

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana - PPGE

Sílvia Maria de Miranda

**NARRATIVAS DO POVO XAKRIABÁ NO PROGRAMA SABERES
INDÍGENAS NA ESCOLA: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS**

BELO HORIZONTE

2022

Sílvia Maria de Miranda

**NARRATIVAS DO POVO XAKRIABÁ NO PROGRAMA SABERES
INDÍGENAS NA ESCOLA: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Culturas, memórias e linguagens em Processos Educativos

Orientadora: Profa. Dra. Karla Cunha Pádua
Coorientador: Prof. Dr. Rafael Otávio Fares Ferreira

BELO HORIZONTE, 2022

M672n Miranda, Sílvia Maria de
Narrativas do povo Xakriabá no programa Saberes Indígenas na Escola:
vivências e práticas / [manuscrito] Sílvia Maria de Miranda. – 2022
CD-ROM, 1 recurso online, 118 f.; il.,color

Orientadora: Karla Cunha Pádua.
Coorientador: Rafael Otávio Fares Ferreira.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Bibliografia: f. 104-108
Inclui anexos.

1. Escolas indígenas - Teses. 2. Índios Xakriabá - Teses. 3. Índios – Teses.
4. Educação – Teses. I. Pádua, Karla Cunha. II. Ferreira, Rafael Otávio Fares.
III. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD: 371.9798

Ficha Catalográfica: Arlete Inocência Menezes Leal Granados CRB/6 - 3100

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana - PPGE

Dissertação intitulada “Narrativas do Povo Xakriabá no Programa Saberes Indígenas na Escola: Vivências e Práticas”, de autoria da mestranda Sílvia Maria de Miranda, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a. Dra. Karla Cunha Pádua (orientadora) - FaE/UEMG

Prof. Rafael Otávio Fares Ferreira (co-orientador) – FaE/UEMG

Prof. Paulo Roberto Maia de Figueiredo (Membro Titular) – FaE/UFMG

Prof. Pedro Rocha de Almeida e Castro (Suplente) – FaE/UFMG

Prof. José Eustáquio de Brito (Membro Titular) – FaE/UEMG

Profa. Lana Mara de Castro Siman (Suplente) – FaE/UEMG

Belo Horizonte, 29 de setembro de 2022.

*À todas que me trouxeram até aqui, em especial à Letícia
e Sofia, com quem eu quero seguir por toda vida.*

Agradecimentos

Agradeço ao povo Xakriabá por confiarem no meu trabalho e me permitirem mostrar nesta pesquisa um pouco da sua história e por tanto que me ensinaram nesta caminhada. A sua força e perseverança me sustentaram para chegar até aqui.

À toda equipe do Programa Saberes Indígenas na Escola, à rede UFMG que com paciência e generosidade fizeram de mim uma pesquisadora e administradora das práticas que dão vozes aos povos indígenas do Brasil. Gratidão à professora Ana Gomes e professor Pedro Rocha.

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Minas Gerais pela acolhida e aos colegas de turma pelas trocas de experiências e pelos aconselhamentos, em especial às minhas colegas Ana Paula, Daniela e Telma muito obrigada por caminharmos juntas.

À minha orientadora Karla Pádua e meu co-orientador Rafael Fares muito obrigada por não desistirem de mim, e pela paciência nas idas e vindas do nosso trabalho.

Aos professores José Eustáquio e Paulo Maia, obrigada por estarem comigo desde o início desta caminhada, pelas leituras cuidadosas em todas as etapas. Obrigada pelos aconselhamentos, pelas dicas valiosas para concluirmos.

Lisa, Fernanda, Ana Martins, Débora, Aline vocês iluminaram este caminho sinuoso que trilhei até aqui. Gratidão!

Shirley, minha irmã, companheira, conselheira, tudo começou porque você nunca deixou de amar essa *Silvinha* e o meu amor por você não cabe nessas linhas.

À todos os meus familiares (Mirandas e Pereiras) que entenderam e respeitaram minhas ausências, em especial às minhas sobrinhas Gabi e Helena.

Ao meu companheiro de vida, Marcelo, por estar ao meu lado e me apoiar mesmo com o barulho do teclado nas madrugadas, luzes acesas e noites sem dormir.

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito.
Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes.

(Marthin Luther King)

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a analisar as potencialidades pedagógicas e do material produzido no âmbito da Ação Saberes Indígenas na Escola sobre a cultura e história indígena do Povo Xakriabá, investigando o modo como a especificidade sociocultural deste povo se manifesta nas publicações. Seu referencial teórico fundamenta-se nos estudos que têm sido realizados sobre os povos indígenas, sua cultura, sua identidade e toda a representação que tem sido feita sobre esses povos e de que maneira essa representação produz a sua invisibilidade. Além disso, será importante utilizar de estudos que dizem respeito à análise da política governamental que instituiu o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais Indígenas, cuja Ação Saberes Indígenas na Escola é parte integrante. Como pressuposto metodológico, este estudo tem por objetivo realizar uma Pesquisa Qualitativa, uma vez que dentre seus objetivos será necessária a participação dos autores e de participantes do projeto, ou seja, será realizada a partir da comunicação entre pesquisadora e integrantes do Saberes Indígenas na Escola, a partir de uma entrevista e a partir dela, inventariar o material produzido e todo o processo de formulação deste material, bem como as representações contidas neles, que são fatores importantes para a afirmação da identidade indígena. Ressaltamos, assim, a importância desta análise para entendermos como se dá a coletividade da autoria indígena. Vimos nas obras aqui analisadas que ora podemos citar os autores e em alguns momentos citamos apenas o nome da obra, pois não é possível conceber uma história ou várias apenas a uma pessoa. Entendemos também que esta coletividade retrata muito bem as contribuições dos povos indígenas, mais especificamente do povo Xakriabá, para a compreensão da história e da diversidade da sociedade brasileira. Constatamos ainda a importância da continuidade da rede Saberes Indígenas na Escola, dada a sua relevância para as comunidades e escolas Xakriabá e como estratégia de resistência dos povos indígenas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Saberes indígenas na Escola; Povo Xakriabá; Autoria Indígena.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. Mapa da Rede Saberes Indígenas na Escola nacional, por Instituições	26
2. Gráfico publicações por povos indígenas envolvidos na Rede Saberes Indígenas na Escola/ UFMG	32
3. Publicações do Povo Xakriabá no Programa Saberes Indígenas na Escola . .	41
4. Capa – Artesanato Xakriabá: osso, madeira e semente	43
5. Mapa Terra Indígena Xakriabá	44
6. Catálogo de artesanatos Xakriabá	46
7. Capa – Manual de Cerâmica Xakriabá	47
8. Embornal e pranchas da publicação Voltando o passado para o presente . .	51
9. Capa – Revista Xakriabá	57
10. Mapa da Terra Indígena Xakriabá	60
11. Capa – Frutos e Frutas dos quintais Xakriabá	67
12. Referência letra D	69
13. Referência letra H	70
14. Receita de doce de mamão	71
15. Capa – Terra, fonte de vida	73
16. Poesia criação da horta	74
17. Participação das mulheres	75
18. Atividades sugeridas	76
19. Capa – O tempo passa e a história fica – Volume 2	79
20. Sétimo dia da morte de sr. Rosalino	86
21. Pajé Vicente	89
22. Juventude Xakriabá	91

LISTA DE ABREVIATURAS

CAD1 – Centro de Atividades Didáticas 1

CAMETXA - Casa de medicina Tradicional Xakriabá

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CODEVASF - Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba

EEI – Educação Escolar Indígena

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FaE – Faculdade de Educação

FIC - Fundo Estadual de Cultura

FIEI – Formação Intercultural para Educadores Indígenas

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA - Fundação Nacional de Saúde

HAY – Hutukara Associação Yanomami

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISA – Instituto Socioambiental

MEC – Ministério da Educação

MII - Método Indutivo Intercultural

OBEDUC – Observatório da Educação

OEEI/UFMG – Observatório da Educação Escolar Indígena/Universidade Federal de Minas Gerais

PDYP - Projeto de Documentação do Yanomama do Papiu

PIEI – Programa de Implementação das Escolas Indígenas

PNTTEE – Programa Nacional dos Territórios EtnoEducativos

SECADI/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Ministério da Educação

SECD – RR - Secretaria Estadual de Educação do Estado de Roraima

SEMESP – Secretaria de Modalidades Especiais em Educação

SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena

SIE - Saberes indígenas na Escola

SIE – UFMG – Saberes indígenas na Escola – Universidade Federal de Minas Gerais

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TEE – Territórios EtnoEducativos

TIX – Terra Indígena Xakriabá

TIY – Terra Indígena Yanomami

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRR – Universidade de Roraima

UniRio – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UPMS – Universidade Popular dos Movimentos Sociais

SUMÁRIO

1 . INTRODUÇÃO	14
1.1. Trajetória acadêmica.....	15
2. O PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES...	20
2.1. Construindo as trilhas da pesquisa.....	21
2.2. Diálogo intercultural em territórios etnoeducacionais.....	29
2.3. A organização das atividades do SIE.....	36
3. POVO XAKRIABÁ: EDUCAÇÃO, TERRITÓRIO E RESISTÊNCIA.....	39
3.1. Terra Indígena Xakriabá – TIX.....	41
3.2. Educação Escolar Indígena.....	43
4. A SABEDORIA DO POVO XAKRIABÁ ESCRITA NO PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA.....	46
4.1. Acessando os arquivos.....	47
4.2. Cultura, memória e identidade	49
4.3. As narrativas entre o passado e o presente.....	57
5. MEMÓRIAS, TERRITÓRIOS E EDUCAÇÃO.....	64
6. O TEMPO PASSA, A HISTÓRIA FICA.....	87
CONCLUSÃO.....	101
REFERÊNCIAS.....	104
ANEXO I.....	109

1. INTRODUÇÃO

Para contar desta pesquisa, preciso compartilhar um pouco da minha trajetória e do meu encontro com o Povo Xakriabá. Minha formação no ensino médio foi no Colégio da Associação dos Empregados no Comércio, ano de 1991, no curso técnico em Contabilidade. Naquela época, eu precisava trabalhar para sustentar os estudos, e escolhi uma formação que me desse mais oportunidade no mercado de trabalho.

Aos 19 anos, em fevereiro de 1993, dava à luz a uma menina, fruto de um relacionamento aberto, momento em que comecei a sentir o que era a realidade de uma “mãe solo”.

A mulher casada é autorizada a viver a expensas do marido; demais, adquire uma dignidade social muito superior à da celibatária. Os costumes estão longe de outorgar a esta possibilidades sexuais idênticas às do homem celibatário; a maternidade, em particular, é-lhe, por assim dizer, proibida, sendo a mãe solteira objeto de escândalo. (BEAUVOIR, 1970, p. 176).

A partir da maternidade, a única alternativa que eu tinha era trabalhar, agora não para pensar mais em estudar, mas para conseguir o sustento de minha filha e em consequência desta nova realidade, o trabalho que realizava e realizei por mais de dez anos foi no comércio de venda de equipamentos para informática, pois, ser técnica em contabilidade, do sexo feminino, dificultava o acesso a este mercado - coisa que descobri após longa busca na minha área de formação.

Sempre que indagada sobre a necessidade de se ter um curso superior, eu respondia que só poderia pensar nisso quando minha filha completasse 18 anos, e esta resposta se tornava a cada ano mais real, pois, ingressar em algum curso de graduação naquele momento não era uma trajetória esperada para o meu lugar social. Uma vez cheguei a tentar o vestibular na Universidade Federal de Minas Gerais, mas passei bem longe, pois não tinha tempo e nem recurso para me preparar para as provas.

Após todos esses anos, aos 37 me vi desempregada e com apenas uma experiência em um mercado totalmente saturado. Resolvi que deveria mudar de vida. Naquele fim de semana recebi uma ligação que mudou completamente minha atuação profissional e me aproximou do propósito de me realizar profissionalmente e praticar atividades com as quais eu me identificaria. Minha irmã, professora do ensino superior, estava enfrentando uma nova etapa no trabalho e precisava de alguém de sua confiança para assessorá-la, como

uma secretária particular. Foi aí que se deram os meus primeiros contatos com a Faculdade de Educação da UFMG, em 2011.

Este momento foi extremamente significativo para que eu pudesse me interessar novamente pela volta aos estudos, e mais ainda, a aproximação com a FaE me trouxe indagações de todo o processo que enfrentei durante a maternidade. Me fez pensar que naquele espaço de transmissão do conhecimento eu poderia a partir das minhas indagações quando mãe na minha juventude, procurar entender como educar as pessoas.

Foi então que, ainda com a expectativa de mudar meu campo de trabalho, resolvi me inscrever para o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Essa decisão foi uma das coisas que fiz com mais afinco. Como o meu novo trabalho não exigia dedicação em horário integral, passei a estudar em casa assistindo videoaulas gratuitas e participando do EducAfro - curso pré-vestibular comunitário - infelizmente, apenas por 2 meses, pois o curso não tinha mais condições de fornecer ajuda de custo aos professores, e assim eu fui fazer o Enem. Consegui a pontuação exigida para o curso e passei para a segunda etapa. Lembro de caminhar em direção ao Centro de Atividades Didáticas 1 - CAD 1 para a prova, muito emocionada por estar ali e pensando em tudo o que havia vivido até aquele momento. E naquele ano de 2011 consegui aprovar na graduação.

1.1. Trajetória acadêmica

A partir da entrada no curso de Pedagogia, no segundo semestre de 2012, na Faculdade de Educação da UFMG, tive a oportunidade de participar de projetos de extensão e pesquisa no Programa Ações Afirmativas na UFMG, além dos projetos de pesquisa OEEI/UFMG - Observatório da Educação Indígena na UFMG e Saberes Indígenas na Escola.

Enquanto bolsista do Programa Ações Afirmativas, ingressei no projeto *Ciclo de Debates, Palestras, Organização e Produção Documental*, no qual, a partir dos trabalhos propostos, consegui entender melhor sobre a desigualdade racial entre negros e brancos no Brasil, sobretudo nos níveis mais elevados de ensino e no mercado de trabalho. Este e os demais projetos do Programa tem como principal objetivo, desde 2003, a permanência bem sucedida de alunos(as) negros(as) da graduação da UFMG, visando a formação acadêmica, social e política, articulada com a proposta de responder à necessidade de um

maior aprofundamento da discussão racial desde o interior da academia. Esse projeto teve como um dos seus resultados a filmagem e a catalogação de todos os seminários, cursos e debates realizados pelo Programa, e posso afirmar que participar do processo contribuiu com minha formação acadêmica, a partir dos grupos de estudos, participação em debates, seminários e apresentação em eventos.

Todas as atividades me ajudaram/ajudam a pensar sobre a importância de políticas de ações afirmativas para o acesso da população negra aos espaços excludentes da sociedade, como a Universidade e entender ainda, a construção da identidade negra e a maneira em que é praticada, como define Nilma Lino Gomes sobre esta construção, uma construção social, cultural e política:

[...] entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade. (GOMES, 2002, p.02)

Fazer parte da pesquisa e extensão durante a graduação me trouxeram elementos importantes para esta pesquisa, como o OEEI/UFMG, criado pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006 a partir do edital nº 049/2012 do Programa Observatório da Educação Escolar (OBEDUC), devolvido em parceria entre a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e a SECADI/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Com vigência entre 2013 e 2017, o OEEI/UFMG funcionou a partir do Núcleo em Rede: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) e Universidade Federal de Roraima (UFRR), intitulado “Práticas de Conhecimento e Práticas de Convivência: Explorando Perspectivas Transdisciplinares da Educação Diferenciada nas Escolas e Comunidades Indígenas e Quilombolas”, cujo objetivo principal era investigar os processos próprios de conhecimento tanto da educação escolar indígena, quanto da educação escolar quilombola. Nesta fase da minha formação, foi muito importante entender, na investigação das práticas de gestão das escolas indígenas e quilombolas no estado de Minas Gerais, a promoção das condições necessárias à implementação das diretrizes curriculares previstas para essas escolas, bem como identificar saberes específicos produzidos por gestores,

docentes, lideranças e sábios indígenas e quilombolas a partir das experiências de gestão da educação escolar diferenciada.

Gersem Baniwa (2013), em *Educação para o manejo do mundo*, destaca que a escola diferenciada almeja ser *diferenciada* em relação às demais escolas brasileiras; *específica e própria* a cada povo indígena; *intercultural* no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos universais e indígenas, e *bilíngue/monolíngue*, com a consequente valorização das línguas maternas, e não apenas da língua nacional. No ambiente escolar, quando os saberes específicos de cada povo são inseridos nos currículos e nas práticas e experiências vivenciadas por esses alunos, esses não precisam mais abandoná-las em favor dos outros.

Cito ainda duas das mais relevantes atividades realizadas durante o OEEI/UFMG: Encontro “Comendo Como Gente: práticas de conhecimento indígenas sobre alimentação e comensalidade”, em que as diversas sessões evidenciaram a importância da alimentação e da comensalidade para os indígenas, mas não apenas a alimentação como também as práticas de trocas de conhecimentos e saberes entre indígenas, não-indígenas, educadores e antropólogos, percebendo nas discussões propostas a ideia de que “comida não é só comida”:

a comida boa/certa, na hora certa, pelas pessoas certas está ligada ao conhecimento, à formação da pessoa, à beleza. A alimentação está conectada a modos de ensinar e de aprender, e o corpo precisa ser preparado para a aprendizagem (GALLOIS, 2015, 1':55”).

Outro evento do projeto de pesquisa foi a Oficina da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS)¹ - Território, Cultura, Direitos: Educação Intercultural em Minas Gerais. Ocorrida em abril de 2016 na terra indígena Xakriabá, contou com a participação de mais de 200 pessoas, entre indígenas de Minas Gerais, Bahia e Mato Grosso; lideranças quilombolas do Vale do Jequitinhonha, Norte e Sul de Minas, intelectuais militantes e a colaboração da equipe do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Um

¹ A UPMS é uma iniciativa que nasceu no Fórum Social Mundial (FSM) de 2003, com o objetivo de promover a partilha de conhecimentos e ampliar, articular e fortalecer as lutas dos movimentos sociais. Como expresso na Carta de Princípios: “A UPMS constitui um espaço aberto para o aprofundamento da reflexão, o debate democrático de ideias, a formulação de propostas, a troca livre de experiências e a articulação para ações eficazes, de entidades e movimentos sociais locais, nacionais e globais que se opõem ao domínio do mundo pelo capitalismo, pelo colonialismo, pelo racismo e pelo patriarcado, contra o sofrimento humano causado pelas injustiças, exclusões, discriminações, dominações, opressões que deles decorrem”.

material que todos nós da equipe organizamos para o evento foi o Caderno de apoio para a Oficina, contando sobre o surgimento da UPMS, programação dos encontros e a descrição das oficinas. Este trabalho resultou nos princípios para a construção da educação intercultural em Minas Gerais e dele destaco:

[...] as conquistas dos povos indígenas, quilombolas e demais povos tradicionais serão reforçadas pelas trocas de experiências e saberes e pelo compartilhamento de formas de organização e estratégias políticas; a garantia do território é a matriz da identidade e elemento fundamental para o combate ao colonialismo e ao racismo; a educação intercultural fortalece a capacidade dos povos saberem de onde vem, onde estão e para onde vão; a escola deve ser o lugar de encontro de saberes, de valorização da história de quem veio antes e de transmissão do legado das lutas às gerações mais novas; a escola aprende com o território e ensina a importância dos rios, das árvores e dos encantados; a mobilização contínua dos movimentos sociais é fundamental para resistir às ameaças de retrocessos dos direitos conquistados. (Caderno UPMS - Território, Cultura, Direitos: Educação Intercultural em Minas Gerais, 2015, p.18)

Durante a minha participação no projeto, além da organização dos seminários, encontros, palestras, reuniões de planejamento, fazia parte do meu trabalho também o apoio à gestão administrativo-financeira. Nesta fase, contribuí para que todo o plano de trabalho elaborado inicialmente fosse cumprido, entendendo de perto a realidade dos povos indígenas e quilombolas, como das dificuldades de deslocamento - algumas aldeias são acessíveis de barco, ou avião monomotor, e em algumas situações gastavam 03 dias de viagem para sair da aldeia em Roraima e chegar em Belo Horizonte. São situações que me fizeram entender que o sistema de gestão da universidade não foi elaborado pensando na realidade desses povos.

Esta será uma perspectiva que irá orientar a pesquisa, de maneira a analisar no material coletado as reflexões relativas à importância da diversidade cultural e da interculturalidade, no que diz respeito às condições atuais de vida dos povos indígenas, ao reconhecimento de seus direitos fundamentais, ao dinamismo das culturas e do papel desses povos na configuração da identidade brasileira.

Neste sentido é importante trazer as reflexões de Manuela Carneiro da Cunha (2009) sobre a diferenciação entre os termos cultura e “cultura”, quando as aspas indicam a categoria empregada no diálogo intercultural e o termo sem aspas representa o sentido da categoria analítica em seu sentido antropológico contemporâneo.

