa nascia de uma parceria entre os Xacriabá, Krenak, Maxakali e Pataxó e a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEE-MG, a Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, o Instituto Estadual de Florestas - IEF e a Fundação Nacional do Índio - FUNAI - Administração Regional de Governador Valadares. Em seu desenvolvimento, vem contando com o apoio do Instituto Estadual de Patrimônio Histórico e Artístico - IEPHA, do Conselho Estadual de Educação, da Coordenadoria de Apoio às Escolas Indígenas do MEC e das Secretarias Municipais de Educação.

No seminário realizado em novembro de 1995, no Parque Estadual do Rio Doce, com a participação de dois representantes de cada uma das etnias que iriam posteriormente se integrar ao Programa, foram discutidas as bases legais e a conceituação da educação escolar indígena, a construção de uma pedagogia indígena e de currículos diferenciados e uma proposta curricular experimental para formação dos professores indígenas. O caminho desse debate passou pela análise das experiências de educação escolar indígena do Acre, como referência, e pelas necessidades de cada etnia de Minas. Uma proposta inicial de trabalho foi apresentada para apreciação das lideranças.

Estabeleceu-se a data de início do curso de formação dos professores indígenas para janeiro do ano seguinte.

“Neste ano estava iniciando uma longa caminhada para a concretização do sonho das comunidades indígenas deste Estado”. (Valmores, professor Pataxó)

A ESCOLHA DOS FUTUROS PROFESSORES

Dois critérios, definidos pelos Pataxó, Krenak e Xacriabá, orientaram a escolha dos futuros professores: ser alfabetizado e ser indicado pela comunidade. A escolha de membros das comunidades indígenas para participar de um projeto eminentemente não indígena, como é o caso da escola, vem carregada de contradições. As pessoas escolhidas são, em geral, filhos ou parentes próximos das principais lideranças ou dos chefes de grupos familiares. Seu primeiro compromisso é, portanto, com seu grupo familiar e com os mais próximos na sua aldeia. O desenvolvimento de todo o seu trabalho, no futuro, trará esta marca: foram escolhidos para realizar um atendimento “universal” a todas as crianças e jovens na comunidade, mas são originários de uma parte específica dela.

No caso Maxakali, um grupo de dez índios vem participando do curso de formação em magistério. Foram indicados pela comunidade a partir de critérios próprios que variaram desde o reconhecimento da experiência na área escolar e o domínio por parte dos candidatos escolhidos da escrita em Maxakali, a uma distribuição equivalente de “cargos” entre os vários grupos políticos. Outro importante critério da comunidade na seleção dos cursistas foi o maior conhecimento do “mundo dos brancos” e a fluência na língua portuguesa. Portanto, apenas homens foram selecionados. As mulheres Maxakali, via de regra, não falam o português. Apenas os homens são os responsáveis por estabelecer as relações de contato com o “mundo dos brancos”.

Também os Krenak só selecionaram homens para o curso de formação. Já os Pataxó e os Xacriabá participam com grupos mistos.

As contradições decorrentes desse processo de escolha foram mais acentuadas nos Krenak, Pataxó e Maxakali e aparentemente mais “brandas” entre os Xacriabá. A coordenação do programa teve a capacidade de apresentar respostas criativas a cada problema colocado por esse processo de escolha e seu posterior desdobramento.

Esses desdobramentos podem ser pontuados por algumas situações específicas. Por exemplo, a instituição dos "professores de língua e cultura", ou seja, pessoas indicadas pelas comunidades para trabalharem com os professores-cursistas e nas escolas indígenas as suas respectivas línguas e culturas. A indicação desses professores de cultura e língua, feitas pelas comunidades, também seguiu critérios internos como: ser falante da língua, prestígio, sabedoria, distribuição de poder, representação de grupos diferentes e significou um esforço do programa em criar um espaço institucional para a valorização objetiva dos conhecimentos e experiências tradicionais desses povos.

A escolha dos cursistas reflete as divisões internas de cada povo. No caso Pataxó, por exemplo, optou-se por duas escolas, quando inicialmente se havia pensado somente em uma. Os professores cursistas representavam claramente os dois grupos em que se divide a aldeia e o desdobramento final disso tem sido duas escolas diferentes, tanto nas escolhas de conteúdos curriculares como na prática pedagógica. Até que ponto isso é um fato positivo é algo que merece reflexão e que talvez só a prática, ao longo do tempo, possa responder.

Toda a trajetória do Programa, desde essa primeira situação de escolha dos candidatos, tem sido marcada pela busca de diálogo com as lideranças tradicionais, valorizando sua experiência e pela participação efetiva da escola como um instrumento da comunidade.

OBJETIVOS E AÇÕES DO PROGRAMA

Voltado para o objetivo maior de apoiar a autodeterminação dos povos indígenas de Minas, o programa tinha como proposta criar e colocar em funcionamento escolas indígenas em quatro áreas do estado, procurando construir democraticamente propostas experimentais, diferenciadas, bilíngües e interculturais para formação específica do professor e para as escolas de cada povo indígena mineiro. Para tanto, seria necessário habilitar o professor em formação para o exercício do magistério indígena, viabilizar seu ingresso na carreira e a sua integração no Plano de Cargos e Salários da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

No escopo do Programa, o projeto UHITUP, de formação de professores, ocupou, até dezembro de 1999, o espaço central. Outras ações correram e correm paralelas, tais como: a realização de seminários, estudos e

pesquisas sobre educação escolar indígena; a criação de um banco de dados sobre a história, a cultura e a educação indígena em Minas e no Brasil; a elaboração de uma proposta curricular específica de Magistério Indígena e propostas curriculares específicas para cada escola indígena; a edição de materiais didáticos específicos elaborados pelos professores índios; a realização e o reconhecimento oficial do Curso de Magistério de Ensino Fundamental para Professores Indígenas; a edificação das escolas indígenas; os processos de autorização e funcionamento dessas escolas, aliados ao acompanhamento pedagógico-administrativo; a formação continuada dos 66 professores habilitados em 1999 e estudos para implantação de curso de 3º grau para esses professores.

COORDENAÇÃO: EXERCÍCIO DE PARTICIPAÇÃO E DE TOMADA DE DECISÕES

A coordenação geral do Programa é feita por um Conselho de Representantes formado por dois membros de cada uma das quatro etnias, um representante da FUNAI, um do IEF, um da UFMG e cinco da SEE-MG, numa tentativa de democratizar e distribuir paritariamente a responsabilidade pelos rumos do Programa. A atuação desse Conselho tem sido também um espaço educativo de reflexão e de exercício de tomada de decisões conjuntas.

"Esta comissão da qual eu participei articulava o processo de organização e execução do programa, discutindo os planejamentos dos módulos. Além disso nós, coordenadores indígenas, levávamos para as discussões outras demandas existentes das aldeias como: falta de água, estradas, construções de prédios escolares etc e juntos fazíamos os possíveis encaminhamentos". (José Nunes de Oliveira, professor Xacriabá).

Talvez um ponto que se deva destacar como fator fundamental para o êxito do programa como um todo, além da Coordenação Geral pelo Conselho de Representantes, que garante a participação paritária dos índios nas decisões relevantes a serem tomadas, é o fato de ser um programa governamental que conta com uma equipe fixa de consultores que integram a equipe da Secretaria de Educação. A existência dessa equipe fixa de consultores pode ser considerada um fator decisivo para o bom andamento do Programa, garantindo a continuidade e o aprofundamento das ações em direção

aos objetivos propostos, num processo contínuo de reflexão e compromisso com a realidade da execução, que necessariamente propõe mudanças, desafios, perplexidades, mais perguntas que respostas.