Assim,

Não é muito difícil detectar como diversos setores imaginam o conhecimento indígena. Numa formulação simples: o conhecimento indígena é conceitualizado como o avesso das ideias dominantes. Assim, os povos indígenas parecem estar inextricavelmente condenados a encarnar o reverso dos dogmas individualistas e de posse do capitalismo. (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 328)

Pretendemos aqui, discutir sobre esta visão distorcida sobre os povos indígenas no Brasil e de que maneira o seu conhecimento se faz presente na nossa sociedade. É sobre as descobertas e problematizações que construí no percurso de atuação no Saberes Indígenas na Escola, a partir de todas as experiências pessoais e de conhecimento que acumulei na trajetória que me formou pedagoga, nas experiências de vida, que rememorando diversos momentos de minha trajetória, me proporcionou o encontro com o povos indígenas, e particularmente com o povo Xacriabá que elaborei as questões da pesquisa para compreender melhor as culturas indígenas e as suas distintas e específicas identidades.

2. O PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Esta pesquisa tem como tema a análise do material produzido pelo povo indígena Xakriabá, no âmbito do Programa Saberes Indígenas na Escola da Universidade Federal de Minas Gerais. Pretendemos assim, colaborar com as estratégias de visibilidade às culturas negadas e inverter lógicas de apagamento dos povos indígenas.

Coube então, analisar de que maneira o material produzido pelo povo Xacriabá no SIE - UFMG demonstra as especificidades dos Xakriabá, investigando suas potencialidades pedagógicas e interculturais a partir de suas narrativas e as temáticas trabalhadas, tendo como objetivos geral e específicos investigar o modo como a identidade sociocultural do povo Xakriabá se manifesta no material produzido, descrevendo e contextualizando o Programa Saberes Indígenas na Escola; inventariando o material produzido pelo povo Xakriabá no âmbito do Programa Saberes Indígenas na Escola, conforme suas narrativas e sua potencialidade intercultural; analisando as narrativas veiculadas neste material e a forma como expressa a história e a cultura do Povo Xakriabá; avaliando de que maneira esse material contribui para o reconhecimento e a valorização dos saberes indígenas.

A homogeneização das produções que representam indígenas como se fossem um só povo é um dos componentes da estereotipia. Notadamente, percebo que para além das condições sociais pejorativas que marcam esses grupos, mais importante são suas estratégias de organização para lidar com uma sociedade que propõe integrá-los em uma lógica que não lhes pertence. Bessa Freire (2016) analisa esta representação dos povos indígenas que são internalizadas por nós não-indígenas e aponta que as percepções em torno das culturas indígenas são aquelas transmitidas

[...] pela escola, pelo museu e pela mídia, entre outros aparelhos ideológicos e equipamentos culturais [...]. A ideia do índio genérico, com o apagamento da diversidade cultural e linguística, como se formassem um bloco único, está presente na maioria das respostas, assim como a visão de que os índios pertencem a culturas 'atrasadas', 'inferiores', 'ignorantes', despossuídas de tecnologia e de saberes. Da mesma forma, tais imagens consideram os índios como 'coisas do passado', como 'primitivos', acreditando que suas culturas são incompatíveis com a existência de um Brasil moderno (BESSA FREIRE, 2016, p. 33).

A partir das considerações do autor e experiências no trabalho do Saberes Indígenas na Escola, percebemos que a produção deste material dialoga com outros espaços quando se busca a visibilidade indígena fora das aldeias, com intenção de manter os costumes e tradições dos povos indígenas e de um movimento inverso a segregação.

Santos (2007) mostra a ideia de linhas abissais que separam os povos que tem valor daqueles que não tem e o conhecimento que é valorizado daquele que é negado e como temos afirmado, como toda essa representação que tem sido feita sobre os povos indígenas, é uma representação que produz a invisibilidade:

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (SANTOS, 2007, p. 71).

Essa é uma referência importante uma ideia ativamente produzida. Todo o aparato social propõe uma imagem estereotipada dos povos indígenas, como se estivessem presos ao passado. E como afirma Santos (2007), esta representação enganosa, coloca esses povos em situação de ignorância e de incivilidade.

Vejo o esforço que fazem para dialogar com a sociedade, sem ter que deixar para trás suas características particulares, onde cada povo indígena envolvido no SIE - UFMG encaminhou sua produção de modo específico, de acordo com sua variação linguística e territorial, como também de acordo com as expectativas sobre a função que a escola assume em seu contexto sociocultural, evidenciou-se a forma particular como cada um dos diferentes povos envolvidos se expressa e os temas que atribuem relevância para figurar em um material para sua escola.

Com base nessas reflexões, esta pesquisa foi norteadas pelas seguintes perguntas: como a especificidade sociocultural do povo indígena Xakriabá se manifesta no material pedagógico produzido no âmbito do Programa Saberes Indígenas na Escola? Quais são os temas e narrativas que se destacam nos materiais produzidos pelo povo Xakriabá? De que forma esses materiais contribuem para o reconhecimento e a valorização dos saberes indígenas?

2.1. Construindo as trilhas da pesquisa

Precisamos apontar algumas dificuldades durante o percurso desta pesquisa, que se iniciou na segunda semana do mês de março de 2020, quando foi decretado em todo o estado de Minas Gerais o Decreto de emergência sanitária, com protocolo de isolamento diante da pandemia da COVID-19. A partir daí, refizemos alguns passos para realizá-la, principalmente no encontro presencial entre pesquisadora e orientadores, pesquisadora e equipe do Programa Saberes. Todo o nosso contato para que pudessemos chegar até este

momento se deu de forma virtual e durante este processo enfrentamos vários obstáculos. Para elucidar os questionamentos, como metodologia este estudo foi realizado a partir de uma Pesquisa Qualitativa, contando a participação dos autores e de participantes do projeto, ou seja, a partir da comunicação entre pesquisadora e integrantes do Saberes Indígenas na Escola. De acordo com Flick (2013), os pesquisadores qualitativos escolhem os participantes propositalmente e integram pequenos números de casos segundo sua relevância. Espera-se que os participantes respondam a essas questões espontaneamente e com suas próprias palavras.

Recorremos aos arquivos que fazem parte do acervo do Programa Saberes Indígenas na Escola para fazer um inventário dos materiais produzidos pelo povo Xakriabá e, por intermédio da Análise Documental, analisamos o processo de elaboração do material pedagógico entendendo como foram feitas as escolhas para esta produção, o que reforçaram como elemento da sua identidade e quais as obras consideraram os mais indicadas para dar conta de falar da cultura do povo Xakriabá.

Esta análise seguiu as orientações de Cellard (2008) sobre a avaliação preliminar dos documentos que consistiu em quatro passos até se chegar na análise pretendida: primeiramente o contexto - conhecer o contexto histórico e sócio político em que o documento foi elaborado, identificando nele as pessoas, os grupos sociais, o local onde este grupo está inserido, sua forma de organização e os fatos contidos no documento.

No segundo passo - o autor ou os autores - identificando (os) para assim compreender sua identidade, se este (s) fala (m) em seu nome ou do grupo social para melhor compreensão do interesse do que foi escrito. No caso da autoria indígena, Correa afirma que é importante reconhecer “o crescente protagonismo indígena sobretudo dos jovens e mulheres indígenas nos espaços institucionais seja na universidade bem como em outras instâncias políticas [...] também destaca o protagonismo indígena, por meio da ocupação e demarcação da presença indígena nos diversos cursos no território acadêmico” (CORREA, 2018, p.134). Ressalto a importância da coletividade da autoria indígena no SIE - UFMG, onde as discussões iniciais partem dos cursistas², que trazem para o projeto qual a demanda que as escolas ou a comunidade escolar tem sobre determinado tema, passando para um detalhamento a partir de conversas com os mais experientes daquela comunidade.

² Cursistas do Programa Saberes Indígenas na Escola são professores da comunidade, em sua maioria formados ou em formação pelo FIEI, indicados pelo próprio povo Xakriabá.

O terceiro passo - a natureza do texto - entender sua forma de escrita, o contexto em que foi redigido, a forma em que foi estruturado; o material pedagógico produzido envolve a abordagem de linguagens que contemplam os usos da língua portuguesa e os conhecimentos tradicionais e será utilizado como referência, com intuito de explorar as narrativas expressas neste material, identificando os aspectos da cultura Xakriabá enfatizados por eles em materiais de circulação nas escolas.

No quarto - os conceitos-chave e a lógica interna do texto - o pesquisador deve se atentar para a linguagem em que o texto foi construído, as palavras utilizadas (como termos técnicos, linguagem regional, “jargões”), suas narrativas, avaliando assim os sentidos em que eles são empregados e a sua lógica para o texto.

A partir do estudo minucioso deste material e dos relatos dos participantes, acessamos as narrativas acerca do nosso tema de pesquisa e o desenvolvemos de acordo com Silva e Pádua:

se o pesquisador está atento, neste trabalho de análise emergem ideias nascidas das narrativas capazes de trazer descobertas que, entrelaçadas às teorias, poderão iluminar perspectivas que dificilmente apareceriam em uma entrevista tradicional. Para isso, entretanto, é preciso realizar um cuidadoso trabalho de decodificação dos temas apresentados pelos sujeitos em suas narrativas e de busca de padrões comuns e específicos na comparação entre elas. (SILVA e PÁDUA, 2010, p. 09)

Para esse exercício, realizamos uma entrevista narrativa com o professor Joel Gonçalves de Oliveira, orientador de estudos no Programa Saberes Indígenas na Escola – Xakriabá, professor do Ensino Médio e coordenador do Ponto de Cultura da Casa de Cultura da Aldeia Sumaré. A entrevista narrativa constou de uma única questão gerativa, que foi a seguinte:

Relate sobre a sua experiência de participação no Saberes Indígenas na Escola, começando por sua entrada no programa, como e quando isso aconteceu, o que você fazia na época, depois detalhando sobre o seu envolvimento com a elaboração dos materiais produzidos pelo povo Xakriabá, o seu papel nesse processo e a participação da comunidade, da escola e da universidade nessas produções. E, por fim, comente especificadamente sobre a produção do livro O tempo passa e a história fica (volume 2) e suas contribuições para as discussões na escola indígena sobre a cultura, a identidade e o território Xakriabá.

Na impossibilidade de realizar esta pesquisa presencialmente, na Terra Indígena Xakriabá, em função da pandemia da Covid-19, realizamos a entrevista narrativa com o professor

Joel, de forma *on-line*, no dia 22 de dezembro de 2021. Escolhemos a entrevista narrativa como forma de nos aproximar do diálogo entre a análise documental e o acesso aos quatro passos descritos anteriormente para reconhecer: o contexto, os autores, a natureza das produções e suas narrativas em si.

A pesquisa teve como referencial teórico os estudos que têm sido realizados sobre os povos indígenas, sua cultura, sua identidade e sobre as representações veiculadas sobre o povo Xakriabá. Para fins de análise desses materiais e daqueles produzidos pelos próprios indígenas Xakriabá, foi importante utilizar de estudos que apontam para a implantação da Lei 11.645/2008, assim como os estudos que tratam das representações que produzem a invisibilidade indígena. Miranda (2016, p. 270) assinala “que a integração indígena à nação brasileira foi um processo marcado por múltiplas violências: extermínio, genocídio, perseguições e estratégias políticas, como a escolarização e a proibição de uso da língua materna.” Ou seja, o apagamento é preenchido por violências múltiplas. Como demonstram pesquisas recentes, apesar da lei ter sido sancionada em 2008, de acordo com Antunes e Nogueira:

a historiografia em uso continua retratando as contribuições históricas e culturais dos negros e indígenas apenas em momentos pontuais, nos intervalos dos grandes fatos das potências mundiais e seu desdobramento sobre o Brasil, geralmente associando-os ao contexto de escravidão e colonização. (ANTUNES; NOGUEIRA, 2018, p.754).

Todo esse debate, embora não voltado especificamente para a produção de materiais indígenas, nos ajudou a refletir como os materiais didático-pedagógicos apresentam o povo Xakriabá, como esses materiais são construídos e o que privilegiam na ação de transmitir sua cultura e a história.

Importante destacar que os materiais são produzidos nas aldeias e utilizados nas aldeias. As escolas indígenas perceberam que a ausência de material específico dificultava o processo de aprendizagem e fortalecimento das identidades. A produção de material específico, desenvolvido pelo próprio povo, é uma forma de valorizar sua cultura e de desenvolver trabalho na área da educação de forma a atender as demandas dessas comunidades.

A população indígena no Brasil representa um grande contingente de povos indígenas que, ao longo dos anos, sofreu um considerável decréscimo, seja por extermínio, doenças trazidas pelos colonizadores ou trabalho escravo. Esses povos já habitavam o território

brasileiro muito antes da chegada dos portugueses e estão distribuídos nas cinco regiões do país. Muitos desses povos terão suas línguas sistematizadas com a atuação do Programa Saberes Indígenas. A partir da sistematização da língua, inicia-se todo um processo de ensino e aprendizagem que tem como marca principal a revitalização da cultura secular e o esforço de reconhecimento da identidade cultural de cada etnia. A partir dessa imensidão de saberes é que os materiais são discutidos, produzidos e, após a produção editorial, retorna às aldeias para serem trabalhados.

Antes de iniciar a análise dos livros, realizamos uma revisão bibliográfica tendo como foco destacar as pesquisas sobre a mobilização da memória coletiva de luta e resistência de povos indígenas mediatizada pela ação de professores e professoras formados no contexto da Ação Saberes Indígenas na Escola. Buscamos para esta revisão bibliográfica estudos que dizem respeito à análise da política governamental que instituiu o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais Indígenas, cuja Ação Saberes Indígenas na Escola é parte integrante. Buscamos então no portal de periódicos da Capes as expressões: “Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais Indígenas” e “Saberes Indígenas na Escola”, encontramos artigos, dissertações e teses que mostraram uma expressiva produção de pesquisa sobre o Programa que deve ser objeto de sistematização nessa pesquisa.

Além desta busca na Capes, com a proposta de analisar e dar vozes às pesquisas realizadas para e pelo povo Xakriabá, realizamos a análise da produção dos professores pesquisadores do SIE para entender o que exploram nos percursos do FIEI, bem como dissertações produzidas pelo povo Xakriabá.

Os trabalhos selecionados no portal de periódicos da Capes tiveram como perspectiva a própria Ação Saberes Indígenas na escola e como esta ação fomenta as pesquisas dos professores e professoras indígenas, ao mesmo tempo em que damos ênfase aos desafios de continuidade de redes entre pesquisadores indígenas e não indígenas como estratégias de resistência dos saberes e culturas dos povos indígenas, que descrevemos a seguir:

Com a expressão “Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais Indígenas” selecionamos 2 artigos que discutem com maior relevância a portaria 1062/2013 que institui o programa.

No artigo *Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil*, Bergamachi e Sousa apresentam um estudo do decreto presidencial nº 6.861, que criou os Territórios Etnoeducacionais, e a portaria nº 1.062, do Ministério da Educação, instituindo

o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais. Para este estudo, além de uma minuciosa discussão e descrição sobre a legislação, as autoras comparam a demarcação de territórios à metáfora das formigas, como uma interferência não só na organização territorial, mas principalmente nas formas de gestão e condução das escolas. E apontam que:

Ao desconfigurarem contornos territoriais, as formigas não destroem totalmente as bandeiras, mas constroem outros desenhos que lhes sejam próprios, reterritorializam, ressitua. Ao reivindicarem legitimamente a autonomia de seus processos próprios de educação, apropriando-se étnica e culturalmente da escola que conhecemos, os povos indígenas não contradizem suas tradições. Pelo contrário, a educação escolar indígena possibilita revisitar, reconhecer e reinventar a identidade étnico-cultural de um povo. Assim seguem as formigas, assim seguimos nós. (BERGAMASCHI; BRABO, 2015, p. 159).

No artigo *Implementação da educação escolar indígena Guarani/Kaiowá no território Etnoeducacional Cone Sul*, os autores apresentam o processo de implementação de um novo projeto de educação escolar indígena (EEI) no Território Etnoeducacional Cone Sul (TEE Cone Sul), com o intuito de evidenciar a configuração desse novo campo educacional, resultado de interações estabelecidas entre os diversos sujeitos educacionais, desde a década de 1980, cujos princípios norteadores são os seguintes: respeito às territorialidades dos povos indígenas; participação efetiva dos povos indígenas; valorização das identidades de cada povo; diálogo e articulação entre as instituições; e coordenação das políticas de educação escolar indígena.

Destacam ainda, a perspectiva analítica decolonial e realçam o processo de resistência e afirmação identitária dos povos Guarani/Kaiowá, historicamente subalternizados em um campo cujos produtores interagem e agem em favor de sua concepção de mundo.

Concluem nesta análise que nenhum governo atendeu a contento às demandas da população Guarani/Kaiowá de Mato Grosso do Sul; contudo, é visível o protagonismo de suas lideranças no sentido de se organizarem para pautar seus interlocutores para acessar políticas públicas. Concomitante às ações educacionais estão as ações de retomada dos territórios de ocupação tradicional dos Guarani/Kaiowá. As organizações indígenas trazem consigo, em primeiro plano, a luta pela terra: “sem território indígena não tem educação escolar indígena”. A luta pela terra é transversal às demais bandeiras.

Mais uma vez, observamos a importância das políticas educacionais para os povos indígenas, mas não podemos desvinculá-las das lutas territoriais. Neste sentido, o artigo “Nossa mata, nosso rio, nosso manguê”: a escola em narrativas de professores(as)

indígenas”, a autora, em diálogo com o cacique e professor Kanatyo Pataxó, salienta que ele ao dizer que a escola “é nossa mata, nosso rio, nosso mangue”, apresenta metaforicamente as expectativas dessa comunidade de que a escola seja, ao mesmo tempo, fonte de memória e de autossustentação, lugar privilegiado para gerar frutos que vão garantir a sua reprodução social e o futuro das novas gerações.

A partir da busca pela expressão “Saberes Indígenas na Escola”, ainda no mesmo portal, selecionamos o artigo *Aprendizagens dos Saberes Indígenas na Escola: Desafios para a Formação de Professores/as Indígenas* em que as autoras, descrevendo suas atividades a partir do projeto, se ancoram na dialogicidade Freireana como recursos metodológicos que os auxiliam a viabilizar as práticas pedagógicas da formação. Nesse sentido, o diálogo que se estabelece de forma não hierárquica pode criar espaços de educação entre todos os participantes das ações, como aprendentes e ensinantes, recorrendo às rodas de conversa como mecanismos pedagógicos de dialogar sobre as línguas e seus lugares sociais. Apesar deste esforço, as autoras ainda reconhecem os desafios do Movimento Indígena diante da gestão atual do país, que vem atacando as políticas conquistadas pelos movimentos sociais em todas as direções, desde os direitos à vida aos territórios tradicionais e à educação escolar indígena:

O ataque permanente aos direitos indígenas tem fragilizado as ações e promovido o desmonte das instituições públicas. Porém, isso nos desafia à continuidade das parcerias e redes formadas entre os pesquisadores e os povos indígenas, pois somos todos mobilizados pela história de lutas já vividas a criarmos estratégias de resistências em ação, pois, embora o SIE tenha atendido diversos povos, muitos ainda nem chegaram a ter formação de professores do seu próprio povo, quanto menos tiveram acesso ainda a possibilidade de parcerias para construir materiais didáticos próprios para salvaguardarem seus saberes e suas línguas.(FERREIRA et al, 2020, p.15)

Em *Um Olhar Sobre o Olhar Indígena e Suas Escol(h)as*, apresenta-se que falar em outra língua marca uma condição importante para pensarmos a interculturalidade: a ideia de segredo. Existem coisas que são segredos e é isso que possibilita estes povos continuarem existindo.

Todo diálogo intercultural é um diálogo que não deve buscar decifrar este segredo, mas é um diálogo que deve ser atravessado por ele. A interculturalidade coloca, desse modo, novos desafios que não se apresentam somente no repensar os conteúdos culturais e curriculares, mas repensar o sentido e o propósito da Educação. A noção de interculturalidade na educação remete ao conceito de diversidade. A Interculturalidade contempla a necessidade de desenvolvermos uma visão complexa das sociedades de hoje, considerando que as mesmas são atravessadas por múltiplas narrativas culturais e identitárias, afastando-se assim de

uma perspectiva homogeneizadora da cultura e dos sujeitos, renunciando a uma educação baseada e estruturada em torno de um único modelo de cultura e de sujeito. Desenvolver uma perspectiva intercultural significa muito mais que integrar a pluralidade existente na sociedade, atendendo a forma tanto individual como coletiva e única de cada um construir sua identidade e seu significado no marco cultural em que está imerso. Pensar a educação desde uma perspectiva intercultural é se propor a repensar o próprio estatuto da educação. É “abrir a educação” sem medo de perder-se, pois toda abertura é sempre um risco. A educação seria a arte mesma de arriscar-se. Nesse sentido, Interculturalidade avança em relação ao Multiculturalismo no sentido que não apenas reconhece a pluralidade cultural, como provoca o diálogo entre a diversidade, tornando a cultura algo aberto, que se ressignifica no diálogo. (FLEURI, 2003, p. 68)

Trata-se, como comenta Reinaldo Matias Fleuri (2003, p. 69) “de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com que interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos.” Participar de uma cultura é, portanto, criar e recriar constantemente esta cultura. Pensar a educação desde a interculturalidade supõe a capacidade de incorporar na própria prática profissional novas linguagens e narrações. A Educação deve buscar promover um diálogo intercultural, onde nem as culturas nem as identidades devem ser compreendidas como imutáveis. Assim, nenhuma referência cultural é absoluta, devendo por isso ser revisada e/ou modificada. Todo diálogo deve assim, incorporar e não reunir o conflito. A educação seria o espaço e lugar da comunicação e negociação, do encontro e desencontro e finalmente da convivência. Negar o conflito é impossibilitar o diálogo e toda possibilidade de comunicação. A interculturalidade é então uma pedagogia dos encontros, mas não dos encontros entre culturas e identidades perfiladas e sim entre a indefinição e o ambíguo das culturas e identificações dos sujeitos. Concluindo:

Acreditamos que só é possível o diálogo intercultural como reciprocidade, movimento que se dá a partir de relações simétricas, onde não se permite a subjugação de saberes e poderes. Esse é o embate constante, refletido nas imagens que apresentam momentos desses encontros, tecidos pelo que é híbrido, ou seja, a universidade e a escola, carregadas de histórias de dominação, sendo atravessadas e ressignificadas pelo olhar do Outro, o indígena, principal produtor de sentidos. A mata, as crianças, os velhos, como uma sabedoria que resiste, são livros vivos, necessários para que a escola diferenciada possa ser verdadeiramente uma escol(h)a destes povos. (FLEURI, 2003, p. 89)

Esses trabalhos citados nos ajudaram a dar conta de entender os processos educacionais dos povos indígenas, a importância da luta pelo território e juntamente com ele a importância da escola como instrumento de ação e as políticas públicas voltadas para os povos indígenas.

Dando continuidade a esta revisão bibliográfica, partimos para a análise dos trabalhos de conclusão de curso dos estudantes do FIEI³, que foram mostrados ao longo desta pesquisa. Falamos do povo a partir dos próprios pesquisadores Xakriabá destacando a cultura, a escola e o território como principais conceitos para chegar aos nossos objetivos.

O critério para seleção destes trabalhos foi utilizado a partir das sugestões descritas por Luna, no passo-a-passo para a seleção dos trabalhos utilizados na revisão bibliográfica: “Proceder à consulta na seguinte ordem: Título – Resumo – Leitura do texto. Se o título, de alguma forma, sugerir interesse para o seu trabalho, vale a pena ler o resumo ...” (LUNA, 2011, p.101)

A partir da análise do material fornecido nas plataformas, mostramos a importância de se analisar as especificidades dos povos indígenas numa proposta intercultural, que valoriza os saberes considerados invisibilizados pelos moldes da educação não indígena e ao mesmo tempo a importância de trazer uma análise sucinta do material produzido pelo povo Xakriabá para referenciar suas práticas, sua luta e as estratégias que utilizam para reafirmarem sua identidade, ora submetendo-se às regras que lhes são impostas, ora transgredindo-as, driblando-as ou as transformando e dessa maneira, indigenizam esses processos.

2.2. Diálogo intercultural em territórios etnoeducacionais

A minha entrada no Programa Saberes Indígenas na Escola foi uma oportunidade para conhecer de perto como funciona a organização e gestão de projetos educacionais dentro da universidade. Desde 2016, faço parte da equipe como supervisora da equipe Xakriabá, hoje composta por 08 orientadores de estudos, 04 formadores pesquisadores e 80 professores indígenas, além de 06 pesquisadores e 02 supervisores não indígenas. Neste

³ Durante sua formação, cada estudante constrói seu Percurso Acadêmico ou Trabalho e Conclusão de Curso (TCC), tendo como referência uma questão social relacionada às necessidades e demandas de sua comunidade, onde as exigências de cada percurso vão configurar o eixo de articulação dos diferentes componentes curriculares do curso ao longo de seu processo de formação. Assim, durante sua formação, cada estudante vai poder optar por Percursos Acadêmicos diversos, que serão estruturados prevendo uma dupla articulação: com uma área de conhecimento e com os projetos sociais de suas comunidades. Ao final do Percurso Acadêmico, cada estudante elabora seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que deve ser apresentado publicamente de uma banca composta pelo(a) orientador(a), um professor da universidade e um representante indígena com conhecimento tradicional sobre o tema. Disponível em <https://fiei.fae.ufmg.br/percursos-academicos-e-tccs/>

momento passo a conhecer mais ativamente a realidade desses sobre questões como deslocamento das aldeias para a cidade, da cidade para a universidade, da comunicação deles com os integrantes não indígenas, e percebo o tamanho do esforço que fazem para a realização das atividades.

A proposta do Saberes parte da perspectiva de um diálogo intercultural e por isso as equipes são compostas por indígenas e não indígenas com predomínio dos indígenas, onde aos não indígenas cabe dar sustentação para a construção das propostas dos indígenas, como colaborar na realização de oficinas trazendo os conhecimentos tecnológicos que permitam essa produção, fazendo assim uma mediação entre a forma de expressão indígena e a edição dos materiais pedagógicos, apresentando por exemplo uma diversidade de formatos e gêneros textuais.

Nos encontros em território indígena, sempre se buscou a participação dos indígenas envolvidos diretamente com as propostas em desenvolvimento, incluindo-se pesquisadores indígenas, orientadores de estudos e professores. Nos encontros realizados fora dos territórios indígenas, participaram especialmente pesquisadores indígenas e orientadores de estudos, ao lado dos formadores não indígenas que integram a equipe do SIE-UFMG. Como Walsh (2001, p. 10) afirma, a interculturalidade crítica é “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem [...] um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença”. Para essa autora, tais questões se cruzam com a esfera do ser e do saber quando se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização dos grupos e sujeitos racializados e práticas de desumanização e de subordinação de conhecimentos.

Nesta esfera, é importante ressaltar que há uma grande preocupação de acordo com Pádua (2014) sobre “quem são os profissionais que orientam as pesquisas desenvolvidas pelos(as) professores(as) indígenas, o conhecimento e interação que possuem com os diferentes universos étnicos e socioculturais e o domínio da bibliografia a respeito dos grupos com os quais trabalham” [...] e ainda segundo a autora,

a respeito desse aspecto, pensamos que a formação do pesquisador no contexto da educação indígena é um tema complexo, que demanda um acompanhamento contínuo, não podendo se encerrar com a conclusão dos cursos de formação inicial, exigindo um processo continuado e prolongado de formação e/ou de assessoria nas aldeias. (PÁDUA, 2014, p.92).

O Programa Saberes Indígenas na Escola busca formar professores da educação escolar indígena, especialmente de Ensino Fundamental, oferecendo recursos didáticos e pedagógicos adequados às especificidades do multilinguismo e dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos das diversas comunidades indígenas; subsidiando a elaboração de currículos, metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos povos indígenas e promovendo ações e pesquisas voltadas à elaboração de materiais didáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena. Neste capítulo traremos os dados das sedes e núcleos que compõem o programa nacional de formação de professores a nível nacional, além de contar um pouco da história de cada povo que está inserido na rede UFMG, bem como as ações desenvolvidas no âmbito do Saberes Indígenas na Escola. A partir da portaria n. 1062, de 30 de outubro de 2013, que institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE, publicada pelo Ministério da Educação, que dentre outras definições, afirma que:

os territórios etnoeducacionais serão espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuam ações de promoção da educação escolar indígena, efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas dos povos e comunidades indígenas. (Portaria 1062, de 30 de outubro de 2013)

Além disso, anuncia a ampliação e a qualificação da oferta de educação escolar indígena em todos os níveis; o fortalecimento do regime de cooperação entre os sistemas de ensino; e a garantia da participação dos povos originários, observando a territorialidade e as especificidades.

A partir do desenvolvimento do Programa Saberes Indígenas na Escola, tivemos a oportunidade de conhecer os materiais elaborados com as experiências dos professores/autores indígenas e da sua particular maneira de se expressar para falar de sua cultura e identidade no intuito de atender às necessidades de cada comunidade, especialmente para a produção de livros de alfabetização em contextos culturais e educacionais distintos entre si. Percebemos que esta produção se contrapõe aos materiais didáticos que circulam interpretações sobre os povos indígenas, os quais apresentam generalizações inadequadas que sedimentam estereótipos empobrecedores da diversidade, enquanto entre os povos indígenas há uma grande riqueza cultural e linguística. Segundo o Censo Demográfico IBGE (2010), “somam-se mais de 800 mil

e sistemático de experimentações e iniciativas que pudessem efetivamente conduzir a um avanço dos processos e dos produtos: materiais escritos em diferentes formatos, práticas de conhecimento e de produção da escrita e da leitura em diferentes contextos e formatos, nas escolas e nas comunidades, em língua indígena e em português segundo os desejos e projetos de cada povo indígena e de cada comunidade.

A partir deste diálogo, iremos discorrer sobre a situação sociolinguística dos povos indígenas participantes do SIE núcleo UFMG - Maxakali, Pataxó, Xakriabá em Minas Gerais, Guarani/RJ, Yanomami/RR, para que possamos ilustrar um pouco do material produzido, sendo necessário compreender a partir deles, o processo de problematização e ressignificação do conceito ‘língua’, que de acordo com Neto,

Não raro o português indígena é confundido com falar português gramaticalmente incorreto (não fazer concordância nominal ou verbal tal como prescrita nas gramáticas normativas, cometer equívocos ortográficos, etc). Porém, não é disso que se trata o português indígena. Essa variedade de português traz a memória das línguas ancestrais orais, seja na estrutura, seja no vocabulário, seja na organização do discurso. (NETO, 2018, p. 87)

Neste contexto trazemos uma reflexão sobre “literatura maior” e “literatura menor”, a partir do ensaio de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1975), associada a noção de desterritorialização, pois,

... implica um deslocamento provocado por uma descaracterização cultural, em função do espaço e da língua, operada por grupos ou subgrupos étnicos, raciais ou culturais que, em dado momento histórico, acham-se submetidos a um processo de marginalização. Construir a consciência de minoria é desviar do padrão, extrapolar o critério de medida já conhecido. É criar o novo, em que impera a ausência de talentos, de cânones ou de qualquer tradição balizadora com a qual o escritor tenha de dialogar. (DELEUZE, GUATTARI, 1975, p. 212)

Um texto escrito em português indígena pode apresentar recursividade, retomada do discurso, conforme é realizado no texto oral indígena, pode espelhar a estrutura da língua originária sem prejuízo ao entendimento do texto em português, pode trazer vocábulos especificamente utilizados pelo povo no seu território, dentre outras características, como podemos entender a seguir em cada um dos povos participantes do SIE/UFMG.

O povo Xakriabá faz parte do tronco linguístico Macro-Jê, é falante de língua portuguesa e, atualmente, a partir de iniciativas da própria comunidade, desenvolve ações que buscam a revitalização e reconstrução de sua língua materna.

Os Pataxó vivem em território localizado nos estados de Minas Gerais e Bahia. De acordo com o Censo 2010, sua população é constituída de 13.588 indígenas. Em Minas Gerais, os

Pataxó vivem em sete comunidades: Sede, Imbiruçu, Retirinho e Alto das Posses, no município de Carmésia; Muã Mimatxí, no município de Itapeçerica; Jundiba/Cinta Vermelha, no município de Araçuaí; e Jeru Tukumã, em Açucena. Nesta etapa de implantação serão alcançados 19 professores indígenas, em quatro Terras Indígenas. Os Pataxó também fazem parte do tronco linguístico Macro-Jê e integram a família linguística Maxakali. Assim como os Xakriabá, atualmente eles são falantes da língua portuguesa e, a partir de iniciativas da própria comunidade, desenvolvem ações que têm o objetivo de revitalizar a língua Patxohã.

O povo Maxakali possui uma população de 1.935 habitantes, segundo o Censo 2010. Seu território está localizado no nordeste de Minas Gerais, no Vale do Mucuri, nos 12 municípios de Bertópolis, Santa Helena de Minas, Ladainha e Teófilo Otoni. Os Maxakali também integram o tronco linguístico Macro-Jê, a partir das nove línguas incluídas na família Maxakali.

De acordo com Campos (2009):

a língua Maxakalí e os outros membros da família, muitos por dedução, mostram estreita relação entre si, o que permite a sua inclusão na mesma família. O fato de apenas a língua Maxakalí ainda ser falada (sendo uma língua isolada dentro do tronco Macro-Jê) o que dificulta a pesquisa em tipologia das línguas dessa família. Eles são um povo bilíngue: são falantes da língua Maxakali e uma pequena parte deles possui o português como segunda língua. (CAMPOS, 2009, p. 36)

Os Guarani que participam do Núcleo UFMG habitam o território do estado do Rio de Janeiro, onde atualmente existem seis aldeias. Os Guarani são falantes da língua Guarani e possuem o Português como segunda língua.

Apesar do número de professores em toda Terra Indígena Yanomami (TIY) ser acima de 70 pessoas, na primeira etapa do Saberes Indígenas na Escola – 2º semestre de 2014 até 1º semestre de 2016 – optou-se por trabalhar apenas em duas regiões da Terra Indígena Yanomami, nas quais os trabalhos de pesquisa e produção de materiais didáticos já estão consolidados. Estas regiões são o Demini – onde a língua falada é o yanomae – e Papiu – de falantes da língua yanomama, sendo ambas pertencentes ao grupo linguístico Yanomam, um dos cinco grupos que compõe a família linguística Yanomami. Em ambas as regiões é alto o índice de pessoas monolíngues em suas línguas maternas, o que não exclui a demanda de alguns yanomami em aprenderem o português como segunda língua.

Tanto no Papiu quanto no Demini existe atualmente um grupo formado por professores pesquisadores e pesquisadores voluntários, envolvidos em processos de produção de

diversos materiais didáticos, como livros, filmes ou arquivos de documentação linguística. Tais trabalhos têm sido desenvolvidos pelo Instituto Socioambiental (ISA), Hutukara Associação Yanomami (HAY) e Projeto de Documentação do Yanomama do Papiu (PDYP). No grupo do Demini existem quatro professores, sendo que dois deles são funcionários contratados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Roraima (SECD-RR) e os outros dois, voluntários. Um professor contratado e uma voluntária estão envolvidos nos trabalhos de pesquisa, que é formado também por outros cinco pesquisadores voluntários e um funcionário da Hutukara Associação Yanomami.

Os Yanomami habitam uma área de floresta tropical no norte da Amazônia, no extremo noroeste do Brasil e também na Venezuela, em um extenso território de aproximadamente 180.500 km². No Brasil, a população Yanomami é de 19.338 pessoas (Instituto Socioambiental, 2012). Os Yanomami têm como atividades básicas de subsistência atualmente a caça, coleta e a agricultura, e se destacam pela vitalidade e profundidade dos conhecimentos que possuem acerca da floresta tropical e do uso de seus recursos. Existem hoje, na Terra Indígena Yanomami, 35 escolas reconhecidas oficialmente pela Secretaria de Educação do Estado de Roraima, e que se localizam em 18 regiões: Alto Catrimani, Alto Mucajaí, Apiau, Awaris, Baixo Mucajaí, Catrimani, Demini, Erikó, Kayanau, Olomai, Palimiu, Papiu, Parawau, Surucucu, Toototopi, Uraricoera, Waikás e Xitei.

A maioria dessas escolas estão localizadas em regiões remotas, sendo que a maioria delas são acessíveis desde de Boa Vista apenas por via aérea, sendo que duas delas são alcançáveis por via terrestre e fluvial. Em Awaris, temos também o povo indígena Ye'kuana e suas escolas, cuja formação nessa etapa de implantação será realizada junto com os Yanomami.

As ações de formação desenvolvida pelo SIE UFMG, incluem a elaboração de materiais didáticos, visando alcançar o objetivo da Ação SIE, estabelecido na Portaria nº 98/2013, Art. 2º, item "IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena". Ao longo dos últimos 6 anos, foram realizados encontros de formação em territórios indígenas e fora desses territórios. Cabe ressaltar que, durante o primeiro semestre de 2015, muitas atividades inicialmente previstas não puderam ser realizadas em função de problemas orçamentários, como por exemplo o pagamento de bolsas da equipe do SIE que ficou

paralisado neste período, no entanto, algumas atividades consideradas imprescindíveis foram realizadas.

É importante reconhecer que as questões políticas e sociais que envolvem os povos indígenas são inerentes a esta pesquisa, uma vez que as estratégias pretendidas pelo Programa Saberes Indígenas na Escola precisam ser reconhecidas como estratégias de reconhecimento, luta e resistência de um povo confrontado permanentemente com ameaças ao seu território.

A situação vivida pelos povos indígenas ao longo desses últimos anos tem sido de luta constante pelo direito à vida: o presidente da república, eleito em 2018, vem desde o início demonstrando o seu desinteresse na proteção aos povos indígenas, retirando comunidades de suas terras e apoiando a invasão dos territórios por exploradores de recursos. Em recente pesquisa sobre o genocídio dos povos indígenas, Bragato et al (2020) afirmam que

ainda no início de seu governo, o presidente tentou, sem sucesso, transferir a competência para demarcação de terras indígenas da FUNAI para o Ministério da Agricultura, liderado por uma ministra ligada aos interesses do agronegócio que, há anos, vem propondo medidas no Congresso Nacional para limitar aos indígenas seus direitos à demarcação, à posse e à exclusividade sobre as terras e suas riquezas. (BRAGATO *et al*, 2020, p.82)

Além disso, o desprezo à vida dos povos indígenas no contexto da pandemia, que resultou na denúncia de genocídio; disputas territoriais em diversas partes do país; avanço do agronegócio, mineração e extração predatória de recursos naturais; o que do ponto de vista da agenda de políticas públicas, constata-se uma desestruturação de políticas⁴ até então construídas com base nos princípios constitucionais.

2.3. A organização das atividades do SIE

Apresentamos aqui as atividades realizadas a partir das etnias que participam do SIE-UFMG, em reuniões de equipe de formadores e coordenação, com periodicidade média quinzenal, sempre com o intuito de organizar, planejar e avaliar as ações em curso.

No trabalho desenvolvido com os Xakriabá, as propostas envolvem a abordagem de linguagens e estruturas variadas (vídeo, livro, fotografia, desenhos...) que contemplam os usos da língua portuguesa e os conhecimentos tradicionais. Nessa perspectiva, as

⁴ Como exemplo desta desestruturação, a PEC 215/2000 que altera a Constituição de 1988, na intenção de delegar exclusivamente ao Congresso Nacional o dever de demarcação de territórios indígenas e quilombolas, bem como a ratificação de terrenos anteriormente aprovados.

discussões e propostas contemplaram práticas socioculturais e discursivas do contexto Xakriabá, em que se busca privilegiar, por exemplo, formas diversas de expressões discursivas orais.

No trabalho desenvolvido junto aos Pataxó, falantes do português, as propostas envolvem a abordagem de conhecimentos e práticas culturais, em que, no uso de recursos como vídeo e fotografia, são produzidos materiais em que a cultura Pataxó é registrada e pode ser enfocada de formas variadas no contexto escolar indígena. Além disso, foram contempladas a publicação de propostas já existentes no contexto escolar, como alfabetização por intermédio de cantos e jogos tradicionais de tabuleiro.

As propostas no contexto do povo Maxakali têm priorizado especialmente o fortalecimento da língua Maxakali. Desse modo, foi criado, por exemplo, um jornal em língua Maxakali, cuja leitura tem ultrapassado o contexto escolar.

Também na perspectiva de fortalecimento da língua indígena, as propostas que envolvem os Guarani têm mantido o foco na língua falada, embora sem descuidar do seu registro escrito. Nessas propostas, o trabalho com a língua Guarani é central em todas as suas manifestações: orais, escritas e audiovisuais.

Os trabalhos desenvolvidos com o povo Ye'kuana também buscaram o fortalecimento de sua língua indígena. As propostas desenvolvidas envolveram tanto materiais que partem de reflexões e registros da língua indígena quanto da abordagem dessas línguas em diálogo com saberes tradicionais, com a exploração de linguagens variadas.

Até a etapa de 2019, foi gerado um número significativo de materiais, conforme mostra o gráfico a seguir:

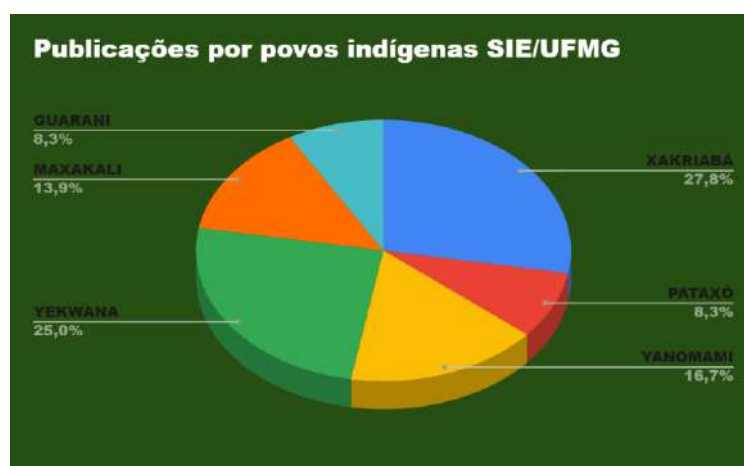


Gráfico: elaborado pela autora
Fonte: Banco de Dados SIE/UFMG, 2019

No gráfico podemos verificar no total de 35 publicações (41,7%) elaboradas pelos povos Yanomami e Ye'kwana localizados na região Norte do Brasil, onde a maioria dessas escolas estão localizadas em regiões remotas, sendo que algumas delas são acessíveis desde a capital Boa Vista apenas por via aérea e duas delas são alcançáveis por via terrestre e fluvial. A maior parte da população Ye'kwana encontra-se na Venezuela e, no Brasil, mais de 750 pessoas vivem na Terra Indígena Yanomami, em três comunidades principais: Fuduuwaadunnha, Waichannha e Kudatannha. De acordo com a época em que as atividades foram realizadas, devido à dificuldade de deslocamento para a capital, os encontros aconteceram junto com os Yanomami. Os trabalhos de produção, correção e finalização dos livros aconteceram, em grande parte, fora dos contextos específicos das oficinas do Saberes Indígenas na Escola/SIE. Alguns trabalhos foram realizados vinculados a outras ações ou aconteceram através de encontros virtuais, no cotidiano das aldeias ou em encontros em Boa Vista na sede do Instituto Socioambiental, Diocese de Roraima ou na sede na Missão Catrimani (Terra Indígena Yanomami/TIY). Ressaltamos que o número de publicações se refere ao tamanho do território demarcado, ao número de professores envolvidos, mas sem esquecer os conflitos que envolvem a terra indígena.