UHITUP – ALEGRIA!

Alegria. Este é o significado Maxakali de UHITUP, nome com que os índios batizaram o projeto de formação de professores. E a alegria é a prova dos nove.

“...o meu desenvolvimento como professora índia em formação é uma riquíssima fonte de emoções (...).Com o nosso ensino estou vendo uma luz que está começando a brilhar, dar luz no meu caminho. A luz é a minha escola atual!” (Vanilde Araújo – Vonkinak, professora Xacriabá)

O Curso de Magistério de Ensino Fundamental para Professores Indígenas formou 66 professores Xacriabá, Krenak, Maxakali e Pataxó, em quatro anos. O processo de formação desses professores aconteceu mediante três modalidades de ensino: ensino presencial no Parque Estadual do Rio Doce, ensino presencial em Área Indígena e ensino não-presencial, além de estágios supervisionados.

O “divisor de águas” da trajetória do curso pode ser visto como o momento da criação das coordenações por etnia, quando começam a se configurar quatro cursos de formação distintos, específicos, e geradores de processos distintos de escolas indígenas, refletindo o que o projeto vem chamando de “pedagogia indígena”.

“No decorrer dos trabalhos fomos mostrando para o projeto a importância de criar uma escola para cada povo, pois somos diferentes, com realidades diferentes, com culturas diferentes. Então cada povo indígena começou a ter aula separadamente dentro das especificidades de cada um.” (José Nunes de Oliveira – professor Xacriabá)

OS MÓDULOS NO PARQUE DO RIO DOCE

Foram, no total, oito módulos realizados no Parque Estadual do Rio Doce, com 192 horas/aula cada, com a presença dos 66 professores cursistas. O planejamento e a realização desses oito módulos reflete o processo de amadurecimento do projeto – desde o debate da proposta curricular (o que ensinar/aprender? por quê?) até a forma do trabalho (aulas comuns para

todos? Que instrumentos didáticos usar? Como organizar o cotidiano dos cursos?).

foto: Carlos Magno de Oliveira

Professores cursistas krenak, Maxakali, Pataxó e Xacriabá em trabalho de grupo no Curso de Magistério de Ensino Fundamental para Professores Indígenas



As áreas do saber a serem trabalhadas foram escolhidas conforme as demandas e de acordo com o processo de construção da educação escolar de cada etnia, e os conteúdos e métodos de ensino foram sendo formulados e reformulados a partir da prática e do amadurecimento de todo o grupo – professores formadores, professores em formação.

OS PRIMEIROS MÓDULOS: TODOS JUNTOS

Em janeiro de 1996, os professores indígenas em formação foram reunidos no Parque Estadual do Rio Doce para as primeiras quatro semanas de ensino presencial. Este primeiro módulo tinha o objetivo fundamental de iniciar o processo de construção do currículo para a formação dos professores indígenas. Tratava-se de possibilitar aos docentes formadores, à coordenação do Programa e aos futuros professores indígenas, instrumentos de análise para, a partir do conhecimento mútuo, desenhar as futuras etapas de ensino presencial tanto em cada território indígena quanto no Parque do Rio Doce.

Os futuros professores opinaram sobre a metodologia e o conteúdo dos próximos módulos e os docentes desenharam um perfil acadêmico de cada um dos cursistas e determinaram seus níveis de competência escolar.

Neste módulo e nos dois subseqüentes, os professores foram submetidos basicamente ao mesmo programa. Todos os professores estudavam

juntos na sala do centro de treinamento.

"Quando vim para o curso pela primeira vez eu era tímida, tinha dificuldade de falar e expor as minhas dúvidas porque quando eu estudava a professora não dava oportunidade para eu falar o que eu estava sentindo. Eu só copiava do quadro. A professora explicava e resolvia as atividades e pronto, ficava lá "quietinha", não podia nem trocar idéias com meus colegas". (Eliane, professora Xacriabá)

"No dia 06 de julho voltei para o parque e comecei a estudar no dia 8. Eu ainda continuava com muita dificuldade porque nós estudávamos juntos com os Pataxó, Krenak e Maxakali. Eu tinha vergonha deles, principalmente os Pataxó porque eles sabiam mais que a gente e quando eu errava eles davam gargalhadas. Eu ficava super nervosa, a ponto de brigar porque não gostava de ninguém falar que eu estava errada e que não sabia falar. Chegava a noite estava com a cabeça cheia de confusão. Chorava, passava mal e perdia aula". (Rosenir, professora Xacriabá)

TRABALHO POR ETNIA: NA PRÁTICA, QUATRO CURSOS DE FORMAÇÃO

"O início do trabalho foi marcado por uma tentativa de nos conhecermos melhor... Nesse momento todos nós (com muitas nuances, muitos matices) dizíamos que eram 4 culturas, mas trabalhávamos na prática com o conceito genérico de índio, cultura indígena, etc." (Professor Kleber Matos)

Todos os parceiros (SEE/MG, IEF, FUNAI, e UFMG) expressavam, em maior ou menor grau, essa ideologia. Os futuros professores indígenas respondiam também a esse discurso.

O desenvolvimento dos três primeiros módulos do curso no Parque; as diferenças lingüísticas, especialmente entre os Maxakali e os outros; a sensibilidade da coordenação e a presença da equipe nas áreas foram delineando uma nova forma de trabalhar, com mais atenção às particularidades e formas próprias de cada povo. E, nos casos Krenak e Pataxó, mais fundo ainda: as diferenças internas dos grupos.

"Mas eu sempre acho o português difícil. Eu tinha muita dificuldade, mas se para nós Xacriabá, Pataxó e Krenak, era difícil, o pior era para os Maxakali. Parecia estar estudando um brasileiro na Inglaterra". (José dos Reis Lopes da Silva, prof. Xacriabá)

A necessidade de fazer com que os professores tivessem mais auto-

nia, mais criatividade, o horror à escola tradicional (que no caso deles era terrível: até palmatória entre os Xacriabá) também foi um fator que levou a amadurecer a proposta de trabalho por etnia.

O conhecimento de outros programas de formação de professores indígenas no Brasil ajudava também a evidenciar as insuficiências de um enfoque único num contexto em que se misturam membros de diversas etnias em cursos de formação.

foto: Carlos Magno de Oliveira

Atividade de História do Brasil com os professores cursistas Pataxó



Como o currículo de formação foi sendo construído junto aos professores indígenas, módulo a módulo, a partir da avaliação do processo de aprendizado do módulo anterior e das demandas propostas pelos cursistas, o caminho do trabalho por povo indígena foi ficando cada vez mais evidente, especialmente quando os cursistas começaram a atuar como professores em suas escolas indígenas, após dois anos de curso. Sua prática escolar, assim como suas demandas, interesses e objetivos diferenciados, foram delineando a proposta de trabalho específico por etnia. Os distintos processos de implantação das escolas nas quatro áreas provocaram profunda reflexão na equipe de consultores e especialmente na coordenação geral, no sentido de trabalhar com as especificidades dos quatro grupos étnicos de maneira mais aprofundada.

Outro vetor que levou a essa diferenciação e constituição na prática de quatro cursos de formação foi a necessidade de buscar as fontes primárias da história, da cultura, da vida em cada aldeia: os mais velhos. Só se pode fazer isso com a atenção voltada para cada etnia. Como uma mesma pessoa

não dava conta de tanta diferença, a equipe de consultores começou a se “especializar” em cada povo, definindo um coordenador para cada um. Esta definição foi feita de acordo com indicação dos cursistas e afinidade de cada consultor.

Por outro lado, desde o início do Programa, houve a assessoria específica de antropólogos especializados em cada uma das quatro etnias, além da participação de uma antropóloga na coordenação geral, já que a preocupação em se trabalhar com a especificidade de cada povo, e não com uma categoria genérica, era um princípio básico da proposta. A participação desta perspectiva antropológica dentro do processo de reflexão conceptual sobre o processo educacional indígena de Minas foi fundamental para a criação das coordenações específicas por povo.

Dessa maneira, a partir do quarto módulo no Parque, o curso de formação na verdade passou a se definir como quatro cursos diferentes, específicos. No entanto, não foi perdida a visão do todo, a unidade do processo, evidenciada nos momentos de vivências conjuntas. Na verdade, essa possibilidade de diálogo intercultural entre as quatro etnias é um dos grandes resultados do Programa.

“É muito bom saber que existem muitos grupos indígenas junto de nós : Xacriabá, Krenak, Pataxó, Maxakali, Kaxinawá, Kaingang, Bakairi, Guarani, Tupinikim, povos da Bolívia, etc. Foi uma alegria muito grande conhecer todo esse povão. Aprendi muitas coisas com as trocas de experiências. (Maria Aparecida Lopes dos Passos, professora Xacriabá)

“Neste curso conhecemos outros povos indígenas, inclusive tinha algumas pessoas Xacriabá que eu não conhecia. Conheci índios de outros estados: Acre, Espírito Santo. Conheci o ex-Secretário de Educação e o atual Secretário de Educação. Tivemos uma convivência muito grande com pessoas, índios e não-índios. Trocamos experiências, conhecimento e sabedoria, uns ajudando os outros a crescer e a se desenvolver”. (Alvina Pereira de Souza, professora Xacriabá)

“Troca de experiências e convívio com outras culturas. Conheci muita gente diferente e elas, de certa forma, colaboraram para que eu ocupasse um espaço que nunca havia ocupado antes, dentro e fora da comunidade”. (Valmores Conceição da Silva, professor Pataxó)

No primeiro momento, o vídeo, entre os Maxakali, foi utilizado como mais uma possibilidade de linguagem na tradução de sua própria cultura - narração e encenação da mitologia própria. Em um segundo momento, os cursistas desenvolveram um interessante trabalho de investigação das outras culturas presentes nos módulos no Parque. Motivados por um curso sobre outras culturas indígenas, passaram a fazer uma pesquisa, utilizando o vídeo como principal instrumento, mas também o registro, através de fotografias e gravadores, dos Krenak, Pataxó e Xacriabá. Fizeram também um trabalho verdadeiramente etnográfico sobre a cultura, hábitos e costumes da nossa sociedade, a partir de sua experiência no Parque do Rio Doce. Este material, todo narrado em Maxakali, tem uma utilização muito mais ampla do que a dimensão escolar propriamente dita. É levado para toda a comunidade. Os professores, como interlocutores deste novo diálogo entre os Maxakali e a sociedade nacional, trazem também o resultado de suas viagens de exploração pelo “mundo do branco”.

O trabalho específico por etnia no curso de formação mostrou resultados positivos imediatos no rendimento acadêmico, na racionalidade de organização dos cursos, na afirmação étnica e na valorização pessoal.

“Percebo uma grande diferença em mim, porque quando cheguei aqui eu era cavalinho, tinha vergonha até de perguntar para os professores formadores, sobre as minhas dúvidas. Hoje sou capaz de caminhar sozinho, com pouco ajuda dos professores formadores”. (Marcelo, professor Xacriabá)

“A partir do quarto módulo ficou melhor porque dividiram os grupos de cada povo. Foi muito bom porque dividindo as pessoas em grupos menores para cada um ter mais autonomia de poder fazer perguntas quando tínhamos alguma dúvida”. (Maria José Fernandes da Mota Pereira, professora Xacriabá)

O enfoque por etnia é uma resposta à profunda diversidade desses quatro povos, evidenciando a atenção que o Programa conseguiu ter para com essas diferenças.

A AVENTURA DOS PROFESSORES MAXAKALI NAVEGANDO EM PORTUGUÊS

Nos três primeiros módulos, com todos os professores reunidos, a participação dos Maxakali foi extremamente limitada. A barreira da língua era o fator determinante. Mas, se pouco aproveitaram dos conteúdos disciplinares dos cursos ministrados nos módulos, a sociologia escolar lá percebida foi reproduzida nas escolas das aldeias onde são professores.

A partir do quarto módulo, quando os cursos passaram a ser realizados por turmas separadas por etnia e com abordagens diferenciadas dos conteúdos disciplinares em relação a cada uma, os Maxakali, conscientes da dificuldade lingüística, solicitaram um curso onde aprendessem o português. Foi então iniciado um curso de português como segunda língua, inicialmente com maior ênfase na conversação, mas que posteriormente foi incorporando também a leitura e a escrita. O aprendizado progressivo do português foi fundamental para permitir o acesso dos Maxakali a um novo universo. Embora ainda estejam em processo de aprendizagem do português, os cursistas Maxakali foram capazes de modificar substancialmente a sua compreensão da sociedade nacional e mesmo do universo escolar e do conteúdo das outras disciplinas ministradas. O curso de português se tornou a espinha dorsal da formação dos Maxakali.

Os Maxakali não ensinam, em suas escolas nas aldeias, o português para as crianças. A alfabetização é apenas na língua materna, visto que as crianças Maxakali não falam o português. O uso desta língua só ocorre mais tarde, na fase adulta, para os homens, quando as necessidades do contato o exigem. Além disto, nas escolas das aldeias, os Maxakali trabalham apenas com conteúdos da própria cultura, principalmente da sua cosmologia e vida ritual. É uma decisão consciente do grupo a de que as crianças devem ser formadas dentro dos valores e conhecimentos apenas de sua própria cultura. Somente na vida adulta estariam aptas a conviver e conhecer melhor o "mundo do branco" sem o risco de se distanciarem da sua cultura. Portanto, o aprendizado do português não tem como objetivo imediato a sua utilização no ensino das escolas das aldeias onde são professores. No entanto, este conhecimento é fundamental para os professores Maxakali no sentido de permitir-lhes um melhor relacionamento com a sociedade envolvente, com as várias instituições que atuam na área e com o desejo de alcançarem autonomia na gestão de sua própria interseção com a nossa sociedade. O

domínio da língua portuguesa é o primeiro passo nesse processo. O curso de formação para os Maxakali, portanto, teve este importante significado: a possibilidade de um maior domínio da realidade do outro.

foto: Carlos Magno de Oliveira

*Atividade
de Língua
Portuguesa
com os
professores
cursistas
Maxakali*



ENSINO PRESENCIAL EM ÁREA INDÍGENA

Além dos momentos "intensivos" de formação, no Parque do Rio Doce, ocorrendo sempre nas férias escolares (janeiro/fevereiro e julho), o curso de formação valeu-se também de outras modalidades de ensino.