Verificamos ainda, que o povo Xakriabá publicou 27,8% o que pode ser explicado pelo número de escolas (39, sendo 10 escolas-sede e 29 escolas vinculadas) que atendem aproximadamente 3.200 alunos entre a educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais, ensino médio e EJA.

Traçamos este panorama não para compararmos ou criarmos uma imagem de “disputa” entre a quantidade das publicações, mas sim para demonstrar a importância da Ação Saberes Indígenas na Escola e de sua contribuição para uma formação continuada dos povos indígenas envolvidos e da oportunidade de reafirmarem, a partir dos materiais, a relevância da educação indígena diferenciada. Como afirmam Ferreira et al (2019):

os desafios e diálogos foram se apresentando como processos do aprender a aprender compartilhado, encarnados no compromisso pedagógico, solidário e corresponsável de aprendizagens do Saberes Indígenas na Escola, tornando-se instrumentos importantes para a formação de professores/as indígenas, com proposição pedagógica específica para cada povo. Uma corporeidade encarnada no ser indígena, que mostra que, no tempo da aldeia, o corpo se acalma e se centra na escuta do outro, pois a cultura do outro implica no respeito, e é nessa escuta que se faz aprendiz na perspectiva de uma prática social cujos valores, sentidos e significados não são os nossos. (FERREIRA et al, 2019, p. 70)

Importante salientar também, ainda em diálogo com esses autores, que apesar de compreendermos o sucesso do trabalho realizados até agora no ano de 2022 (indígenas e não-indígenas) para que pudéssemos colher os frutos hoje, nos encontramos em plena luta para a continuidade desta Ação, que sofre com os cortes de recursos transferidos pelo MEC/SEMESP. Se em 2015/16 a Rede UFMG contava com um apoio financeiro que girava em torno de R\$ 700.000,00, no exercício de 2022/2023 teremos a disponibilidade de R\$ 100.000,00 – além da enorme redução do número de bolsas para professores indígenas já anunciado pelo MEC/FNDE. Ainda com as palavras de Ferreira et all (2019):

reconhecemos os desafios do Movimento Indígena diante da gestão atual do país, que vem atacando as políticas conquistadas pelos movimentos sociais em todas as direções, desde os direitos da vida aos dos territórios tradicionais à educação escolar indígena. O ataque permanente aos direitos indígenas tem fragilizado as ações e promovido o desmonte das instituições públicas. Porém, isso nos desafia à continuidade das parcerias e redes formadas entre os pesquisadores e os povos indígenas, pois somos todos mobilizados pela história de lutas já vividas a criarmos estratégias de resistências em ação, pois, embora o SIE tenha atendido diversos povos, muitos ainda nem chegaram a ter formação de professores do seu próprio povo, quanto menos tiveram acesso ainda a possibilidade de parcerias para construir materiais didáticos próprios para salvaguardarem seus saberes e suas línguas. (FERREIRA et all, 2019, p. 75)

O próximo capítulo tratará essa história de lutas que é a construção da educação escolar intercultural indígena pelo povo Xakriabá com a intenção de trazer mais elementos que permitam entender a apropriação que fizeram do Programa Saberes Indígenas na Escola.

3. POVO XAKRIABÁ: EDUCAÇÃO, TERRITÓRIO E RESISTÊNCIA

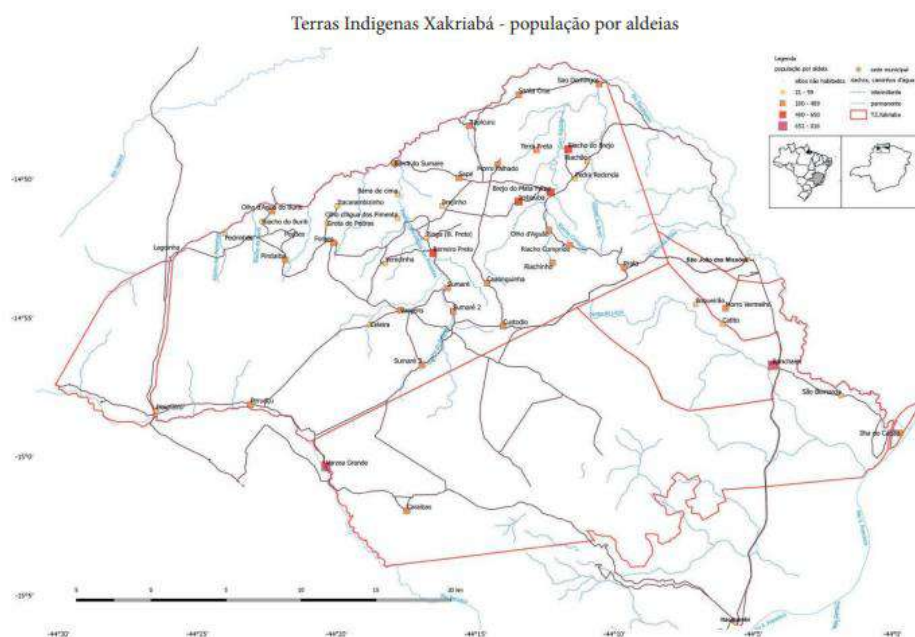
Anteriormente à aprovação da Constituição de 1.988, o Estado Brasileiro praticava com os povos indígenas uma política assimilacionista, ou seja, os povos indígenas eram vistos como uma categoria transitória, destinados, pela força da história, a tornarem-se ‘brancos’. Essa postura fica evidente no começo da Lei 6001/1973, o chamado “estatuto do índio”, onde lemos que a lei tem como propósito “integrar progressiva e harmoniosamente [os indígenas] à comunhão nacional”. E para essa integração progressiva o Estado não poupou esforços em atingi-los, através da demarcação de terras pequenas, e também através da educação, que antes de 1988 era oferecida por missionários ou outros agentes.

A partir da Constituição, com muita luta dos povos indígenas, houve uma mudança de orientação, o direito constitucional de permanecer como índios, em suas terras, segundo sua cultura conforme vimos capítulo VIII:

Art. 231 (Dos Índios) - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988)

Podemos dizer que se inicia uma nova luta entre os povos indígenas e o Estado, na tentativa de se validar a legislação e efetivar os direitos a sua sobrevivência e ao reconhecimento a sua pluralidade étnica e a sua diversidade cultural, o que provoca ainda discussões pelos direitos sobre terras tradicionalmente ocupadas por esses povos e a afirmação de ser ou não originária, que de acordo com Silva (2016) “já que as etnias, muitas delas para sobreviverem, tiveram a necessidade de se deslocarem ou estariam praticamente dizimadas, como de fato aconteceu e ainda acontece com várias delas” (SILVA *et al*, 2016, p. 253). Para o povo Xakriabá esta história se repete diariamente, na luta por direitos, pelo território enfim por sua sobrevivência, o que iremos mostrar nos próximos escritos desta pesquisa.

3.1. Território Indígena Xakriabá – TIX



Fonte: O Tempo passa, a história fica – Volume 2, 2017.

Uma das categorias que mais se destacam na nossa pesquisa é o território, não apenas enquanto demarcação, mas também enquanto relação com a natureza e o ambiente.

O povo Xakriabá tem seu território localizado no norte de Minas Gerais, no município de São João das Missões. As terras foram demarcadas em 1979 e homologadas em 1987. Tratam-se de 52 mil hectares com 36 aldeias e aproximadamente 10 mil habitantes. Como o povo Xakriabá expressa e reafirma com documento de posse que apresentam em suas publicações, datado de 1728, o território Xakriabá vai além do que está homologado, é mais extenso, chegando até as margens do Rio São Francisco e ainda está em processo de demarcação.

Santos e Oliveira (2017) descrevem que as principais características do território são o cerrado e a caatinga, ressaltando a composição semelhante de sua vegetação, composta por “árvores baixas, galhos tortos e raízes fundas. Alguns tipos de árvores encontradas, frequentemente, no cerrado são buriti, cagaita, articum e pequi. E na Caatinga encontram-se cactos, juazeiros, aroeiras, angico e etc.” Destaca-se ainda a predominância de áreas

rochosas, arenosas, montanhosas e planas, além da presença de animais como: tatu, capivara, onça pintada, veado, gambá, preá, entre outros que fazem parte da alimentação e da medicina tradicional do povo Xakriabá, que conheceremos mais detalhadamente em diálogo com suas publicações.

Além das características físicas do território, o povo Xakriabá nos apresenta a importância deste na construção da sua história e identidade. Para Silva (2017, p.22), “o território é base que sustenta a vida dos povos indígenas, e ali eles têm seus costumes de produzir seus produtos naturais de forma tradicional.” E para que esta história seja construída, respeitando o território, a organização do povo Xakriabá é feita a partir de suas lideranças, caciques e membros da comunidade. Ainda de acordo com Silva:

Cacique é o líder dentro de uma reserva indígena e toma as decisões internas e externas para todas as aldeias. Liderança é o líder dentro da aldeia, e toma as decisões dentro da sua aldeia; e às vezes trabalham no coletivo e tomam decisões para todas as aldeias. Cada aldeia possui uma liderança e um vice, assim, os problemas que ocorrem nas aldeias são levados até as lideranças que tentam procurar a melhor forma para resolvê-los e, quando é um problema mais complicado, as lideranças junto com o dono do problema vão até o cacique para resolver. (SILVA, 2017, p. 23)

O território localiza-se às margens do rio São Francisco com uma extensão de 52.660 hectares caracterizada pela pouca disponibilidade de água e pela escassez de saneamento básico. O território é dividido em 32 aldeias: Brejo Mata Fome, Barreiro Preto, Sumaré (I), Sumaré (II), Sumaré (III), Forjes, Sapé, Itapecuru, Caatinguinha, Barra do Sumaré, Itacarambzinho, Embaúba, Morro Falhado, Vargens, Riacho dos Buritis (antiga Defuntos), Pindaíba, Riachinho, Prata, Peruaçu, Santa Cruz, São Domingos, Rancharia, Custódio, Pedrinhas, Riachão, Poções, Olhos D'água, Riacho do Brejo, Boqueirão, Furado do Meio e Caatinguinha de Rancharia. Algumas aldeias fazem limite com os seguintes municípios: Manga, Miravânia, Montalvânia, Januária e Itacarambi.

Atualmente, o povo Xakriabá possui quatro áreas retomadas: Morro Vermelho (2006), Dizimero e Licuri (2007) e recentemente foram retomadas as margens do rio Peruaçu, em Caraíbas/Várzea Grande (2013). “Com essas retomadas o povo reivindica não somente suas terras, mas também que sejam reconhecidos seus direitos que regem um conjunto de fatores culturais: tradições, costumes, e modos de viver “(PINHEIRO e SILVA, p. 43, 2013).

3.2. Educação Escolar Indígena

Em Minas Gerais, lideranças indígenas Xacriabá, Pataxó, Maxakali, Krenak e Kaxixó participaram de um seminário com agentes da FUNAI, funcionários da Secretaria de Estado da Educação, antropólogos e professores da UFMG no Parque Estadual do Rio Doce em novembro de 1995 em busca da garantia de seus direitos a uma educação diferenciada. Esse encontro aconteceu pouco depois da publicação das “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” (1993), que afirmava que as comunidades indígenas têm direito a indígenas como professores de suas escolas, e que, para isso, “é imprescindível e urgente, dado que a escola indígena deve ser intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, que se criem condições necessárias para a formação especializada de índios como professores” (Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993, p. 20). O documento estabelece também que as características específicas da educação escolar indígena pressupõem “uma carreira diferenciada” dentro do magistério.

Em 1996 foi a vez da Lei de Diretrizes e Bases da Educação coroar o longo processo de luta dos povos indígenas no Brasil demarcando a escola indígena como um espaço positivo de construção da etnicidade. No artigo 78 da Lei nº 9394/96 fica garantido a educação escolar bilíngue e intercultural que proporcione aos povos indígenas a valorização de suas línguas e ciências, a recuperação de suas memórias históricas e a reafirmação de suas identidades étnicas, ao mesmo tempo em que garante o acesso às informações e conhecimentos técnicos científicos das demais sociedades indígenas e não indígenas. Para essa valorização, recuperação e reafirmação faz-se necessário, então, a formação de indígenas habilitados como pesquisadores de suas próprias culturas. O encontro no Parque do Rio Doce em 1995 teve como fruto o primeiro Curso de Magistério Indígena em Minas Gerais, que formou em 1999 a primeira turma com sessenta e seis professores Maxakali, Pataxó, Krenak e Xacriabá. A segunda turma, com setenta educadores indígenas, completou o curso em 2004, aumentando a quantidade de professores indígenas formados no estado. Foi essa primeira geração de professores indígenas formados que passou a demandar a abertura das universidades para suas comunidades. Conforme pesquisa de Pádua (2009):

O FIEI prevê uma duração de cinco anos, intercalando etapas intensivas na UFMG e Intermediárias nas aldeias, destina-se a habilitar professores para atuarem no

Ensino Fundamental e Médio. O aluno poderá optar por uma das três áreas de concentração: Línguas, Artes e Literaturas; Matemática e Ciências da Natureza e Ciências Sociais e Humanidades, organizadas por três eixos temáticos que são: a realidade sócio-ambiental; a escola indígena e seus sujeitos e as múltiplas linguagens. Tais eixos atravessam as áreas através de projetos sociais demandados pelas comunidades indígenas. A escolha da área de atuação pelos alunos, feita ao longo do percurso acadêmico, implica em uma maior carga horária dedicada aos conteúdos e atividades a ela relacionados, prevendo, assim, percursos diferenciados. Os percursos acadêmicos constituem um importante componente curricular que propõe uma articulação das pesquisas dos alunos com uma área de conhecimento e com os projetos sociais de suas comunidades. (PÁDUA, 2009, p. 36)

Esta formação da qual participaram, influenciou todo o trabalho educativo realizado nas escolas da TI Xacriabá onde a Educação Escolar Indígena passou a ter como principal objetivo resgatar e preservar a cultura do povo indígena Xakriabá, direcionada e administrada conforme os princípios culturais, sócio-econômicos e políticos da comunidade ou povo.

Para dizer desta experiência, Joel Xakriabá descreve sua participação na educação desde o Magistério Indígena:

Eu acho que se a gente for falar um pouco de tudo isso aí a gente vai fazer tipo uma linha do tempo, que vai começar lá desde o magistério indígena, que tinha uma característica de formação e produção de material. Porque a implantação da escola indígena era voltada nesse sentido, de formar professores para trabalhar na sala de aula, e ter o próprio material para estar trabalhando. No magistério indígena, eu tive a oportunidade de participar de dois módulos. Em 2005 eu fui escolhido a partir de uma avaliação da minha comunidade. Mas o magistério, ele já vinha desde 97 dos primeiros professores, e vem dessa característica de formação, de produção. Eu vi dentro do magistério que era um método que os professores utilizavam na formação, que era formar pesquisadores.

Em sua narrativa, Joel nos mostra como a formação de professores indígenas, desde o curso de Magistério, encontra-se voltada para a formação do pesquisador e da produção de materiais didáticos-pedagógicos. Além disso, ele ressalta como a educação escolar indígena é construída juntamente com a comunidade, que escolhe os profissionais que irão trabalhar na escola, assim como sugere ideias nos debates referentes à educação, tanto em nível das próprias aldeias como da Secretaria de Estado da Educação.

A educação escolar indígena no Brasil, desestruturada a partir da colonização nas Américas no momento de tomada de terras e extermínio dos povos indígenas e suas culturas, onde, de acordo com Kaiang, a educação passou a ter uma visão que desconsidera as diferenças:

Quando se trata de Educação Indígena, veremos que, passado o século XX, ainda não temos uma Educação Indígena estruturada com suas especificidades e cujos educadores possuam a devida formação que garanta um ensino de qualidade para as mais variadas culturas e realidades existentes no Brasil. Falando nisso, ainda recentemente muitas escolas localizadas em terras indígenas encontravam-se fora

dos sistemas de ensino dos estados, sendo, portanto, “clandestinas”. Nessas escolas, a maioria dos professores tem formação de Magistério, em nível de Ensino Médio, mas parte desses docentes não concluiu o Ensino Fundamental. Isso dificulta o ensino e a aprendizagem dos alunos indígenas e a prática da língua materna com a alfabetização, como está garantida na Constituição de 1988. Isso sem contar que o professor indígena não conta com estímulos para a sua prática pedagógica. (KAIANG, 2006, p.202)

A educação indígena tem que ser específica, diferenciada e de qualidade, porque é função desta mesma respeitar todos os aspectos culturais do povo. É papel de seus profissionais promoverem uma educação de qualidade em que se ensinam conhecimentos não indígenas, mas sem esquecer os conhecimentos do povo Xakriabá e dos seus direitos, respeitando a diversidade cultural do mundo e fazendo respeitar-se como parte desse aspecto da diversidade, neste processo, afirma Gomes:

O processo de escolarização do povo Xakriabá foi intensificado de modo muito acelerado com o início do funcionamento das escolas estaduais indígenas. Em pouco mais de dois anos, os Xakriabás passaram de uma oferta escolar que atendia a menos da metade da demanda a apresentar um quadro semelhante a oferta em Minas Gerais, com reivindicação de abertura de outras modalidades de ensino (educação infantil e educação de jovens e adultos), além da proposta de criação do ensino médio e de acesso à universidade. É a marcante forma dos Xakriabás em implementar a expansão da escolarização. (GOMES, 2006, p.16)

A proposta Xakriabá para a formação de professores indígenas constitui grupos de pesquisa, organizados por aldeias, para elaboração dos conteúdos de materiais pedagógicos para as escolas, onde formação e pesquisa são indissociáveis.

No caso do grupo social do povo Xakriabá, Gomes e Miranda afirmam que “a intensificação do processo de escolarização, que se deu com a instituição da escola indígena diferenciada nos anos 1990, foi precedida por várias tentativas de gestão local e alto investimento das comunidades, no sentido de prover o que passa a ser visto como necessidades de educação escolar de seus jovens e crianças” (Gomes e Miranda, 2014, p.113). O processo não difere muito do que se assistia em outros locais, e na região, de modo geral. Trata-se das “casas de escola”, locais promovidos e geridos pelas famílias e/ou pelos próprios professores (que são sempre parte de alguma família).

4. A SABEDORIA DO POVO XAKRIABÁ ESCRITA NO PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

Como citamos anteriormente, a avaliação de imagens e das histórias contadas era feita por todos os membros da comunidade e desta forma, o processo de produção somente se inicia após esta avaliação criteriosa e após a concordância de cada membro.

Nos materiais produzidos pelo povo Xakriabá, sempre são apresentadas as lutas e dificuldades que enfrentam, as formas como se relacionam e a valorização de suas formas de organização coletiva. Em todas as publicações que propuseram para o SIE, percebemos como a organização e o respeito à escuta dos mais velhos foi fundamental para que chegássemos ao sucesso deste trabalho. Não havia nenhuma imagem, nenhuma história contada que não passasse pela avaliação de toda a comunidade e mesmo que o sistema estipulasse prazo para entrega dos produtos, esse prazo só seria cumprido se todos concordassem com o processo de produção.

Sobre esta organização coletiva, de acordo com Fernanda Gonçalves em seu *Percurso Acadêmico no FIEI*:

Dentro da terra indígena tem uma organização política que conta com um conselho de lideranças, formado por um cacique geral, 2 caciques, sendo 1 da aldeia Rancharia/Tenda, e outro da aldeia Morro vermelho, lideranças e vice-lideranças que representam cada uma das 32 aldeias. E esse conselho participa de todas as discussões internas e externas, juntamente com as comunidades. Deste modo, pode-se considerar que nessa organização ninguém caminha sozinho e que seus passos, sendo eles gigantes ou pequenos, não acontece de forma individual, pois procura-se pelo caminho coletivo para atender as demandas das pessoas. (GONÇALVES, 2013, p. 09).