Alguns cursos – especificamente os relacionados a Uso do Território, à Língua, à Cultura e à Pedagogia Krenak, Pataxó, Maxakali e Xacriabá – foram realizados nas áreas. Um entrave que algumas vezes dificultou, e muito, o ritmo e a boa realização desses módulos em área foi a burocracia para utilização dos recursos financeiros governamentais. Não se pode ir a uma área indígena para realizar um módulo do curso sem gastar recursos com situações imprevisíveis do ponto de vista burocrático, mas perfeitamente previsíveis e lógicas do ponto de vista vivencial. No entanto, mesmo com todas essas dificuldades, os módulos em área foram realizados, de forma também específica e diferenciada para cada etnia, complementando os momentos de curso no Parque do Rio Doce.

Na área Maxakali, esses cursos variaram muito em seus conteúdos, frequência e propósitos. Foram realizados cursos do Uso do Território, concentrados nos processos de educação para a preservação, aproveitamento e recuperação da mata nativa. Cursos de assessoramento aos processos próprios de pedagogia Maxakali, que têm trabalhado desde os mecanismos de

gerenciamento e negociações políticas da dimensão escolar às questões propriamente pedagógicas do processo de alfabetização em Maxakali, com a parceria de lingüistas e pessoas ligadas à área de letras. Através desse processo de assessoramento em área foi também criado pelos Maxakali, como parte de seu processo escolar nas escolas das aldeias, um curso das dimensões de sua cosmologia e vida ritual, ministrado pelos vários xâmas de cada grupo local.

○ PROFESSOR PESQUISADOR

Entre os intervalos dos módulos no Parque, também havia o exercício do chamado “ensino não-presencial”, ou seja, tarefas de pesquisas delegadas aos cursistas pelos professores-formadores de cada área do conhecimento. Um propósito claro do curso era formar professores com habilidades de pesquisadores e isso foi muito estimulado pelas atividades do ensino não-presencial.

Muitos trabalhos foram produzidos dessa maneira pelos cursistas. Esses trabalhos, revistos, ampliados e conjugados com outros realizados nos módulos no Parque, começaram a se transformar no material didático específico para cada escola indígena.

“Sei que nossa escola é de boa qualidade, porque os alunos se sentem donos da educação indígena. A comunidade se torna papel fundamental na escola. Através de pesquisas com os mais velhos e hoje temos vários livros publicados, fonte dos velhos da comunidade”.
(Marcelo Pereira de Souza, professor Xacriabá)

A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

“Nossos livros são os velhos” (Kanátyo Pataxó)

Até o momento, foram publicados seis livros de autoria dos professores indígenas de Minas Gerais. O Programa editou também uma revista (Bay-educação escolar indígena em Minas Gerais) e uma homepage na internet – www.indiosbr.com.br

Em processo de edição, há treze títulos, relacionados às diversas disci-

plinas dos currículos escolares praticados nas aldeias. Todo esse processo compreende um trabalho de equipe composta pelos mais velhos – os professores de cultura e língua indígenas –, pelos professores formadores, pelos professores indígenas em formação e pelos profissionais de artes gráficas. Os contatos prévios com a escrita e a memória dos autores vão compondo um grande projeto editorial, que vem a ser um dos eixos da criação diferenciada das escolas. A confecção do próprio material de leitura tem sido, para os professores indígenas mineiros, um momento de sistematização, reflexão e projeção da sua busca pela identidade cultural.

Uma reflexão que a equipe faz em relação a essa intensa produção literária e didática dos índios é que o objeto livro é um instrumento privilegiado para a recolocação de questões que, desde o período colonial, estão latentes. Uma delas diz respeito à necessidade do diálogo entre as tradições orais e a escrita. Seu pano de fundo é a existência de uma lacuna entre a formalização imposta pela educação escolar, baseada na cultura livresca, e os saberes originados na experiência existencial nas diversas comunidades. Nesse movimento do sistema educacional brasileiro de se abrir para os falares e as realidades locais, os professores indígenas têm, através da produção de material didático específico para suas culturas, se posicionado na vanguarda.

O reconhecimento de que sua escrita, sua produção intelectual e artística, realmente redesenha o mapa cultural e reordena a nossa historiografia, tem chegado através da demanda geral pela leitura de seus textos, colocada inclusive pela inserção desses textos no mercado editorial. Três dos livros editados pelo Programa foram reeditados comercialmente.

Pode-se dizer que os livros de autoria indígena trazem, não só para o sistema escolar, mas para a própria literatura brasileira, a presença de um novo estilo, marcado pela produção coletiva, pela dialogia das vozes inscritas sobretudo na pluralidade de língua (e linguagens), pela nova textualidade, quando as palavras se compõem na página conjugadas com desenhos, numa coreografia que apela para a leitura semiótica. O texto indígena, como vêm produzindo os Pataxó, Krenak, Maxakali e Xacriabá, obriga a um novo paradigma: o livro didático, assim como a própria literatura, nunca mais serão os mesmos, nem para índios, nem para brancos.

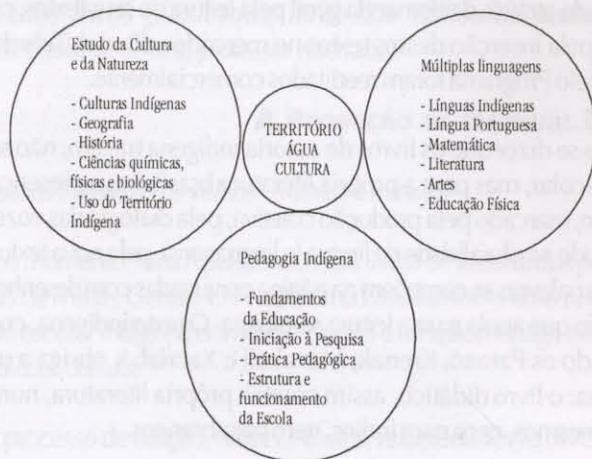
O CURRÍCULO DO CURSO DE MAGISTÉRIO DE ENSINO FUNDAMENTAL PARA PROFESSORES INDÍGENAS

O dilema estava colocado desde o início: como elaborar e conseguir a aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação-CEE/MG, de um currículo que, na verdade, ia se fazendo na prática?

Depois dos primeiros módulos no Parque, já uma proposta inicial de currículo se podia delinear; essa proposta refletia a prática do projeto até então e deixava clara a necessidade de flexibilidade, já que só a vivência da formação poderia jogar mais luzes sobre uma proposta curricular.

O Curso de Magistério de Ensino Fundamental para Professores Indígenas, aprovado pelo CEE/MG em novembro de 1998, enfatiza a necessidade de formação dos professores índios como pesquisadores de suas próprias línguas e culturas, como alfabetizadores em suas línguas maternas, como escritores e redatores de material didático-pedagógico tanto em suas línguas como em português, e como administradores e gestores de seus processos educativos escolarizados. O CEE/MG considerou positivas as três dimensões da formação desses professores: a ampliação de sua compreensão crítica da realidade e sua capacidade de atuação sobre ela; a apropriação crítica de instrumentos culturais e recursos tecnológicos; e a formação de educadores capazes de pensar e criar instrumentos e processos próprios e adequados de conhecimento e de transformação da realidade em suas aldeias.

O CURRÍCULO APROVADO ORGANIZA-SE EM TRÊS EIXOS:



É de se ressaltar a sensibilidade e a atitude progressista e democrática do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais no processo de aprovação desse currículo, inclusive considerando que "essa escola torna-se realmente tempo de vivência e produção coletiva transformando-se em espaço educativo para todos que dela participam: os professores não-índios, os professores indígenas, os órgãos envolvidos e as comunidades indígenas". (Parecer nº 1109/98, CEE-MG). Essa vivência também foi, pelo menos tangencialmente, experimentada pelos representantes do CEE quando participaram do curso no Parque do Rio Doce.

AS ESCOLAS E AS PEDAGOGIAS INDÍGENAS

Após o IV módulo, a Secretaria de Estado da Educação designou os professores cursistas para atuarem como docentes em suas respectivas escolas indígenas. De 1996 a 1997, eles foram estagiários de professores não-índios nas escolas municipais que funcionavam nas aldeias. Essa contratação, além de ter representado uma grande conquista dos professores, significou também a profissionalização de sua atuação em suas áreas, assumindo a responsabilidade pelas diferentes escolas.

foto: Zeli Figueiredo



Escola Indígena Maxacali - alunos utilizando jogo na aula de matemática

"Em 96, eu estava muito insegura e sem saber o que fazer dentro da sala. Precisava de materiais, livros, instruções gerais. Demonstrava medo e timidez frente aos olhos vigilantes da comunidade que não acreditava em professor índio. Temia que seus filhos nada aprendessem nas escolas das aldeias. Estavam incrédulos quanto ao conteúdo da nossa formação. Acha-

vam que os professores não índios lhes davam mais segurança.

Em 1998, a comunidade pôde constatar que a gente já tinha tomado posição como professores responsáveis pela educação das crianças deles. Os pais ainda estavam meio cabreiros, mas já percebiam, por exemplo, algo do currículo desta nova escola como a cultura Xacriabá, que nunca tinha sido abordada por professores não-índios.

Hoje eu falo da minha autonomia e segurança como professora Xacriabá, das características, de minhas atitudes, de meu ponto de vista". (Vanilde Gonçalves de Deus Araújo, professora Xacriabá)

Para o Programa, a partir do momento em que as escolas estaduais indígenas foram oficialmente criadas e começaram a funcionar em cada área, surgiu a necessidade do acompanhamento administrativo-pedagógico dessas escolas. Na verdade, esse monitoramento significa uma multiplicidade de ações, desde o acompanhamento propriamente pedagógico, passando pelas questões administrativas, até a relação com a comunidade, as questões políticas internas e a sua interface com as instâncias da sociedade envolvente. As coordenações por etnia e os técnicos das Superintendências Regionais de Ensino são responsáveis por esse monitoramento.

A postura da equipe tem sido a de tentar perceber, incentivar e acompanhar o que se designou como "pedagogia indígena", ou seja, o jeito próprio de cada povo, ou até de cada escola específica de existir – seja na escolha de conteúdos, seja na forma de ensinar/aprender, seja no calendário.

Os professores de cultura e, no caso Krenak, as professoras de língua Krenak, são também elementos diferenciados em cada escola. A forma de sua atuação – embora o princípio seja o mesmo – acontece, em cada área, de uma maneira específica.

"Na maioria das vezes a professora me encarregava de planejar e dar aulas para os alunos, do jeito que eu estava aprendendo no Curso, do jeito que respeitava a Cultura Indígena do povo Xacriabá.

Quando dava aula intercultural, observava que aquele modo de dar aula para eles era novidade, pois eles ficavam curiosos e com aquele maior interesse.

Quando pedia para os alunos pesquisarem a história e cultura dos nossos antigos, eles faziam o trabalho com o maior entusiasmo e até a professora ficava encantada, dizendo que aquele curso que eu estava fazendo era muito bom. Que levava a cultura dos Xacriabá para a escola e além disso ainda trabalhava a cultura dos não índios. Então ela adorava me ver dando

aula para as crianças.

Foi quando eu perguntei a ela, se achava que eu já daria conta de assumir uma sala de aula. Ela respondeu que sim. Que minhas aulas faziam sucesso e que os alunos gostavam muito. Fiquei muito feliz, pois os pais de alunos também já me elogiavam, dizendo que eu já poderia ser um professor de verdade, e perguntavam por quê eu não assumia logo a sala de aula". (José Nunes de Oliveira - professor Xacriabá)

"Diferenciada num sentido bom para o melhor. Muitas pessoas não entendem onde está essa diferença. Alguns perguntam: diferente da escola tradicional em quê?" (Alvina Pereira de Souza, professora Xacriabá)

"Eu fiquei sabendo que o Brasil foi descoberto. Agora ensino que o Brasil foi invadido. Eu ensino também os nossos costumes, a língua Xacriabá, a religião, a música. Ensino um pouco do branco para quando os alunos forem estudar fora da reserva não terem dificuldade. Eu estou fazendo uma escola Xacriabá!" (Rosa Ferreira Gama, professora Xacriabá)

"Eu senti muito avanço quando comecei a estudar e fiquei muito alegre de que ia colocar em prática nossa cultura em sala de aula. Adorei a idéia de que os mais velhos terem um espaço para ensinar nossas ciências, cultura e tradição. Eu fiquei muito contente de saber que ia ampliar nossa legítima identidade indígena". (Antônio Fernandes Guimarães, professor Xacriabá)

"Sempre eu estudava coisa do índio. Eu sabia: dia 19 é dia do índio. Estava escrito no livro, mas o professor não conhecia nossa realidade de ser índio. Assim, quando eu estudava eu não queria ser índia, isso por causa que o estudo não era diferenciado. Eu tive um grande reconhecimento de ser índia através do curso. Eu me senti feliz de poder conhecer a minha realidade e resgatar a nossa cultura indígena". (Maria Francisca Caetano, professora Xacriabá)

"E o nosso povo vai poder dominar a nossa cultura. Queremos e estamos construindo uma escola diferente que respeite a nossa cultura". (Vanilde Gonçalves de Deus Araújo, professora Xacriabá)

"Assumimos a nossa escola, embora ainda com um pouco de dificul-

dade no processo pedagógico, sendo que a falta de material didático específico também dificultou um pouco. Mas foi um desafio de sucesso, pois começamos a dar aula voltada mais para a cultura indígena, pesquisando os saberes do nosso povo, escrevendo material didático específico. Logo veio a publicação de alguns livros, e assim foi facilitando o trabalho.(...) A escola criou um clima de família, o professor é primo, é irmão, é parente da mesma tribo, então estabelece essa relação, pois é professor e aluno da mesma cultura". (José Nunes de Oliveira, professor Xacriabá)

● PROJETO COMO UM ESPAÇO DE DIÁLOGO INTERCULTURAL

Uma das propostas do projeto é ser um espaço de diálogo intercultural, já que permite aos diferentes povos indígenas de Minas Gerais conhecer-se e dialogar através da aceitação das suas diferentes práticas educativas, escolares ou não. Tem sido enriquecedor, para cada cursista em sua individualidade, e para o conjunto, conhecer esses outros povos e reafirmar, dessa maneira, sua identidade.