Este é o modo Xakriabá de ser e de fazer, que conto neste capítulo, a partir de suas narrativas nas produções resultantes do SIE. No quadro a seguir sintetizamos tais produções, informando o ano de sua publicação, os temas e sub-temas utilizados pelos autores, a autoria individual ou coletiva, o tempo em que foi escrito e o tipo de material em que foi impresso:

TÍTULO	ANO	AUTORIA	TEMA	SUB-TEMAS	TEMPO	SUPORTE
Artesanato Xakriabá: osso, madeira e semente	2017	Individual	Artesanato	Retomada do Artesanato; Artesãos e Processos de Trabalho; Peças	Passado; Presente	Catálogo
Dakrwaihkuzé - memória e saberes Xakriabá	2018	Coletiva	Território; Saúde; Educação	Mapas; Documentos; História; Versos; Entrevistas; Poemas	Passado; Presente	Revista
Frutos e frutas dos quintais Xakriabá	2017	Coletiva	Alimentação	Calendário Sociocultural; Alfabeto; Versos; Culinária Indígena	Passado; Presente	Livro
Manual de cerâmica Xakriabá	2017	Individual	Cerâmica	Barro; Toás; Jeitos de fazer; Telhas; Tijolos; Finalização das Peças; Como enformar as Peças	Presente	Manual
O tempo passa e a história fica - Povo Xakriabá - Volume 2	2019	Coletiva	História do Povo Xakriabá	A luta pela terra; Lideranças Xakriabá; As conquistas da educação escolar indígena Xakriabá; Retomadas	Passado; Presente	Livro
Terra fonte de vida - aqui se planta, colhe, come e cura	2017	Coletiva	Cultivo das Hortas	Fazer Horta; Cuidados; Plantas Medicinais; Atividades	Presente	Livro
Voltando do passado para o presente	2018	Coletiva	Histórias	Contos; Tradições; Contação de Histórias	Passado	Emborنال

Fonte: Elaborado pela autora

4.1. Acessando os arquivos

Para iniciarmos o processo de análise, fizemos uma leitura dos materiais, além de recorrer ao acervo do Programa, para entender como foi o seu processo de elaboração, assim como das imagens produzidas nas oficinas de ilustrações, quais trabalhos de conclusão de curso ou percursos formativos deram origem a ele, se os encontros aconteceram na Faculdade de Educação/UFMG ou dentro do território. A partir deste trabalho, partimos para uma releitura para entender melhor o que de fato estava sendo discutido em cada uma das publicações para então selecionarmos palavras-chaves além de temas recorrentes sobre a história e a cultura do povo Xakriabá.

Em uma análise global se destacaram as seguintes categorias (que iremos confirmar na exploração mais detalhada de cada obra): Cultura, Língua, Memória, Território – ambiente e natureza - e Representação – Identidade e autoafirmação. Em todas as publicações o tema território marca a luta pela terra e a retomada do território, fortemente marcado por conflitos e situações de ordens ideológicas e fundiárias que se arrastou por mais de 20 anos. Dentro do tema território exploramos também o cultivo das hortas, as frutas e frutos do cerrado e a influência deste no trabalho com a terra. Como vimos anteriormente, sobre o conceito de língua, é necessário apontar a questão da oralidade nos discursos trazidos pelos autores, registrado na dissertação

de Vanessa Lorena como uma “escrita de forte relação com a oralidade em que o escritor ao escrever não se orienta pelas regras de gramática do português escrito, mas sim pela expressão sonora das palavras [...]” (ANASTÁCIO, 2018, p. 21).

Um dos principais temas que são problematizados nos livros didáticos que vão para as escolas são a identidade e a diversidade que se expressa no modo como as pessoas são representadas. No dossiê Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte, podemos confirmar esta afirmação, a partir da pesquisa descrita no capítulo Livros Didáticos, de Moreira e Muller, onde as autoras aconselham:

Assim, se faz necessária prementes modificações substanciais na organização e inclusão de conteúdos e imagens desmistificadoras de estereótipos, bem como na naturalização de personagens de várias etnias num lugar de miséria ou bestializados, ou ainda sua ausência ou silenciamento em outros espaços, tais como nas ciências, nas diferentes profissões, no domínio das tecnologias, na literatura, na filosofia, na cultura, no cinema, na televisão, e nas diferentes artes. (MOREIRA e MULLER, 2018, p. 338)

As imagens das obras analisadas aparecem como uma categoria notável para analisar as narrativas porque temos indícios da importância que os autores dão em produzir as próprias imagens. A partir das oficinas de ilustração e todo o investimento que os autores fizeram pra compor em um livro as imagens de uma forma que não resultasse no que já foi feito historicamente, mostra como eles trazem para as obras representações que são contrárias aos estereótipos encontrados nos livros didáticos. Desta forma, aprofundamos nossa pesquisa a partir de autoras e autores, trazendo outros elementos além desta entrada conceitual do campo da educação, em que as imagens dos livros didáticos, produzidos por não indígenas, apresentam representações e conceitos que reiteram o colonialismo, como afirma Silvia Cusicanqui:

Indios y mujeres se borran o se representan de forma estereotipada en el Álbum convirtiéndose en ornatos culturalistas de un discurso y una visión de nación que postulaba la hegemonía absoluta de la cultura occidental, patriarcal y cristiana sobre el país, a partir del estado. Las mujeres se introducen sólo como deudas, familiares o viudas de los combatientes, y los indios como adornos culturales del mundo del trabajo, que bailan, tocan instrumentos nativos y aclaman a los líderes mestizos. (CUSICANQUI, 2010, p. 145).

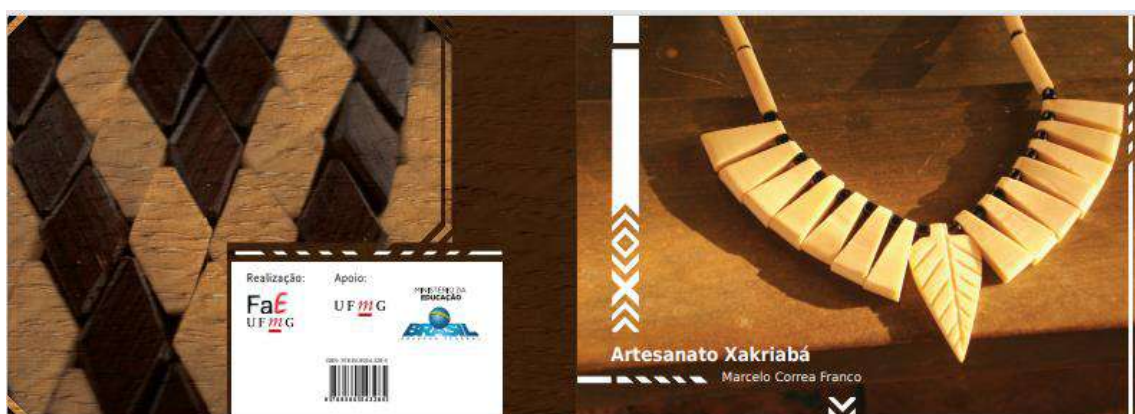
As memórias encontradas nas produções, seja dos seus autores ou dos entrevistados, permitiram que passado, presente e futuro se entrecruzassem nesta pesquisa como forma de pensar no reconhecimento e na valorização dos saberes indígenas. Passamos agora a apresentar cada uma das obras produzidas pelo povo Xacriabá no

Programa Saberes Indígenas, agrupadas por categorias já sinalizadas durante nossa análise.

4.2. Cultura, memória e identidade

Começaremos este item, comentando uma produção que dá centralidade ao artesanato do povo Xakriabá. Este aspecto da cultura é parte importante da afirmação da identidade deste povo, contando sempre com os saberes da tradição e com a memória oral dos artesãos.

Artesanato Xakriabá: osso, madeira e semente



Fonte: Capa – Artesanato Xakriabá: osso, madeira e semente, 2017

O grupo da escola Uikitu Kuhinã deu continuidade à uma pesquisa já existente sobre a produção do artesanato, porém houve análise e reconfiguração dos trabalhos anteriormente produzidos para pensar em uma pesquisa mais ampla sobre os Saberes e Fazeres Manuais Xakriabá. Estudaram e organizaram em oficinas o passo a passo do trabalho de pesquisa e elaboração de materiais com características de manual de aprendizagem de determinado artesanato e técnica. A pesquisa anterior aqui mencionada ocorreu na primeira etapa do programa, em 2014, com professores da escola Uikitu Kuhinã, em torno do artesanato em cerâmica junto ao ceramista Vanginei Xakriabá, o Nei, professor da disciplina Cultura na aldeia Barreiro Preto, que realizou TCC sobre esta arte do povo Xakriabá no Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI-FAE-UFMG).

A partir desse trabalho do ceramista no percurso acadêmico do FIEI, em 2015/2016 foi realizada a diagramação do material produzido pelo professor Vanginei: o Manual

de Cerâmica Xakriabá, atualmente em fase de editoração. Após a pesquisa com a cerâmica Xakriabá, os professores decidiram trabalhar com o artesanato em osso e madeira. Foram orientados a fazer um mapeamento dos artesãos na TI buscando identificar a produção de peças sagradas, peças utilitárias, peças de uso estético, a perspectiva histórica do trabalho com osso e madeira no território e a relação entre velhos e jovens na produção e uso das peças. No decorrer da pesquisa com o artesanato em osso e madeira, os professores chegaram ao trabalho do professor Marcelo que também foi aluno do FIEI-FAE-UFMG, em que realizou TCC sobre a arte de alguns artesãos do povo Xakriabá que trabalham com a matéria-prima osso e madeira. Seu percurso no FIEI gerou esta Cartilha do Artesanato em Osso e Madeira.

A partir de entrevistas realizadas com artesãos mais experientes, o livro mostra como ocorreu o processo de resgate da cultura do artesanato e como esse processo expressa a revitalização de aspectos identitários e das práticas tradicionais da produção de objetos ornamentais e de uso doméstico, revelando-se como um campo potencial para a atividade econômica além de dar lugar à troca entre diferentes gerações.

Outro artesão trazido no livro é o professor Edivaldo, uma pessoa muito importante no resgate do artesanato Xacriabá, pois iniciou sua prática na produção de utensílios – que eram utilizados como troca por alimentos ou o que precisasse naquele momento – e continuou a produção criando peças (colares, pulseiras) mesmo depois de trabalhar na escola, momento em que produzia e ensinava aqueles que quisessem aprender a fazer o seu próprio artesanato.

Em nossa análise, verificamos que, apesar de formalmente a obra conter apenas uma autoria, consideramos que ela foi produzida pela coletividade, como podemos observar nos depoimentos, entrevistas e relatos de experiências que serviram como base para o que o autor denomina durante a obra de retomada do artesanato Xakriabá.

No início do trabalho, o autor relata sobre a pesquisa que deu origem ao livro:

Esta pesquisa foi feita a partir do momento que comecei a observar o aumento de pessoas interessadas em usar e fazer peças em osso, madeira e semente. Procurei conversar com artesão de diferentes aldeias para ter uma noção das ideias expostas, necessidade e demandas de cada um. E mesmo que não vivam exclusivamente do artesanato, estão sempre produzindo. (FRANCO, 2017, p. 10)

Como já mencionamos, para esta retomada da fabricação e uso do artesanato, foi também necessário pensar na luta e recuperação do território, assim como na representação positiva da cultura indígena e da memória de seus ancestrais. Enquanto retomada do território, o autor conta que esta conquista trouxe outras lutas pois receberam uma terra profundamente degradada devido à criação de gado, onde tudo foi transformado em pasto pelos antigos posseiros; além do isolamento regional, a falta de assistência governamental que os levou à pobreza, agravada pelos longos períodos de seca, em um território carente, naquela época de recursos hídricos e em consequência, de alimentação adequada e condições dignas para viver.

Alguns depoimentos dos artesãos colaboram para o nosso entendimento sobre este pensamento:

O negócio que tem de fazer é incentivar os mais novos, os alunos, né? ... porque tem alunos que não quer fazer, já tem outros que tem influência. [...] As roça,,, né? Num... num tá dano igual antes, e... por isso, quem sabe, né? Os jovem tem mais influência e...né? Quem sabe no dia da manhã tem mais influência, mais alunos querendo fazer. (depoimento do artesão Belarmino em 2005, p.11)

De acordo com o autor, o depoimento mostra como o artesanato é uma oportunidade de aumentar a renda em casa, o que poderia ser melhor (re)conhecido pelos jovens, como uma forma de trazê-los para 'dentro' da sua aldeia. Além disso, sente falta de incentivos para a prática do artesanato, principalmente no que se refere aos locais de exposição das peças, que antes tinham mais saídas nas feiras em cidades próximas e tem hoje apenas o próprio território ou a cidade de São João das Missões.

Esta afirmação se confirma também no depoimento do artesão Salvino, em 2009, que reforça a necessidade de um espaço no município de São João das Missões para que os artesanatos produzidos possam ser comercializados de maneira mais frequente com datas e horários definidos.

O autor interpreta que são diversas as peças produzidas por estes artesãos e diversa também é a forma e técnica que cada um tem de preparar a ferramenta, preparar o material e a matéria prima que irá utilizar. Apesar dessas diferenças, afirma que há dificuldades para a venda das peças, e entende que a falta de recursos para viagem e a falta de comunicação para divulgação dos trabalhos fora da aldeia são os fatores que mais impedem a saída do artesanato. Ressalta, ainda, a defasagem no preço das peças, uma vez que o valor de um colar, por exemplo, se mantém há dez anos sem aumento, enquanto uma diária de trabalho na roça já é pelo menos o dobro deste valor e percebe que se aumentar o preço ninguém compra, apesar do artesanato, segundo

o senhor Salvino, hoje ter um melhor acabamento e melhor seleção da matéria prima que os deixa “mais bonitos”.

Mesmo com todas as dificuldades, o autor da obra observa que a troca de experiências e informações com outros artesãos demonstra o quanto o artesanato é importante para reafirmação da identidade indígena: “Eram poucas as pessoas que usavam artesanatos próprios e até mesmo se reconheciam como índio, hoje isso está mudado e o interesse em buscar a própria identidade está, visivelmente mais forte. (FRANCO, 2017, p.15)

O autor conclui sua pesquisa ressaltando que todos os artesãos que trabalham tendo o osso e a madeira como matéria prima se inspiraram ou aprenderam com o professor Edivaldo que contribuiu muito com o aumento do número de artesãos no território Xacriabá. Reforça a importância de se ter um lugar para a divulgação e comercialização desses produtos, o que é unanimidade entre todos os entrevistados do livro e a importância de se ter equipamentos adequados para o corte e acabamento das peças. Por fim, sugere uma troca de experiência entre os próprios artesãos, no intuito de inovar na criação de peças e “aumentar a venda de seus produtos”. A partir da exibição de parte do catálogo dos produtos que fazem parte deste trabalho podemos contemplar as diferentes matérias primas utilizadas e a riqueza da diversidade do artesanato Xakriabá:



Manual de Cerâmica Xakriabá



Fonte: capa – Manual de Cerâmica Xakriabá, 2017

Esta produção em forma de manual foi idealizada por Nei Leite, a partir do curso FIEI turma 2006-2011. Vanginei Leite Xakriabá é professor de cultura, graduado pelo FIEI em Língua, Artes e Literaturas e mestrando no programa de pós-graduação em Belas Artes pela UFMG. Este manual pretende resgatar a cultura da cerâmica Xakriabá, registrando todo o processo deste trabalho para as futuras gerações, passando pela escolha do barro, modos de fazer, finalização e queima das peças.

O manual recomenda a necessidade de observar a fase da lua, até mesmo para a retirada do barro, dizendo que o ideal é na lua crescente para a cheia, pois, as fases minguante e nova não são boas porque o barro corre o risco de rachar. Além da fase da lua, também não é indicado tirar o barro “no broto” que é no mês de agosto quando as plantas se renovam após o período de outono/inverno. De acordo com o ceramista sr. Emílio da Aldeia Prata Redonda: “Eu tiro o que ta mais embaixo, que o de cima sempre tem areia misturado, aí eu tiro ele, limpo pru cima tudo, e vo pega o de baxo é tanto que essas paça aí mermo num tá bom é purisso, quele num foi tirado numa lua muito boa né praque nós peguemo foi uma hora que achemo uma folga, ainda tava moiado, ainda tinha moiado de chuva no lugar né também, e é foi tirado pru cima”. (LEITE, 2017, p 12)

O manual também ensina que, para preparar o barro, é preciso saber que tipo de peça será produzida, pois existe o barro mais úmido, seco ou mais oleoso. Depois desta seleção, cada tipo de barro é preparado de uma maneira diferente: nos mais secos é preciso retirar as pedras e raízes, os úmidos precisam ser amassados, deixando-os de molho em sacolas plásticas por algum tempo “para ficar igual pumada” como afirma o senhor Antonio Paca, ceramista da aldeia Pindaíbas.

Dona Alzira, que é mãe de Nei Leite e sua primeira professora e inspiradora desta pesquisa, conta que “Eu trabaio cum varos tipos de barros. Eu gosto de experimentá barro de muitos lugar, só que o barro que eu acostumei mais, é o barro que eu já vinha tabaiano já desde pequena, que é do barro branco, ele é um barro também que não quebra no forno.” (LEITE, 2017, p. 17)

O próximo passo para a fabricação de peças é a seleção dos toás, que são utilizados para pintar as peças pois possuem cores diferentes da cor do barro. “O toá pode ser quebrado em pilões ou socado com um macete em cima de uma pedra. Coloca agua e cua pra sair pedrinhas e areia. Quando o pó assentar no fundo da vasilha, tira um pouco de água e a tinta está pronta.” (LEITE, 2017, p. 19)

Cada peça tem a sua técnica específica para ser moldada. O manual cita que para a produção do *pote* começa fazendo primeiro o fundo a partir de uma placa reta; para a *panela* ficar mais resistente à temperatura é bom misturar um pouco de grãos de caco de peças de barro queimado; para *porungas*, que é o modo dos antigos se referirem às *botijas*, *moringas* e *cabaças*, começa-se fazendo uma placa circular de barro com pavios ou com rolos de preparar massa de paste e antes de colar um pavio é recomendado fazer riscos no que está por baixo para fazer a costura quando apertar um contra o outro; para *pratos* e *sopeiras*, o processo é bem parecido com os do pote, panelas e todas as peças feitas por pavios; para *copos* e *xícaras*, o manual recomenda cobrir o suporte com uma folha de caderno, para a placa não grudar, depois enrola a placa de barro envolta no suporte de maneira que dê uma volta e encontre as pontas para, em seguida, cortar uma placa circular do tamanho do fundo da peça e faz a emenda alisando com o caco um pouco; para as *telhas*, passa-se a cinza na banca, coloca a grade em cima e espalha nela o barro, apertando na grade, passando o facão para cortar o excesso; para os *tijolos*, antes de colocar o barro na forma tem que lavar e passar cinza para não grudar.

Após moldurar as peças, é necessário fazer a raspagem e decoração antes da peça totalmente seca. Os desenhos são feitos com as pontas dos dedos, talos de plantas ou pinceis industrializados. Para a secagem dos buião – nome dado pelos mais velhos às peças de barro em geral – devem ser colocados à sombra, longe do vento para não rachar durante a queima. Se a peça quebrar durante a queima, utiliza-se o cipó cola prato passando nela o leite retirado dele, utilizando várias camadas. Se apresentarem apenas rachaduras, as peças são recuperadas com o próprio barro das quais foram feitas.

O manual ainda se dedica à finalização das peças, recomendando colocar as mais pesadas por baixo e as mais leves são encaixadas por cima com cuidado, bem apoiadas umas nas outras. O fogo deve ser controlado “alentando um pouquinho de fogo” e aumentando lentamente, “depois de alentar bem, quando já for à boca da noite, aumenta o fogo durante umas duas horas. Ai conta as bocaduras. Quatro bocaduras de lenha dão para queimar” (LEITE, 2017, p.55). Durante a queima, pessoas que não participam dela desde o início não podem se aproximar, pois ao ver a queima coloca “oi ruim” e as peças podem se quebrar.

O manual menciona também que, para cada tipo de forno utilizado, há um tipo de queima: no *forno tradicional (buraco no chão)* faz um buraco no chão de modo que a metade da peça fique para fora do buraco. As peças são colocadas com a boca virada para o fogo, formando um círculo como duas meias lua. A queima tem que ser no meio da mata para não pegar muito vento e também olho ruim; no *forno tradicional com cascas*, as peças são colocadas no chão, em círculo, com as bocas encontrando no meio. Depois de acomodar as peças, faz outro círculo com cascas de angico em volta das peças e coloca fogo em todo o círculo de maneira que o fogo seja controlado e as peças queimem lentamente; no *forno retangular com crivo*, utilizado com mais frequência atualmente para a queima de telhas, potes, panelas e peças maiores, é construído no tamanho das peças a serem preparadas. Para alentar deve manter apenas na boca do forno um pouquinho de fogo, aumentando e chegando para dentro do forno lentamente. O forno só deve ser aberto depois de frio – três ou quatro dias após a queima; no *forno catenário*, construído com tijolos refratários, após pesquisas, oficinas e conversas com lideranças, através do projeto de “Revitalização das práticas tradicionais do fazer artesanal Xakriabá”, do Fundo Estadual de Cultura (FIC), é um

modelo mais recente que está sendo adaptado pelos artesãos como forma de economizar lenha.