"Quando cheguei aqui no parque no 1 módulo... vi os Maxakalis conversando e cantando na língua. Pretinho estava tocando violão junto com eles, fiquei morrendo de medo deles, entramos para o quarto e fechamos a porta. De vez enquanto eles passavam em frente conversando na língua, eu lá em cima da cama tremendo de medo, não sei explicar porque. Depois tive uma convivência mais próximo com eles, hoje já estou morrendo de saudades deles aqui no parque, porque nesse último módulo eles não vieram. A falta deles traz a saudade de um coração que bate longe". (Marcelo, professor Xacriabá)

Mas o diálogo tem sido ainda mais enriquecedor para a cultura urbana dos chamados não-índios, que têm vivenciado, por meio do projeto, a possibilidade de um crescimento em sua cosmovisão. A realização de eventos em Belo Horizonte, tais como seminários e debates, além da difusão pela mídia, tem possibilitado a criação, no entorno, de um ambiente favorável à diversidade cultural. Interessante observar o que vem ocorrendo em alguns dos municípios limítrofes das áreas indígenas: da tradicional postura anti-índio, começam a perceber algumas vantagens em ter esses povos como vizinhos ou munícipes, já que aparecem na mídia, ganham visibilidade e novo acesso a autoridades governamentais do estado.

● PROCESSO DE AVALIAÇÃO

O processo de avaliação do Curso de Magistério de Ensino Fundamental para Professores Indígenas foi desenvolvido a partir de três vertentes: uma avaliação feita pela comunidade e conduzida pela coordenação por etnia; a avaliação processual, que ocorreu ao longo de todos os módulos; e uma avaliação pelo Conselho de Formadores, baseada em um Memorial e em um Trabalho Final.

A avaliação pela comunidade aconteceu através de reuniões, registradas em fitas de áudio e/ou vídeo. Um dos propósitos dessa avaliação é que a comunidade assuma, cada vez mais, sua responsabilidade pelos professores selecionados, contratados e, agora, formados.

A avaliação processual ocorreu principalmente mediante fichas de auto-avaliação, ao final de cada etapa de trabalho, pesquisa ou módulo. Essas fichas surgiram referenciadas no modelo elaborado pelos cursistas para o acompanhamento de suas crianças nas escolas das aldeias. As fichas eram preenchidas tanto pelos cursistas como pelos formadores, avaliando diferentes aspectos.

O Memorial consiste na descrição, pelo cursista, de sua história de vida inserida no contexto de sua formação como professor. A elaboração desse memorial foi desencadeada na segunda metade do último módulo no Parque e estimulada pela disponibilização de diversos materiais (registros escritos, fotos, vídeos, gravações da "rádio" dos alunos, livros editados pelo programa, etc).

O Trabalho Final, desenvolvido em grupo (por aldeias ou outros critérios) consistiu em: escolher um ou mais temas para desenvolver com seus alunos; planejar, em grupo, as aulas sobre esses temas; desenvolver o planejado em cada escola, registrando as diversas etapas; recolher as avaliações e trabalhos dos alunos sobre os temas; avaliar, em grupo, a aplicação e os resultados obtidos individualmente, preparando um único relatório crítico de todo o trabalho. O formato desse Trabalho Final para os Maxakali é diferente – gravação em vídeo sobre sua cultura.

Algumas conclusões dos memoriais podem dar uma idéia de como esses cursistas estão vendo seu processo de formação, em sua etapa formalmente final:

“Durante todo este curso aprendi muitas coisas boas, uma delas foi trabalhar com meus alunos. Na minha escola o aluno aprende viver em comunidade, aprende os ensinamentos do nosso povo, aprende a resgatar a consciência do cidadão brasileiro Pataxó e aprende analisar a história de outros grupos sociais. (...) Hoje ainda tenho algumas dificuldades, mas estou consciente do que é bom para mim e meu povo. E além do mais, já tenho uma consciência de qual cidadão que quero formar. (...) Mas ainda não aprendi tudo, pois a escola que eu considero é aquela em que, cada dia, a gente aprende um pouco mais. Uma escola renovadora, de portas abertas sempre buscando novos horizontes”. (Kanátyo, professor Pataxó)

“Hoje eu realmente entendo o que a expressão “escolas diferenciadas” quer dizer”. (Arivaldo Poniohon, professor Pataxó)

“Relatando o meu memorial, englobando todas as atividades que estudei e aprendi, declaro que a raiz que brotou dentro de mim foi mais do que um espaço realizado com a minha comunidade, através do projeto de formação”. (Marcos, professor Krenak)

“Foi bom esse curso porque nos ajudou a rever o interesse pela nossa língua e cultura. Antes não tínhamos tanto interesse que temos hoje. Agora eu tenho orgulho de ter a língua e a cultura de minha tribo”. (José Carlos de Oliveira, professor Krenak)

“O curso foi acontecendo e os nossos conhecimentos foram aumentando, cada módulo que acontecia, cada visita que em área o projeto fazia, cada disciplina que a gente estudava, cada pesquisa que com os nossos mais velhos da aldeia faziam, cada pessoa que no projeto entrava, com o estágio na escola da aldeia que a gente fazia, com os trabalhos de jornal e rádio que a gente produzia, com as peças de teatro que a gente apresentava, com a escrita de livros, com a briga com os políticos para dar apoio ao nosso trabalho, com os congressos que a gente participava, com o apoio dos nossos aliados que nos incentivaram, com a tradicional roda embaixo da árvore, que no decorrer dos módulos todo dia a gente fazia, cada avanço e obstáculo que via, muita coisa aprendia. (...) Me sinto muito forte. A cada dia que passa eu aprendo mais um pouco e tenho o apoio da comunidade no gerenciamento e na organização da escola. Eu penso em estudar mais, me

especializar na área de educação, como pedagogia e talvez me formar em mestrado e doutorado. Eu sonho com isso, porque a necessidade do povo Xacriabá é muito grande em expandir a educação dentro do seu território. Nossos alunos precisam de terminar o ensino fundamental e prosseguir os estudos até a universidade. Vamos lutar para isso acontecer”. (José Nunes de Oliveira, professor Xacriabá)

MUITAS PERGUNTAS, POUCAS RESPOSTAS:

O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

O Programa de Implantação de Escolas Indígenas em Minas Gerais, em toda sua trajetória, tem sido motivo de questionamentos, debates e crescimento para todos que participam dele, índios e não-índios. O difícil exercício de sobrepujar, dentro dos bem-intencionados corações e mentes de todos, as fortes marcas colonizadoras, etnocentristas. Algumas questões foram sendo respondidas, outras aprofundadas, mas, na somatória geral, sempre são maiores as perguntas que as respostas. O que não deixa de ser um bom sinal...

Questões como a inserção dos professores em suas comunidades; as relações políticas e de poder que se estabelecem ou se alteram; a própria questão de por que passar da oralidade à escrita – não terá a oralidade seu valor intrínseco, sem necessidade de ser “traduzida”?; o funcionamento pedagógico, administrativo e burocrático de escolas diferenciadas mas que pertencem a um sistema pesadamente homogeneizador; a grande questão da criação do currículo, que é necessariamente uma construção; o que representa essa escola para os Maxakali, cuja atitude de resguardo de sua identidade e cultura é extraordinária e lhes tem valido sua sobrevivência étnica em condições impensáveis; até que ponto o trabalho por etnia limita a possibilidade mais universal da educação escolar... Enfim, questões, questões, questões. Que não aparecem, a menos que se comece a caminhar. E que, ao nos colocarem o espelho da perplexidade, nos ajudam a crescer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Projeto de Formação dos Professores Indígenas de Minas Gerais – SEE/MG/SDE/DDC
Parecer nº 1109/98 - Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
Revista Bay – Educação Escolar Indígena em Minas Gerais
Memoriais dos professores indígenas cursistas.

ESTUDANDO OS ÍNDIOS DE MINAS SUGESTÕES PARA O PROFESSOR

ANA CLÁUDIA GOMES*

CLAÚDIA BULHÕES**

As informações contidas nesta publicação podem ser utilizadas por você como fundamento informativo para o trabalho em sala de aula. Em geral, a população mineira não tem conhecimentos sobre a presença de sociedades indígenas no estado; imagina essas sociedades como recuadas no interior, nas selvas. A Amazônia, por exemplo, que é vista como o último reduto natural do país, é o lugar onde a presença de índios é também “natural”.

Aqui, você pode, a partir da informação de que existem nações indígenas em Minas Gerais, conhecer um pouco da história do contato entre esses grupos e os demais brasileiros, ao longo dos últimos quatro séculos. É preciso que você se informe mais sobre as características desses grupos indígenas. Para isso, indicamos a série de vídeos Tikmu'un (nós, humanos), realizada pela SEE/MG e disponível no acervo Vídeo Escola.

Sugerimos que você assista aos vídeos antes de projetá-los. Assim, poderia escolher aqueles mais adequados à realidade de seus alunos e aos seus objetivos pedagógicos. A preparação de um roteiro para os alunos é

*Ana Cláudia Gomes

Professora da Rede Municipal de Betim

Mestranda em História pela UFMG

**Cláudia Bulhões Vianna de Cerqueira Leite

Técnica em Assuntos Educacionais da SEE/MG

Pós-Graduação em História do Brasil PUC/MG

também um a boa idéia.

Para uma melhor caracterização dessas sociedades, você pode utilizar os livros:

- Pataxó, Kanatyo et alii. "O Povo Pataxó e sua história" - São Paulo, Global, 1999;
- Soares, Geralda "Os Borum do Watu" - Contagem, CEDEFES, 1992;
- Xacriabá, José Nunes et alii "O tempo passa e a história fica" - Brasília, MEC, Belho Horizonte, SEE/MG, 1997;
- Maxakali, Gilberto et alii "O livro que conta histórias de antigamente" - Brasília, MEC, Belho Horizonte, SEE/MG, 1997;
- Krenak, Marcos et alii "Coisa tudo na Língua Krenak" - Brasília, MEC, Belho Horizonte, SEE/MG, 1997.

Além de pesquisar, na biblioteca de sua escola, informações suplementares, inclusive livros com linguagem adequada para seus alunos, sobre mitos e costumes de povos indígenas.

Especificamente sobre os índios de Minas é possível consultar dois sites na internet:

- www.cedefes.org.br
- www.indiosmg.com.br

A respeito das demais sociedades indígenas do Brasil, recomendamos a pesquisa nos seguintes sites:

- www.socioambiental.org
- www.museudoindio.org.br
- www.cimi.org.br

Sobre este mesmo tema pode-se iniciar uma boa pesquisa nos seguintes livros:

- Silva, Aracy Lopes (org) "A Temática Indígena na sala de aulas – Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus", Brasília, MEC/MARI – USP/UNESCO, 1995;
- Melatti, Júlio César "Índios do Brasil", São Paulo, Hucitec, 1983;
- Ribeiro, Darci, "Os índios e a civilização - A integração das populações indígenas no Brasil moderno", São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

Especificamente sobre as informações contidas neste livro, você pode encontrar uma forma prazerosa de torná-las acessíveis aos seus alunos. Por exemplo, montando com eles um dominó com a linha de tempo. Na face de

cada peça, vocês colocam as datas e, no verso, o acontecimento respectivo. Por exemplo: 1910 – criação do SPI; 1967 – criação da FUNAI. As peças devem ser encaixadas numa ordem linear de datas. Mas atenção: por ser uma atividade relativa apenas à memorização de informações, você não deve dar a ela importância excessiva.

Uma outra forma de trabalhar a linha de tempo seria adaptar o texto acima para uma linguagem mais adequada aos seus alunos e pedir a eles que organizem as informações por ordem cronológica. A vantagem desse tipo de atividade mais repetitiva do que criativa é permitir aos alunos o contato com as informações de que necessitam para compreender textos com os quais se depararão no dia-a-dia; por exemplo, aprendendo o significado de certas siglas, e aprendendo a identificar mentalmente certas regiões geográficas citadas num texto.

É importante, entretanto, orientar os alunos para que tirem conclusões sobre as informações com as quais tiveram contato. Dos textos indicados, é possível, por exemplo, concluir que o contato dos índios com outras culturas tem sido, historicamente, desvantajoso para eles; outra conclusão é que, embora o estado dos povos indígenas continue precário, as perspectivas são boas em alguns aspectos, graças à auto-organização de alguns grupos e à intervenção de certos segmentos da sociedade civil.

Elaboramos algumas atividades, a título de sugestões, para serem desenvolvidas em sala de aula; sabemos que você poderá enriquecê-las na sua prática pedagógica.

Ao trabalharmos com os alunos sobre a organização da nossa sociedade, pouco nos lembramos de mencionar outras formas de sociedade. Neste tema, podemos mencionar as sociedades indígenas que possuem uma forma de vida bastante diferente da nossa.

Em nossa sociedade, por exemplo, a organização da vida se dá voltada para a questão econômica; tudo o que consumimos é adquirido através do dinheiro, inclusive o tempo de que dispomos para o lazer.

Em algumas sociedades indígenas, muitas relações de troca de produtos se faz sem a intermediação monetária. Você já imaginou passar vários dias sem a necessidade de dinheiro? Muitas reflexões podem ser sugeridas aos alunos através da comparação entre estruturas sociais tão distintas. Mas esteja alerta: Várias sociedades indígenas, inclusive as de Minas Gerais, utilizam a moeda nacional e nem por isso podem ser consideradas menos indígenas!

Ao refletirmos sobre as diferenças existentes entre as sociedades indígenas e a nossa, não podemos nunca tratar da questão cultural com juízo de valor, ou seja, uma melhor que a outra, mais adiantada/atrasada, pois Cultura não é algo mensurável, cada sociedade tem a sua nem melhor nem pior que as demais, apenas diferente. E ao conhecermos o diferente de nós, o olhar para nós mesmos se altera, pois passamos a ter um novo ponto de observação.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

1. Um primeiro aspecto a ser explorado, com base nas informações contidas no texto, é a diferença entre os diversos povos indígenas. Ao contrário do que normalmente pensamos e ensinamos nas escolas, os povos indígenas não formam uma massa cultural homogênea. Entre os índios de Minas, podemos afirmar que os Maxakali são tão diversos dos Pataxó, como os alemães são diferentes dos mexicanos. Existe mais diversidade entre os Xacriabá e Krenak, que entre os uruguaios e portugueses, por exemplo. A leitura dos textos dessa publicação e uma pesquisa atenta em outros materiais poderão fazer com que os estudantes detectem essas diferenças, contribuindo para a compreensão daquelas sociedades.