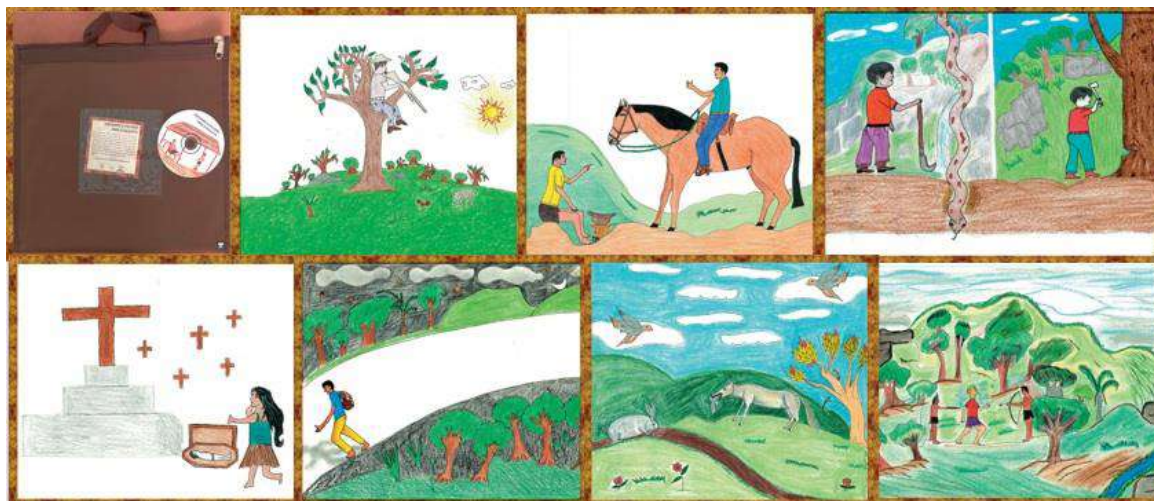
O manual traz consigo além das técnicas descritas, imagens e relatos de cada processo para que o leitor se aprimore de uma arte pouco disseminada nos dias de hoje. O autor reafirma neste trabalho a sua missão em continuar a tradição da arte em cerâmica em sua terra indígena.

A especificidade cultural do povo Xakriabá se manifesta nestas publicações a partir do esforço dos autores em resgatar, recriar e reinventar o modo como o artesanato e a cerâmica foram inseridos no cotidiano da comunidade, porém, trazendo esta produção para os dias atuais, com o intuito de dar continuidade às práticas que fazem parte da sua identidade cultural. Como apontado anteriormente, reconhecemos em suas narrativas que a todo momento, passado presente e futuro são entrecruzados, de forma a não se perder a identidade do povo Xakriabá. Também destacamos aqui que, apesar das pesquisas terem sido realizadas por um professor (Marcelo no artesanato ou Vanginei na cerâmica), todo o trabalho tem autoria coletiva, a partir da escuta dos mais velhos ou da pesquisa realizada em diferentes aldeias.

Entendemos nas narrativas apontadas nesse manual e no catálogo a importância da revitalização dos fazeres no passado e hoje, como esses modos ainda são praticados, mas com o olhar dos mais jovens. O manual é uma publicação mais aprofundada sobre a história da retomada do artesanato Xacriabá, que aborda desde a coleta e tipos de materiais utilizados, até a finalização das peças e o catálogo, apresentando também a produção atual do povo Xakriabá.

Recorrendo ao entrevistado professor Joel sobre a importância dos materiais produzidos, ele diz que perderam muitas informações ao longo do século passado, pois a maneira de guardar esses registros era diferente: tinha “outro olhar, outro pensar”. Por isso, ele acha necessário ter um registro da maneira como fazem o artesanato hoje, para manter e preservar esse conhecimento. Segundo ele, é preciso conhecer o passado, compreender o presente e deixar vir o futuro, de forma que os jovens conheçam o mundo em que estão vivendo: “Eles vão conhecer os conhecimentos para valorizar”. Passado e presente se entrecruzam em toda a cultura Xakriabá, como uma forma de pensar as heranças registradas para o futuro das próximas gerações.

4.3. As narrativas entre o passado e o presente



Fonte: Foto da autora

Já neste item, focalizamos nossa análise no embornal⁵ de histórias, intitulado “Voltando do passado para o presente – 19 histórias”, produzido com o desenvolvimento das atividades nos anos de 2015/2016 na Escola Mambuka, da aldeia Morro Falhado. Trata-se de um embornal das formas tradicionais de oralidade Xakriabá, contendo 19 pranchas com histórias e ilustrações, um CD de áudio das histórias contadas a partir das narrativas Xakriabá que culminou na noite cultural na Escola Mambuka, da aldeia Morro Falhado, a qual fez gerar um vídeo que em 2014 foi lançado em sua primeira versão.

Ao longo das atividades do ano de 2015/2016 este vídeo foi apreciado pelos professores pesquisadores, cursistas, orientadores, formadores e conteudistas do projeto, que avaliaram e discutiram aspectos importantes a serem observados para uma edição e versão definitivas do mesmo. Foi feito o trabalho de edição e finalização, este vídeo compõe o Embornal das formas tradicionais de oralidade Xakriabá.

As atividades didáticas elaboradas pelo grupo foram analisadas pelos professores em oficinas literárias com intervenções sobre metodologia, processos de alfabetização, relações entre oralidade e escrita na busca de uma prática pedagógica didática. Houve uma reconfiguração do material fazendo surgir uma nova pesquisa com os contadores de histórias e oficinas de transcrição. Professores orientadores e cursistas realizaram

⁵ Embornal, ou simplesmente bernal coadunando com os dicionaristas: uma sacola confeccionada em tecido grosso usada a tiracolo ou carregada pelas mãos, sacola ou bolsa dentro da qual se transporta uma vasilha com comida, usada para quem precisa levar sua refeição para o trabalho.

na Escola Morro Falhado rodas de contação de histórias com os alunos, 26 professores, comunidade e anciãos convidados das aldeias Sapé, Itapecuru, Morro Falhado e Santa Cruz. Foram 19 histórias contadas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas pela equipe de professores para compor o livro Voltando o passado para o futuro. Os textos foram transcritos buscando guardar a característica poética dos contos na oralidade, o registro foi feito em uma linguagem em que convivem diferentes aspectos da fala, estruturas sintáticas e semânticas próprias da oralidade e do português xacriabá. Tanto a transcrição quanto a revisão dos textos privilegiaram uma tradução que buscasse o trânsito entre a linguagem oral e escrita e a valorização das diversas vozes e estilos que foram suporte para as narrativas.

Foi realizada ainda uma oficina de ilustração com os indígenas Xakriabá com trajetórias na produção de arte e desenho nas aldeias, ambos se empenharam na produção dos desenhos que ilustram as histórias. As adivinhas, loas e versos coletados na etapa de 2014, passaram pela revisão de texto e organização por temática em 2015 e compõem também o Embornal no encarte do DVD. Atividades didáticas e de pesquisa foram realizadas com os alunos da Escola Morro Falhado durante todo o processo de elaboração do material acima detalhado. Algumas atividades didáticas elaboradas pelo grupo de professores irão compor uma brochura para consulta e possível utilização dos professores em sala de aula.

O resultado deste trabalho foi um embornal composto por pranchas e um CD de contação de histórias: desta forma foi produzido o Voltando o passado para o presente. Histórias de caçadô, de home, de matadô, de bicho e do jeito de vivê do povo Xakriabá. Formando uma roda de contação de histórias na Escola Bukikai participaram alunos, professores, lideranças e os contadores de histórias de diversas aldeias. Nesta análise, apesar de nos propormos a debruçar sobre as publicações, como fizemos nas anteriores, e contar dos temas tratados nelas, não podemos apresentar as histórias para o leitor a não ser descrevendo algumas delas exatamente como foram colocadas no papel.

O caçadô de lenha

Era uma vez um home que pricisava de lenha. Aí ele pegô e saiu pro mato, só que como a lenha tava difícil, a mata era verde... a mata era verde... aí ele 'profundô na mata pra caçá lenha, foi procurano a lenha, procurano,

procurano e passô uma hora e pegô... não sabia onde que tava mais. Perdeu no meio da mata. Intão ele falô: "-Meu Deus como é que vô fazê? Perdido no meio da mata...?" Aí pegô e foi andano, foi andano pra frente, foi andano perdido. E já tava perdido com fome. E andano na mata. E pouco tempo apareceu uns índios com umas flechas e arrudiô esse rapaiz, querendo matá. E tinha uma índia com esses índio. Ia matano, quase flechano o rapaiz... e borduna nele, já tava quase matano. Depois o rapaiz chegô suá, suô de medo. Aí pegô, tirô um lenço vermelho do bolso pra enxugar o suor da testa, a índia viu e na hora apaixonô pelo rapaiz. Ela pegô, 'travessô na frente do rapaiz, falô pros índios que não era para atirá a flecha nele. Depois que viu o lenço vermelho, ela pegô e apaixonô por ele, ela pegô e levô ele pra aldeia. E eles morava numa caverna, os índio. Levô esse rapaiz pra lá, o rapaiz com medo. Chegava lá, os índio pegava, matava caça, matava onça e comia crua. Não tinha negócio de cozido não. Matava coelho, não tinha fogo pra cozinhar, dava e ele não comia. E os índio só cumeno. Passano um tempo, ela engravidô dele e teve uma criancinha, os povo saía pra caçá e ele querendo saí, mandava a índia ir também e ela não saía de perto dele, com medo dele sair. E os outro saía pra caçá e ela lá no pé dele. Trazia a cumida e oferecia, ele não cumia, porque era cru. Eles eram uns índio costumado cumê cru. Aí um dia ele já tava quase caindo de fome, ele pegô teve uma ideia e falô assim: "— Vai caçá pelo menos banana mais verde, que num tô aguentano de fome mais não". Ela pegô e foi, saiu mais os índio, com a criança no colo. Por cá ele aproveitô: "— É hoje que vô iscapá." Ele pegô, saiu no mato andano, andano, andano... Até que saiu na beira de um rio que tinha um navio. Aí ele pegô o navio pra imbora. Quando a índia chegô na caverna, tava livre dele lá, ela pegô, indoidchô, pegô a criancinha e saiu no mato no rast'o dele. Até chegô na beira da praia. Ele ia longe, lá no navio, já ia seguindo, ela gritô ele: "— Volta aqui, se não vô jogá a criança no rio." Aí fez menção de jogá a criança. Ele ficô com medo, pegô e voltô. Pegô ela e seguiu pra cidade, chegô na cidade. Como a índia era nua, O rapaiz pegô, comprava roupa, vistia ela. Ela não gostava. Vistia uma preta, ela pegava a roupa rasgava. Vistia uma branca, rasgava. Vistia uma rosa, pegava e rasgava. Aí depois ele pegô um

vermelho, um vestido bem vermelhim, e vestiu ela. Aí que ela gostô, teve mais filho e construiu uma casa e viveu feliz até hoje. (Edilson Ferreira Araújo – Aldeia Sapé)

O caçadô teimoso

Foi acontecido no tempo que aqui tinha bastante caça. Tinha bastante paca e tal. Tinha um parente que era caçadô, né? Gostava muito de isperá. Aí ele isperava todo dia, todo dia ele ia isperá paca e matava. Aí chegô o dia de São Bertolameu, 24 de agosto. E ele num sabia, num tava contano o mês, num sabia que aquele dia num podia ele subir na ispera, que podia aparecê visão. Aí ele foi. Quando el' vai, um cumpade incontró ele. O amigo dele falô pra ele assim: "Moço, ucê num vai pa isperá não, que hoje é São Bertolameu". Ele disse: "Não, moço! São Berto, se passá lá, eu passo fogo, moço. Dixa de conversa". E pru lá o cumpade subiu, incheu o cachimbo lá, fumô e subiu. Foi lá p' oi do pé do tamburi. Tá lá em cima, isperano. Certas horas da noite, ele viu: deu um sinal no chão. Ele disse: "Evém a paca!" Preparô um poco, deu sinal do oto lado. Num era do lado que ele tava isperano. Ele viu aquilo, que ele virô o pescoço, que ele oiô, era uma pessoa. Evinha um baita de um negão lá, né? Um imbornali dum lado no ombro, um machado, uma inspingarda. Ele disse: "Ué, vai subir aqui nessa ispera? Tá danado." Aí ele ficô lá, né? Isperano quolé era a intenção dele. Ele vei, vei, vei... chegô num pé de tamburi, tinha um pauzin lá, tirô o imbornali, incostô lá a cabaça d'água, a ispingarda. Incostô lá, puxa o imbornalão, uma baita de uma cachimba, cortô quase meia quarta de fumo, botô dent'o daquilo lá, 'cendeu, deu uma talagrada, passô a mão no machadão, chegô no pé do pau, incostô. Aí o que tava lá em cima: "Moço, moço, se eu tô aqui em cima..." Aí cumeçô cortá de vez, enquanto o que tava lá em cima: "Moço, eu tô aqui em cima!" O machadão só que roda. E vai, e vai, e vai. Aí ele disse: "Aqui agora num tem jeito não, esse home não vai pará de cortá não, vô me aprepará pa quando o pau caí, eu pulá." Bem assim ele fez. Aí quando o pau istralô lá, ele disse: "É agora! Istralô, jogô a ispingarda pum lado, esse pau deu de descê, aí ele vupô do pau, né? Quonde tava pá batê no chão, ele pulô e desceu de lá pra baxo, isperano

descê embaxo. E bateu lá embaxo nas raiz do pau. Cum bumbum, quas' quebrô o osso do bumbum. Caiu lá e caiu lá morreno de dor. Ele disse: "Eh diá, agora eu sei que vô morrê!" Que ele oia pra cima, tá o pau lá do mesmo jeitim. "Me live de home me live!". Não tinha era nada! E 'cabô que pa vim no otro dia, os cumpanhero teve de caçá ele. Sabia onde ele tava e foi 'panhá ele. (José Fiuza da Silva – Aldeia Itapirucu)

O home e a panela de barro

O home tava viajano, dipoise disse que tinha u'a panela de barro. Aí foi andano, andano...Quando chegô numa arião, ele "cende um fogo", poiô a penala, e feiz a cumida. Aí disse que evinha um bucado de gente. Aí ele correu, joga terra de cima do fogo e tapô! E a panela era de barro, ficô lá freveno: pok, pok pok. Aí chegô um home e disse assim: "Ué que panela é essa?" "È proque minhas panela aqui só cunzinha só na terra, só cum água. Num tem fogo não, cuzi'a sem fogo." "E a trempe, moço, me vende essa panela." Aí ele disse assim: "Vendo. Depende... Se querê, eu te vendo. Mais dexe eu cumê minha cumida premero." "Intão tá bom!" Aí disse que armuçô e cumeu, incheu bem a barriga. "E agora tá na hora de nós fazê negoço." Aí disse que o home vendeu a panela p'o home, passo o dinheiro pra ele e saiu. E o home falô: "Vô fazê do mermo jeitcho." Pois ele saiu, o home botô a panela na terra cum água lá, fico lá, toda vida, num freveu de jeitcho nenhum! E ele ficô num dinheiro perdido. (Dona Otília Ferreira de Araújo – Aldeia Sapé)

O home e a égua

Era uma veiz que tinha um home e a égua, que a história chama assim: O home e a égua. Aí, depois, quando foi cedinho, o home arriô a égua, muntô: "Ah, vô uma viagem. Vô viajá aí!" E vai naquele trote devagazim, troc, troc, devagazim. Aí depois, pensô que não, evém otro home de lá pra cá, fumano um cigarro. Evinha chegano e vai incostano, incostano. Quando chegô perto, o que evinha de pé, fumando o cigarro, quando chegô perto, pertim um do otro, o cigarro dele tava um toquim assim, o cigarro só o toco. Aí ele chegô, o home foi e isbarrô: "Eu vô contá um segredo pa égua sua aí." Ele

foi na oreia dela, aí tava com um toquin de cigarro e o oto não viu ele com o toco de cigarro, cuxichô no pé do ouvido da égua, soltô a bituca de cigarro dent'o da oreia da égua. Menina, essa égua diszatrô, indoidiô com esse home, jogô esse home p'o chão, indoidiô, indoidiô. Aí quande 'cabô: "Ué, o que cê féiz? Falô com minha égua que ela me derrubô?" Aí ele falô assim: "É porque eu falei pra ela que a mãe dela tinha morrido, por isso que ela indoidiô." E sendo que ela tava indoidiando de dor porque a pituca de cigarro tava queimano a oreia dela. (Manoel Pereira dos Santos – Aldeia Morro Falhado)

A partir de contos, causos ou histórias, os Xacriabá falam de animais, de homens e mulheres, de sabedoria, de acontecimentos da vida, como forma de incentivar e valorizar os costumes, as tradições e a cultura Xakriabá. Trouxemos algumas das narrativas para mostrar a importância de se reconhecer as vivências e práticas do povo Xakriabá, a partir de sua oralidade e na sua maneira de contar histórias, trazendo em suas falas o contato com a natureza, com o ambiente e o território, símbolos importantes para a sua identidade. A contação de histórias faz parte de toda a história e cultura do povo Xakriabá. Nas comunidades esta é uma prática que acontece nas escolas, nas aulas de Cultura, quando o professor precisa aconselhar um aluno ou em casa quando os pais querem aconselhar os filhos. É uma prática que é passada de geração em geração, entre passado e presente, e faz parte da identidade Xakriabá, definida por Célia Xakriabá (2018):

A identidade Xakriabá é caracterizada pela mistura de diferentes elementos culturais, em especial aqueles que designam as formas de resistência de nossa identidade. Dentre estes se destacam a pintura corporal, os traços da retomada Akwen presentes nos cantos e rituais tradicionais, a expressão da oralidade com marcas da melodia, a força da palavra e do diálogo, além das formas de auto-organização e estratégia política. (CORRÊA, 2018, p. 25)

Reconhecemos neste momento de análise a importância da reafirmação da identidade a partir dos elementos presentes nos contos e causos que foram escritos, mantendo a sonoridade oral. São histórias que mostram a época em que precisavam da caça para se alimentar, histórias que falam do território quando a água era abundante na região ou falam nos dias de hoje como sobrevivem com a escassez dela, além da presença marcante do português Xakriabá, como forma de ressurgimento desta oralidade. Oralidade esta que é marcada pelas lutas já aqui relatadas, mas que iremos

desmembrar mais cuidadosamente no próximo capítulo com a análise das publicações que tratam deste tema.

5. MEMÓRIAS, TERRITÓRIOS E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, continuamos a análise das obras produzidas no âmbito do Programa Saberes Indígenas na Escola, focalizando nossas análises na temática do território. Começaremos pela Revista Xacriabá, de 2018, intitulada *Dakrewaihuze: memória e saberes Xacriabá*.

Revista Xacriabá



Foto: Capa – *Dakrewaihuze: memória e saberes Xacriabá*, 2018

Os temas Educação, Território e Saúde são os eixos das matérias produzidas por esta revista, com textos de diversos tipos como entrevistas, textos em rimas, músicas, entre outros. Na etapa de 2015/2016, os professores avançaram na proposta trazendo novos tipos e concepções de textos antes não pensados para compor a revista, como textos imagéticos, ensaios fotográficos, jogos, vocabulário do português Xakriabá e da língua Akwê, diversificando ainda mais a linguagem e a forma de apresentar os conteúdos. As pesquisas feitas pelos professores geraram os textos que compõem a revista e apresentam a identidade Xacriabá, a diversidade das formas de expressão cultural e artística do território indígena, os conhecimentos tradicionais, a história do povo Xakriabá desde os tempos da luta pela terra e pelo reconhecimento étnico, os desafios e perspectivas da educação escolar indígena, as práticas realizadas na escola indígena, o trabalho das associações indígenas dentro do território, entre outros.

Além dos principais temas citados, vimos que apareceram também a identidade Xacriabá, a diversidade das formas de expressão cultural e artística do território indígena, os conhecimentos tradicionais, a história do povo Xakriabá desde os tempos da luta pelo território e pelo reconhecimento étnico, os desafios e perspectivas da educação escolar indígena, as práticas realizadas na escola indígena e o trabalho das associações indígenas dentro do território.

Com a finalidade de ilustrar um pouco do que verificamos em toda a revista: os versos e uso das palavras, apresentamos a seguir um trecho do poema intitulado *Transcriar*:

*Transcriar, palavra esquisita,
Parece que nós já viu,
Eu não sei onde foi,
Se foi lá atrás do morro ou
Na beira de algum rio.1*

*Eu só sei que imagino,
E a imaginação vai criando
corda
De palavras embaralhadas
Se transforma numa prosa.2*

*Prosa essa encontrada na
Conversa do comradre ou
No jeito de um povo dessa mesma comunidade.
Cada um tem sua maneira
De usar certas palavras,
Se são boas ou ruins,
Em todo canto são encontradas
A maneira de usá-las,*

*É que precisa ser pensada.*³
(DAKREWAIHKUZE: memória e saberes Xacriabá, 2018, p. 68)

Sobre esse tema da especificidade da língua Xacriabá, recorremos aqui ao trabalho de conclusão do FIEI de Luzionira Lopes (2016):

O povo Xakriabá não fala a sua língua originária, fala o português, mas com um sotaque bem específico. O povo Xakriabá não deixou de falar sua língua por vontade própria, mas porque foram obrigados. Os velhos contam que os brancos proibiram meu povo Xakriabá de falarem o idioma... Eles não queriam que os índios falassem na língua porque eles não entendiam... Tinham medo que os índios planejassem alguma coisa contra eles, fizessem combinação falando na língua... (LOPES, 2016, p.37)

Para o povo Xakriabá, língua e oralidade são marcas de sua cultura e seus costumes e a partir das pesquisas por nós analisadas (publicações e trabalhos acadêmicos), reconhecemos que as narrativas escritas são uma das maneiras encontradas para fortalecer sua identidade e desterritorializar a língua portuguesa (dominante) que subestima e marginaliza outras formas de comunicação.