O texto contém informações sobre os diversos povos, que o professor pode tornar acessíveis aos seus alunos através de adaptações. Além disso, seria interessante recorrer a outras fontes, como o vídeo Tikmun'un (distribuído pela SEE/MG através do programa Vídeo Escola) e o site www.cedefes.org.br. A partir daí, o professor poderia sugerir aos alunos que montassem quadros em que as diferenças entre os povos indígenas de Minas Gerais fossem explícitas, como no modelo a seguir:

Temas	Maxakali	Krenak	Xacriabá	Pataxó	Pankaranu	Xuruku	Aranã	Kaxixó
Origem do mundo								
Religião								
Diferenças entre homens e mulheres								
Organização política								
Economia								

Outros itens para acrescentar no quadro:

- Formação da aldeia
- Casamento
- Morte/ destino das almas

O quadro pode se feito em forma de painel para exposição na escola, com ilustrações, inclusive.

2. Tendo em vista a heterogeneidade dos povos indígenas entre si, pode-se estabelecer comparação entre esses povos e a cultura cristã ocidental, desde que essa comparação não seja valorativa, como nos seguintes exemplos:

2.1. Comparar a concepção dos Maxakali sobre a configuração física do céu, terra, águas, sol e lua com a nossa. Para isso, é interessante recuperar outras concepções análogas desenvolvidas pelos europeus à época das chamadas "grandes navegações". Por exemplo, para a maioria dos astrônomos daquela época, a Terra era imóvel e todos os astros giravam a sua volta (como os Maxakali crêem que fazem o sol e a lua). É preciso ter muita sensibilidade ao trabalhar um tema como esse, para orientar os alunos no sentido de que percebam a originalidade das explicações elaboradas pelas sociedades que não têm a observação empírica da natureza como um valor. Eles precisam perceber que, também na nossa cultura, esse valor não é natural: é histórico e só foi desenvolvido nos últimos quatro séculos.

2.2. Comparar a educação das crianças entre os povos indígenas com a nossa, observando a ocorrência de castigos (ou não), a necessidade de um lugar formal para a educação, a relação com os mais velhos, etc. Será uma excelente oportunidade para refletir sobre o papel da escola em nossa sociedade.

2.3. As discussões a respeito da relação entre o corpo e o sexo, e os tabus relativos a isso são também interessantes e possibilitam um trabalho significativo com os alunos, uma vez que são temas importantes para os jovens. Aqui o professor poderá integrar os conteúdos transdisciplinares diversidade cultural e sexualidade.

2.4. Pensando nas questões econômicas, você poderá levantar com os alunos as necessidades que eles têm no dia-a-dia e quais delas não dependem de dinheiro para serem realizadas. Após esse levantamento, o professor pode sugerir aos alunos que passem um dia sem gastar. Nesta atividade, o

professor pode discutir com os alunos que, apesar de eles não terem gasto dinheiro, eles consumiram alimentação, seja em casa ou na escola, e que alguém teve que pagar por ela. Portanto na nossa sociedade dificilmente alguém sobrevive sem ter que pagar para sobreviver, inclusive os pedintes.

2.5. Pedir aos alunos que façam uma pesquisa com seus parentes e vizinhos para saber que tipo de trabalho desempenham na sociedade, se estão satisfeitos com o salário que recebem, detectar se alguém está desempregado e investigar como tem feito para sobreviver; tentar descobrir que tipo de discriminação as mulheres sofrem no mercado de trabalho, quanto à questão salarial, dupla jornada de trabalho, preconceito em relação ao tipo físico, estado civil, entre outros. Após o levantamento, comparar a divisão de trabalho das nossas sociedades e das etnias indígenas. Seria interessante discutir com os alunos como se dá a organização da sociedade, tomando cuidado para não idealizar a sociedade indígena. A abordagem do desempenho da mulher na sociedades é de fundamental importância para que os alunos percebam que o lugar por ela ocupado na sociedade indígena é diferente do papel exercido pelos homens; no entanto, a mulher indígena não é discriminada naquela sociedade.

3 - Sugestões de atividades sobre a Literatura Indígena :

3.1. Levantamento, com os alunos, das histórias ou lendas indígenas conhecidas.

3.2. Leitura dos livros *O povo Pataxó e sua história* (São Paulo: Global, 1999) e *Txopai e Itohã* (Belo Horizonte: Formato, 2000). Discussão, em sala com exercícios de narração oral e escrita, sobre as tradições orais de cada povo.

3.3. Levantamento dos livros de autoria indígena publicados nos últimos anos. Discussão em sala dos tipos de texto que os índios estão produzindo e publicando atualmente.

3.4. Reflexão sobre as diferentes linguagens usadas hoje em dia para se contar histórias e discussão sobre as formas de expressão de cada povo: fala, dança, escrita, desenho, pintura corporal, cerâmica e outros códigos.

3.5. Leitura de diferentes textos de autoria indígena, discussão e exercícios sobre a diversidade lingüística existente no Brasil.

3.6. Leitura e exercícios de compreensão do Manifesto Antropófago de Oswald de Andrade.

4 - Sugestões sobre História e Arqueologia :

4.1. Organize excursões com seus alunos para cavernas e sítios arqueológicos de MG que já se encontram com infra-estrutura mínima para visitação pública. Exemplo: Gruta Rei do Mato - Município de Sete Lagoas, Abrigo Pedra Pintada de Cocais - Município de Barão de Cocais e Gruta da Maquiné - Município de Cordisburgo.

Obs.: É fundamental que antes da viagem seja programada uma atividade preparatória, que aborde a riqueza do patrimônio histórico do período pré-colonial de Minas Gerais.

4.2. Organize visitas monitoradas com seus alunos em lugares antigos de sua cidade, por exemplo: fazendas abandonadas, prédios históricos que estejam em ruínas, antigos logradouros. Incentive a reflexão sobre a importância de se preservar o passado. Faça entrevistas com pessoas idosas sobre a história local.

Solicite redações, poesias e desenhos sobre este tema. Divulgue os resultados, publicando em murais, jornais, enviando, inclusive para a Prefeitura, pedido de proteção destes bens históricos\culturais.

4.3. Utilize um KIT ARQUEOLÓGICO (confeccionado pelo Setor de Arqueologia do MHNJB/UFMG) – que pode ser emprestado para professores. Trata-se de uma pequena vitrine subdividida em pequenos compartimentos com inúmeros tipos de peças e artefatos, tais como: instrumentos líticos (machadinhas, lascas, batedores), fragmentos de potes cerâmicos, fusos de tear, pigmentos minerais, dentre outros. O KIT do Museu vem acompanhado de manual explicativo e é destinado a professores interessados em desenvolver atividades sobre o universo material do homem que viveu no período pré-colonial brasileiro.

4.4. Sobre a História dos Povos Indígenas de Minas Gerais, dê preferência aos manuais que abordam o período pré-colonial do Brasil, bem como a História dos povos indígenas do Brasil e de Minas Gerais.¹

¹ No Centro de Documentação Eloi Ferreira da Silva –CEDEFES1, há filmes sobre esse tema, músicas, e algumas publicações de referência.

E · S · C · O · L · A
SAGARANA

**EDUCAÇÃO PARA A VIDA
COM DIGNIDADE E ESPERANÇA**