Outro tema que se destaca na revista é o território, iniciando-se com a localização dos Territórios Xakriabá dentro do mapa do estado de Minas Gerais: Território Indígena Xakriabá entre os municípios de Cônego Marinho, São João das Missões e Itacarambi e o mapa da Terra Indígena. Elaborado pelos professores da Escola Xukurank e com a participação da comunidade, sempre pensando na autoria coletiva, o mapa mental⁶ representa a localização das aldeias e alguns pontos importantes da Terra Indígena Xakriabá.

⁶ “Os mapas mentais são desenhos concebidos a partir das observações sensíveis, da experiência humana no lugar e não se baseiam em informações precisas e rigorosamente estabelecidas, a existência é intermediada por símbolos. Os símbolos internalizados são expressos em diversas formas, como os mitos, os rituais e os desenhos. Dessa forma, a fenomenologia permite estabelecermos uma conexão com os mapas mentais: ciência da experiência que analisa o fato sob a luz da percepção; mapas mentais que são produtos da imagem percebida, do registro perceptual do sujeito; os dois se complementam e se juntam.” (LIMA e KOZEL, 2009, p.111)

MAPA



LEGENDA



Fonte: Revista Dakrewaihuze – memória e saberes Xakriabá, 2018.

Em seguida, apresenta dois documentos de posse da terra, um datado do ano de 1856 que diz:

... Eugênio Gomes de Oliveira por si e por TODOS OS ÍNDIOS QUE MORAM NO SÃO JOÃO DA MISSÃO, declara que possuem desde o Riacho do

Itacarambi acima até a cabeceira e vertentes e descanso(sic), extremando na Boa Vista, onde desagua para cá, como os ditos Índios, por ordem de sua Majestade: Januário Cardoso de Almeida Brandão... (DAKREWAIHKUZE: memória e saberes Xakriabá, 2018, p. 18)

Ainda outro documento, datado de 1969, redigido por Francisco Nunes Pacheco, escrivão de paz e oficial do registro civil de Itacarambi – MG, denominado “Certidão Verbum – Adverbum” uma doação, é apresentado confirmando o conteúdo do documento anterior.

Nas páginas seguintes foi criada uma linha do tempo sobre a História do Povo Xakriabá, a partir do ano de 1500, com a chegada dos “grandes posseiros” portugueses, de acordo com o texto: *para acabar com a nossa paz*. A história segue pelos séculos XVII, XVIII e os anos 1927 a 1987, com ilustrações que contam de que maneira o povo Xakriabá pode assegurar o direito pela terra, contando em detalhes, no modo Xakriabá de contar histórias, quantos deles foram mortos pelos posseiros “que não tinham nem dó nem piedade de matar”; da chegada dos missionários, “para poder catequizar e ter domínio dos índios Xakriabá”; da cerca que os fazendeiros fizeram em 1927, mas os índios atearam fogo “defendendo seu pedaço de chão, e os fazendeiros bem armados tentando matar os índios no território de rancharia”. Contam também da sua história ancestral que não pode parar “pois temos que ser espelho de nossos antigos lutadores Xakriabá” (DAKREWAIHKUZE: memória e saberes Xakriabá, 2018, p. 17); da luta incessante e perdas irreparáveis para somente em 1978/1979 a terra ser demarcada “com muita luta e esforço para assim nós beneficiar” e em 1987 “conseguimos a homologação da nossa terra e expulsar aqueles que eram posseiros”.

Infelizmente a luta pelo território não cessa em 1987. Entre conflitos e tentativas de invasão do território indígena, pode-se perceber na leitura sobre o tema os inúmeros encontros para que pudessem defender o que lhes é de direito, ressaltando a participação da liderança do cacique Santo Caetano:

*O cacique Santo Caetano
Com um documento na mão
Foi até em Brasília passar essa informação
A quantidade e o valor
Desse nosso pedaço de chão
(DAKREWAIHKUZE – memória e saberes Xakriabá, 2018, p.18)*

Foi assim que finalmente conseguiram o reconhecimento da terra a partir dos documentos e com ajuda da FUNAI, mas ainda assim os Xacriabá não se livraram das ameaças, das emboscadas e até das tentativas em tirar a vida daqueles que lutam e resistem. Outras lideranças vêm, mas passam pelas mesmas ameaças que o cacique Santo Caetano vem sofrendo e lutam pela retomada da terra que lhes pertence.

O tema da saúde é outro destaque na revista, introduzido com entrevista do sr. Hilário Correa, que nos relata que antes dos anos 2000, a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) era responsável pelo atendimento aos indígenas para questões fundiárias, de saúde e também de educação. Era um atendimento precário, uma vez não havia a participação direta dos indígenas e o atendimento era realizado fora da comunidade, em cidades próximas. Os problemas eram levados aos caciques e lideranças que encaminhavam as necessidades dos indígenas para serem solucionadas em Itacarambi, Manga ou até mesmo em Governador Valadares, que é uma cidade mais distante, mas tinha mais recursos e onde se localizava a sede da FUNAI.

Entre os anos de 2000 e 2002 a FUNASA (Fundação Nacional de Saúde) assumiu a responsabilidade pela saúde – também dos povos indígenas - e a partir deste momento foram criadas as funções de agentes indígenas de saúde. Neste momento o sr. Hilário conta que a comunidade em geral passou a integrar o conselho local de saúde atuando mais ativamente nas decisões do que eles chamam de controle social – e que ele atuava como presidente local de saúde. Este envolvimento se dava não apenas na tomada de decisões como também na preocupação em deslocar os doentes para as sedes mais próximas. Sr. Hilário ficava responsável pelo único carro que havia para atender as 32 aldeias: “apesar de na época a FUNASA ter mais carro, o que ficava aqui 24 horas era eu, com esse carro de município. E acabava *soberano*, porque na época não tinha plantão. Tinha plantão na sede, mas não era suficiente” (DAKREWAIHKUZE – memória e saberes Xakriabá, 2018, p. 33).

A mudança da FUNAI para FUNASA, apesar de não atender o povo Xakriabá com a competência necessária, trouxe mudanças que beneficiaram os cuidados com a saúde, passando a ter equipes específicas para cada polo (aldeia), compostas por médico, enfermeiro, técnico de enfermagem, dentista, auxiliar de dentista, que atendem as demandas mais urgentes, sendo que outras demandas, como o trabalho de prevenção, tem sido uma reivindicação unânime entre os polos, como conta o artigo da revista.

A revista ainda situa a criação, em 2010, da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) e, de acordo com o sr. Hilário, depois de muitas reivindicações dos povos indígenas por melhorias no atendimento à saúde, “porque não só ele alegava isso, que era para dar prioridade às comunidades indígenas que estavam sofrendo e a secretaria específica ia melhorar. Essa foi a resposta do governo.” (DAKREWAIHKUZE – memória e saberes Xakriabá, 2018, p. 34). Infelizmente, os acontecimentos seguintes não trouxeram melhorias e segundo ele, “ela deu retrocesso e não progrediu. Regrediu e está tendo um impasse muito grande nesta questão” ((Dakrewaihkuzé – memória e saberes Xakriabá, p. 34). Entenderam que no primeiro ano as mudanças ocorreriam a passos lentos por causa da transferência de responsabilidade entre os órgãos mas, o que funcionava precariamente com a FUNASA passou a não funcionar com a SESAI como falta de reposição de veículos (sucateados), falta de suplementos, falta de medicamentos, retirada de especialidades como fisioterapeuta, troca do técnico em saúde bucal por auxiliar de dentista sem contar com a promessa de construção de polos para melhor atendimento às aldeias – o que não saiu do papel.

O entrevistado ressalta ainda que apesar da participação de todos da comunidade nos encontros com a SESAI e reuniões do conselho local, sente que são “contraditório a nós, então não está respeitando a questão social do povo”. (DAKREWAIHKUZE – memória e saberes Xakriabá, 2018, p.35) e conclui que desta maneira está muito difícil de trabalhar e de realizar melhor atendimento à população.

Dona Cula e dona Guilhermina são outras entrevistadas da revista, na qual relatam um pouco do trabalho das parteiras na Terra Indígena Xakriabá. Elas relatam que “era um apuro muito grande. Não tinha médico, a gente tinha que dar conta sozinha, com ajuda de Deus. Nenhuma mãe chegou a falecer.” (DAKREWAIHKUZE – memória e saberes Xakriabá, 2018, p. 36) Dona Guilhermina já fez muito parto e hoje tem problema na coluna de tanto pegar menino, tarefa que “nem sempre teve valor e as pessoas não reconhecem que foram salvas por elas e não por um doutor!” (DAKREWAIHKUZE – memória e saberes Xakriabá, 2018, p. 38)

Outro tema abordado nesse número da Revista é a alimentação. A voz de Dona Pedrelina aparece para contar um pouco de como se alimentavam antigamente. Era o que podiam colher da terra ou o que tinham sementes para plantar: folhas de cariru, berduega, língua de vaca, raíz de umbu, fava (feijoa), andu, mogolô, feijão (da ranca,

vagem roxa, carioca preto, catador, corda – feijão pau, que sobe no pau, monjolo preto e branco), abóbora (jacaré e japonesa), batata (roxa e rainha), melancia (comum, preta e branca), quiabo (chifre-de-veado), banana (roxa, nanica e São Tomé), milho (maroto, preto e branco) e mandioca – destes eram produzidos o fubá, canjição, canjiquinha, angu, mingau, beiju, bolo e a farinha. Ela conta que quando chovia muito na época certa tinham muita fartura e que os antigos usavam apenas inseticidas naturais como fumo pimenta cinza e sabugo de milho no controle de pragas da plantação. Tudo era muito diferente, inclusive a alimentação das mulheres durante o resguardo: “A carne de porco não podia comer porque era remosa (fazia mal) A mulher ficava só queixando. O toucinho só podia comer de porco preto ou de porco pelado, também não podia comer maxixe. Com todo este cuidado as mulheres eram mais saudáveis.” (DAKREWAIHKUZE – memória e saberes Xakriabá, 2018, p. 43)

A revista ainda aborda o tema da medicina tradicional Xakriabá, quando é apresentado um projeto elaborado em 1998 pela comunidade: a CAMETXA – Casa de medicina Tradicional Xakriabá. Esta casa foi construída com recursos captados pelo CIMI (Conselho Indigenista Missionário) e o terreno foi doado pelo sr. Valdemar Xavier dos Santos – representante da Aldeia Barreiro Preto, contando com intensa participação da comunidade que optou por um rodízio em que cada dia uma família prestava serviço na construção da casa.

No início dos trabalhos os mais velhos, benzedeiros, benzedeyras, raizeiros e raizeyras se encontravam e discutiam quais seriam as receitas e plantas mais indicadas para a preparação de cada remédio a partir dos conhecimentos tradicionais. Para melhor produção e organização da casa, outras pessoas da comunidade se empenharam em participar de cursos de capacitação em plantas medicinais, estudando formas e conservação e dosagem.

Maria Aparecida Barros de Andrade, coordenadora da Casa de Medicina Tradicional Xakriabá conta em entrevista um breve histórico do resgate das plantas medicinais. Ela conta que a ideia da casa de medicina veio para expandir um processo que já era utilizado antigamente pelos mais velhos que utilizavam as plantas para fazer chá, para curar as doenças - verdadeiros livros escritos na memória de cada um. O espaço foi concebido para compartilhar os conhecimentos dos mais velhos com os jovens desde o plantio das ervas até a sua preparação, utilização, armazenamento e produção de tinturas, pomadas, xaropes, óleos, cremes, sabonetes.

A revista relata que todas as pessoas do território indígena são convidadas a participar e interagir com esse processo, se reunindo nos primeiros sábados do mês para a organização dos trabalhos e produção dos remédios e outros produtos, entre os quais citam o creme hidratante para o corpo com extrato de favela, o barbatimão que é indicado para inflamação, feridas; a mangaba que é indicada para dor de barriga; o barcinho que é para infecção nos rins e diversos xaropes de alho, eucalipto, entre outros.

São citadas também algumas dificuldades encontradas durante o funcionamento da casa, solucionadas com a participação da comunidade, como a falta de recursos para compra de embalagens e outros insumos e o transporte das plantas para a produção. Uma das soluções encontradas foi a reutilização das embalagens e cobrança de pequena taxa destinada à manutenção, paga por quem não é voluntário. Foi criado um projeto para ampliação da casa, chamado de Cozinha Experimental, para aproveitamento dos frutos do cerrado, como beneficiamento do pequi e a produção de sabão.

O objetivo principal da construção da casa de medicina tem sido alcançado com sucesso: a saúde do povo, com a valorizando os remédios tradicionais e menor consumo de medicamentos químicos que, segundo eles, “são para combater uma doença e acabam causando outra” (DAKREWAIHKUZE – memória e saberes Xakriabá, 2018, p. 48). Além disso, mantém com este trabalho o resgate da cultura tradicional e transmitem as tradições indígenas para as novas gerações.

O tema educação também ganhou destaque na revista, com a apresentação de uma entrevista de Dona Zelina, relatando sua experiência como professora leiga, a partir de 1980 e por 11 anos. Ela conta que as aulas eram realizadas em espaços cedidos pelas famílias em suas próprias casas. Além de caminharem por longas distancias para chegar até as casas os alunos tinham uma mesa para estudar e alguns banquinhos para assentarem: “Os que dava para escrever na mesa, escreviam, os que não davam, escreviam nas pernas mesmo.” (DAKREWAIHKUZE – memória e saberes Xakriabá, 2018, p. 52). Além de dar aulas para crianças de primeira à quarta série, todos no mesmo espaço, se ocupavam (ela e as crianças) em chegar mais cedo para buscar água, e enquanto dava aula, dona Zelina preparava a merenda.

Hoje, segundo ela, o estudo melhorou muito, porque tem escolas, os professores são formados e são todos do próprio território indígena. “Tem carteira, tem merendeira, já

tem as merendas direito. Não falta os meninos que estudam, tudo cada qual na sua série e em salas separadas. Já é uma coisa muito boa.” (DAKREWAIHKUZE – memória e saberes Xakriabá, 2018, p. 53)

A segunda entrevistada, Lóide Micaela, conta um pouco mais desse cenário que, além da distância para chegar até a escola, só tinham aula até a quarta série. “Dizem que era assim: o professor entregava um livro e se o aluno terminasse aquele livro já estava formado na quarta série. Simples assim.” (DAKREWAIHKUZE – memória e saberes Xakriabá, 2018, p. 54) Ela nos conta que hoje graças à luta do povo Xakriabá a educação evoluiu muito pois, tem aulas até o ensino médio completo, merenda, ônibus, materiais escolares. “Não temos ainda a melhor educação da reserva indígena, mas aos poucos tenho certeza que chegaremos lá,” (DAKREWAIHKUZE – memória e saberes Xakriabá, 2018, p. 54).

Entre prosas e versos, a revista retrata alguns passos da escola indígena Xakriabá desde tempos antigos até dias atuais. Em todos os temas (Território, saúde e educação) lembram da importância das conquistas e “os desafios do passado, que se refletem no presente e nos direcionam ao futuro” (DAKREWAIHKUZE – memória e saberes Xakriabá, 2018, p. 54) reforçando assim a transmissão dos valores culturais através dos versos, contos, entrevistas, enfim, em suas narrativas ressaltam a união e a diversidade do povo Xakriabá.

Continuamos nossas análises com obras que focalizam fundamentalmente questões relativas ao território, à natureza e ao ambiente, com as produções intituladas *Frutos e Frutas dos quintais Xakriabá* e *Terra, fonte de vida – aqui se planta, colhe, come e cura*.

Frutos e Frutas dos quintais Xakriabá

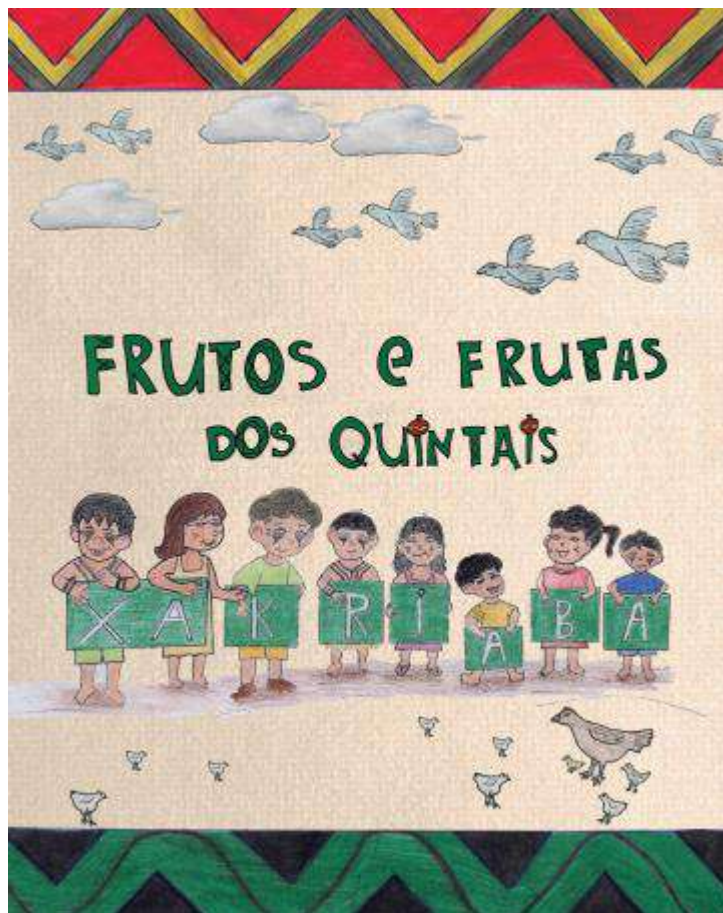


Foto: Capa - Frutos e Frutas dos quintais Xakriabá, 2017

De maneira lúdica e divertida este livro conta com a atividade “Coleta de frutos e frutas do quintal”, como uma forma de deixar um registro nas escolas de uma prática que ocorre entre o povo Xakriabá durante todo o ano, que contou com pesquisas desenvolvidas nos trabalhos do Calendário Sociocultural. Elaborado pelos professores Xakriabá que faziam parte do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) e do programa Observatório da Educação Escolar Indígena (OEEI), a partir do Método Indutivo Intercultural (MII). O MII é definido por Silva (2016) da seguinte forma:

Esse método é sustentado, principalmente, nas pedagogias indígenas produzidas em determinada realidades sociais. Também tem a finalidade de se alinhar à dinâmica das relações sociais estabelecidas em dado contexto intercultural ou não, sobretudo aterrisa nas práticas educativas que são estabelecidas nos vínculos entre a educação aspirada nas instâncias do professor, do estudante, da escola, da comunidade e da sociedade, em geral. (SILVA, 2016, 44)

O Calendário Sociocultural é uma metodologia utilizada pelos Xakriabá como maneira de contribuir para o desenvolvimento de atividades que mais se aproximam de sua realidade e recuperam os saberes indígenas. Cruz (2013) aponta que o calendário é uma oportunidade de construir uma proposta pedagógica que trará a realidade do povo Xakriabá para suas escolas, e contribuir com o debate e a reflexão sobre a construção de uma educação diferenciada:

Busco entender de que forma alcançar a educação escolar indígena intercultural através de dois eixos centrais da educação escolar indígena Xakriabá: a “educação do mundo”, que se propõe como instrumento para a interlocução entre os saberes da sociedade indígena e a aquisição de outros conhecimentos fortalecendo uma relação positiva entre comunidade indígena e a Sociedade; e a “educação indígena”, que por sua vez rege-se pelos princípios da ação comunitária, reconhecendo e mantendo a diversidade cultural e linguística que cada comunidade possui cuja sabedoria será comunicada, transmitida e distribuída por seus membros de geração em geração, contribuindo para a prática educacional a partir dos conhecimentos dos mais velhos (CRUZ, 2013, 12)

Produzido para o trabalho em diversos níveis de escolaridade, o livro conta com uma abordagem interdisciplinar onde, ao pesquisar sobre os frutos, foram apresentados também as partes das plantas pesquisadas, tipos de terrenos, o plantio, sua relevância para a saúde, as cores, a higiene necessária para o seu consumo. O trabalho envolveu professores, alunos e comunidade como um todo onde puderam conhecer “diferentes práticas culturais presentes no dia-a-dia das aldeias” (NEVES, 2017, p.7).

O livro está organizado com alfabeto ilustrado, versos, receitas, curiosidades, adivinhas e diversas imagens criadas a partir da Oficina de Ilustração, que foi realizada pelo programa, durante a elaboração do livro. Na ausência de frutos ou frutas escritas com determinada letra que não pode ser localizada, foram utilizadas outras palavras, como a língua Akwen, rimas ou informações que contextualizassem o objetivo central. Com a letra A, foram exploradas várias possibilidades: Abacate, Abóbora, Amendoim, Articum, Angélica, Amora, Abacaxi, Acerola. O Articum, de acordo com o texto da página 14, é conhecido pelo povo Xakriabá como “cagão”: *Aqui, nas aldeias Xakriabá, o fruto do articum é utilizado de três formas: quando está florido, as crianças pegam para brincar; quando está verde, as pessoas pegam para fazer cozido e, quando está maduro, consome-se naturalmente, como a pinha* (NEVES, 2017,p.14). Além disso, as sementes são muito utilizadas no artesanato. Ainda com a letra A, apresenta-se uma receita de doce de abóbora com poucos ingredientes e maneira simples de fazer.

A letra B apresenta apenas a Banana, descrevendo seus diversos tipos e modos de consumir “*basta estar bem amarela*”, além das curiosidades sobre o fruto, tais como: as mulheres não podem comer a banana roxa durante o ciclo menstrual, pois correm o risco de morrer ou de ficar muito magrela; as palhas do tronco das bananeiras são utilizadas. E mais curioso ainda:

O tronco da bananeira é bastante valorizado, pois quando morre uma pessoa na cova é utilizado. O caso é: se o sepultamento for de manhã cedo, durante a noite, o tronco fica na cova como se fosse a matéria do morto. O segredo é para o morto ir sozinho e não perturbar a família, nem a futura geração. (NEVES, 2017, p.19)

Na letra C podemos encontrar os diversos tipos de coco (da Bahia, da Mata, Raposa do Tabuleiro) e outros frutos como cereja, condessa, cagaita, cajuzinho rasteiro, encontrados na Terra Indígena Xakriabá. Sobre o coco, além do consumo da água e da polpa, são mencionados outros usos: para se fazer o maracá, para remédio, doces e paçoca. O caju, nos dias de hoje é escasso na região, devido às altas temperaturas e à criação de gado (pois eles pisoteiam as plantas ainda pequenas). Ainda assim, quando encontrados, são colhidos pelas crianças – pois o pé é baixo – sempre acompanhados da orientação dos mais velhos para que colham apenas os frutos maduros.



Fonte: Frutas e frutos dos quintais Xakriabá, 2017

O livro menciona as letras que não se encontram nenhum fruto na terra Xakriabá, como a D, E e K, apontando outros como: o *café*, que apesar de não ser um fruto nativo da terra, pode ser encontrado em alguns quintais e mencionam o processo de preparo do grão maduro até o ponto de servir; o *feijão*, contado em rima sobre os vários tipos que são plantados, como o feijão de arranca, o feijão catador e o preto “que na feijoada não pode faltar”; a *goiaba* branca ou vermelha, muito comum nos quintais Xakriabá, sendo oferecida uma receita de goiabada desde a coleta da fruta até o momento de saborear; o *grão de galo*, planta nativa que nasce e cresce no tabuleiro – em uma pesquisa rápida, descobrimos que na região metropolitana de Belo Horizonte é chamada de goiabinha do mato; o *imbu*, um fruto doce muito apreciado pelas crianças, produzido entre os meses de novembro até fevereiro.

HINTÁ (PIRIQUITO)

Não conheço nome de fruto ou fruta

Que inicia com **H**

Mas o **H** está presente

Nas palavras da língua Xakriabá

A palavra **HINTÁ**

É o nome de um pássaro

Escrito na língua Xakriabá



Fonte: Frutas e frutos dos quintais Xakriabá, 2017

O *Jatobá*, colhido nos meses de julho e agosto, é um fruto m formato comprido, de casca marrom bastante dura e massa amarela, podendo ser consumido puro ou na Jacuba- uma vitamina feita do fruto com água e açúcar. A casca e a resina da árvore são utilizadas na fabricação de remédios. Com a letra J temos também um importante fruto presente na cultura do povo Xakriabá: o *Jenipapo*, sendo recomendado a coletar do fruto verde, ralar, espremer para retirar o caldo e aguardar dois dias para que o pigmento possa ser utilizado nas pinturas corporais. Recorremos à Corrêa (2018) para falar da importância deste fruto – escrito por ela com a letra G – e da pintura corporal como símbolo de identidade e resistência:

O povo Xakriabá estabeleceu historicamente uma forte relação com as pinturas corporais, para além da pele, para além da estética (...) Consideramos que o passo a passo do preparo da tinta do genipapo é tão importante quanto colocar a pintura no corpo do outro, tudo faz parte do ritual de se pintar. Segundo o Pajé Vicente Xakriabá, *“quando nós nos pintamos, em momentos específicos, não é somente a pele que está sendo pintada, mas o próprio espírito”*. A pintura corporal marca e demarca a identidade, neste contato entre o corpo e o espírito. Foi na minha juventude que aprendi a arte das pinturas corporais com os mais velhos, e assim realizei a viagem entre esses dois mundos diferentes. Por muito tempo houve uma tentativa de tirar de nós essa prática da pintura, seja pela proibição, seja pelo constrangimento ao qual nos expunham os não índios. (CORRÊA, 2018, p. 44)

Com L, encontramos frutas da mesma família: limão, laranja, lima, todos muito utilizados pelo povo Xakriabá para consumo, sucos, remédios e curiosidades: *“Pessoas estranhas ao chegar no quintal onde tem o pé do limãozinho não podem tocar na árvore. Mulheres quando estão no ciclo menstrual não podem ficar debaixo e nem arrancar o fruto, pois o pé de limão poderá parar de produzir ou morrer.”* Mamão, Manga, Melancia, Maracujá são as frutas com a letra M além da Mamona, o Milho, todos muito bem ilustrados e descritos conforme a sua utilização. A mamona, que não pode ser consumida serve para a fabricação de azeite e sabão caseiro.



Fonte: Frutas e frutos dos quintais Xakriabá, 2017, p. 58

A letra N é utilizada para dizer que na palavra MANGABA, o N vem antes do G, assim como a letra O que está presente para lembrar “*que o importante é que não estamos sÔs*”. (NEVES, 2017, p.65)

P tem Pitomba – uma deliciosa fruta que tem caroço e é preciso ter cuidado: se morder o caroço os dentes podem *empretecer*, Pequi – importante fruto do cerrado, e muito consumida pelo povo Xakriabá, Pinha – os frutos quando maduros são saboreados por todos e as folhas servem para fazer chá, Pinó - conhecido também por João Congo é uma planta nativa, encontrada nas matas.

A letra Q é apresentada em versos:

Com Q escrevo Quiabo

Com P escrevo Pequi

São dois frutos bem distintos

Mas com certeza existem por aqui

A Quina existe no Tabuleiro

Mas ela pode ser remédio para o mundo inteiro

Dá um fruto muito cheiroso

Mas só é consumido pelo veado catingueiro

Suas folhas, raízes e caules

Para o ser humano curam muitos males

Em cima daquela serra

*Tem um pé de **SAPUTÀ***

Toda vez que vou lá

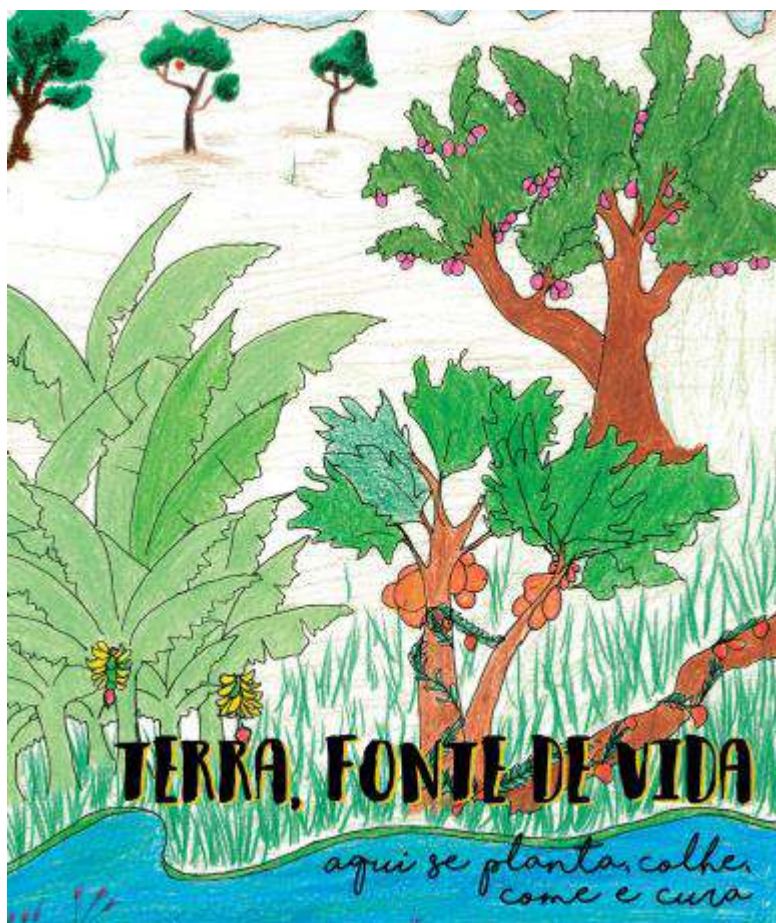
Dá vontade de cantar

(NEVES, 2017, p.73)

O tomate, fruto do tomateiro, pode ser encontrado nos quintais e hortas durante todo o ano e plantando a partir das sementes. São vários cultivados pelo povo Xakriabá: maçã, san marzano, uva e cereja. O Urucum além de servir como corante alimentar é um importante fruto utilizado nas pinturas corporais. A Vagem, é pronunciada como *bage* e como as crianças precisam saber: Porém a troca do v pelo b não nos impede de comunicar. Com a letra W surge uma palavra da língua Akwen: WDÊRÃ que tem um significado muito importante, como descrito anteriormente: Jenipapo. O *Xixá* é fácil de achar principalmente no território Xakriabá e serve para inchaço, picada de bichos peçonhentos e o uso das sementes afastam coisas ruins do corpo. A letra Z, lembrada em rimas e versos não tem um fruto específico, mas trouxe à tona o Limão e o quanto ele é azedo.

Este foi um trabalho que contou com a colaboração de professores cursistas do programa, pesquisadores, colaboradores envolvidos no FIEI e alunos da escola estadual Indígena Oaytomorim e das aldeias Prata e Riacho Comprido, a partir de um planejamento coletivo com pesquisas de campo, pesquisas em livros, revistas, conversas com pessoas mais velhas, além de produção de cadernos com textos, versos, receitas, desenhos e fotografias.

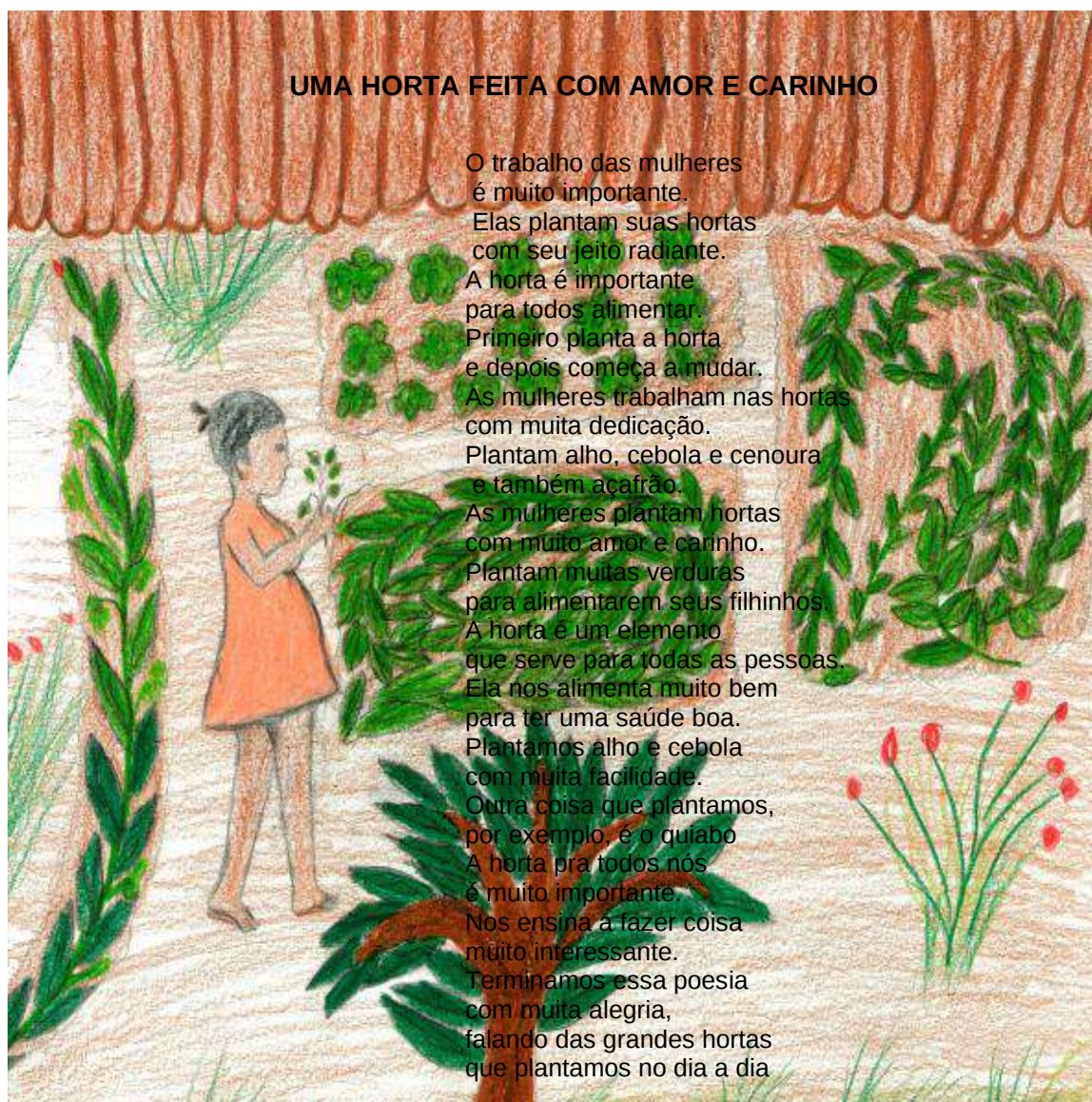
Terra, fonte de vida – aqui se planta, colhe, come e cura



Fonte: Capa - Terra, fonte de vida – aqui se planta, colhe, come e cura, 2017

Ainda sobre o resgate dos conhecimentos tradicionais, o livro traz informações sobre o processo de cultivo das hortas e as técnicas e cuidados necessários para se obter uma boa colheita. Além de trabalhar o cultivo tradicional, o trabalho conta com imagens, textos e atividades que podem contribuir para o trabalho dos professores do ensino fundamental, com o objetivo de trazer para a leitura e escrita a realidade dos alunos e os conhecimentos das aldeias.

O plantio das hortas, atualmente é muito diferente de algumas décadas atrás, quando as águas eram abundantes, e se cultivava arroz no brejo, feijão e milho em tornos dos córregos. Hoje, no território não se cultiva mais o arroz e a produção das hortas diminuíram consideravelmente. Algumas pessoas ainda cultivam a horta perto de casa, mas só é possível se existir na região benefícios como poço artesiano ou caixas de captação de águas da chuva.



Fonte: Terra, fonte de vida – aqui se planta, colhe, come e cura, 2017.

As próximas páginas contam da construção de uma horta: o passo a passo em versos e imagens, com a participação de toda a comunidade. Homens e mulheres começam pela escolha do terreno apropriado e então fazem o roçado e o aceiro*. Então, o local escolhido é queimado para terminar a limpeza do lugar e enquanto isso homens e meninos buscam na mata madeiras que serão os postes e varas que cercarão a futura horta. Após a colocação dos postes, cercam toda a área com arame para evitar a invasão de animais como cavalo, boi ou bode, mas, se for uma horta no quintal, fecham com cercas ou fios de arame para evitar a entrada de pequenos animais como as galinhas, por exemplo.



Fonte: Terra, fonte de vida – aqui se planta, colhe, come e cura, 2017.

Terminada a cerca, é hora de cavar para fazer os canteiros e enquanto isso as crianças se ocupam de buscar esterco e espalhar nos canteiros e “durante mais ou menos três dias a terra é molhada para tirar a *dicuada*” (Sousa; Souza, 2017, p.22). Após concluir as orientações sobre a construção da horta, as autoras trazem os ensinamentos de Dona Santa sobre o plantio e cultivo das plantas. Dona Santa, ou Dona Santilha tem muita experiência com horta, pois planta para alimentar seus filhos e também para vender. Ela ensina que é preciso estercar e molhar bem a terra antes de plantar, mas este preparo tem que ser na lua nova e para mudar as plantas, somente ao pôr-do-sol. Para matar cupim e formiga usa esterco bem queimado e se a horta for atacada pela formiga de fogo, ela recomenda uma mistura de pimenta, fumo e álcool para usar após deixar uma semana de molho. As autoras contam em versos todos os ensinamentos de Dona Santa e as hortaliças cultivadas por ela: tomate, alface, cenoura, beterraba, chuchu, açafrão, jiló, umbu, poejo, limão, dipirona, fravaquinha, pião, laranja, cana e vários pés de mamão.

O livro ainda destaca a importância das plantas medicinais na cura de doenças físicas, espirituais bem como na sua prevenção, além de servirem para “quebrar o jejum”, seguido de modos de preparo e indicações de uso da erva cidreira, romã, hortelã, sena, sete-dor, boldo, manjerição, poejo e melancia.

Há também, no livro, sugestões de atividades para que os alunos trabalhem em família e na sua comunidade sobre os costumes nas hortas Xakriabá como: as plantas cultivadas nas hortas, suas características e utilização; as ferramentas os mais velhos utilizam para preparar a horta, o tempo dos plantios, sugerindo que as informações coletadas sejam apresentadas em versos e imagens de forma criativa e divertida. Outras atividades sugeridas:



Fonte: Terra, fonte de vida – aqui se planta, colhe, come e cura, 2017.

Este livro ainda traz algumas palavras e seus significados, em uma espécie de glossário: *Aceiro*, limpa da vegetação em torno do terreno escolhido para evitar a propagação do fogo; *Coivara*, fogueira feita com os restos de madeiras, garranchos e folhas que ficam na terra depois da limpa do lugar escolhido para a horta ou para a roça; *Dicuada*, líquido forte extraído da cinza das madeiras de tapicuru, angico, surucucu, covi e do esterco, utilizado para fazer sabão.

Trazemos aqui um relato do professor Edvaldo, orientador de estudos do SIE, sobre a utilização de um dos materiais no cotidiano das escolas e a elaboração de atividades a partir da leitura de Frutas e Frutos dos quintais Xakriabá:

Eu sou da aldeia caatinginha, da Escola Indígena SIWAMHKWA, pegamos os livros, apresentamos para os cursistas, lemos todos, são todos muito interessantes, bons para aproveitar, adaptar em atividades para alunos. Só que dentre eles, a gente escolheu o livro 'Frutos e Frutas do quintal'. Por que a gente escolheu esse livro? A gente está construindo um material aqui, não sei se é viável mostrar porque ainda está em construção. Quando demos uma olhada nesse livro lembramos muito da nossa comunidade, que é uma das mais pobres do território, e lembramos do significado que o cerrado tem para nossa família, para nossa economia. Muitas das nossas famílias viviam dessa natureza, utilizando desses frutos, fazendo alimentos desses frutos, e achamos interessante aprofundar nesse tema. A gente está construindo esse material, demos início para os anos iniciais, e também do 5 ao 9 ano, e também pretendemos fazer para o ensino médio. E o ensino médio não está vinculado a nossa escola, mas ele também está vinculado a nossa Aldeia. É um tema muito interessante, o livro foi muito bem elaborado, todo mundo gostou, deu um sentido muito bom pra nós, da maneira que foi produzido aquele livro e o que a gente queria saber é o seguinte: a gente tem um material de produzir um material para registro da nossa própria comunidade, e às vezes o professor já tem matérias em cadernos e porém a gente não tem isso registrado. E cada dia que passa os anciões estão indo e a gente não tem registrado nossa história. Pensar como pode ser esse livro, qual é o tema que queremos abordar nesse livro. A gente usa muito o livro de outras comunidades, exemplos da aldeia prata, queremos produzir mas não sabemos como começar. Qual a melhor maneira de fazer essa produção? (Relato informal, professor Edvaldo Xakriabá, 26/06/2020)

Observamos aqui a importância da luta pelo território não apenas como o lugar onde se constrói uma casa, mas como é importante o cuidado com o ambiente, o diálogo com a natureza, o compartilhamento dos conhecimentos. As narrativas refletem a

necessidade da reafirmação da sua cultura e a revitalização dos costumes para que este território seja preservado, contribuindo assim para o reconhecimento e a valorização dos saberes. A seguir, nossas análises irão para o último livro publicado em 2020 no Programa Saberes: *O tempo passa e a história fica* (v. 2), para o que dedicaremos o próximo capítulo.

6. O TEMPO PASSA, A HISTÓRIA FICA...



Fonte: Capa – O tempo passa e a história fica – vol. 2 - 2019

Antes de focar no volume 2 desta obra, comentaremos o v. 1, a ele relacionado. O volume 1 do livro *O tempo passa, a história fica* traz as narrativas de acontecimentos e fatos na vida do povo Xakriabá, a partir das pesquisas de professores do PIEI sobre as suas tradições, contam sobre a luta pela posse da terra, o massacre de 1987 que culminou com o assassinato do seu líder Rosalino Gomes de Oliveira, casos e contos sobre os saberes tradicionais do povo Xakriabá. Histórias narradas em versos e poesias como: As três irmãs, Iaiá Cabocla e Tibicuera são contadas neste volume, e nos fazem conhecer um pouco dos modos de ser e de fazer deste povo, como explica a professora Maria Inês de Almeida em seu prefácio:

Pela escrita, eles pretendem construir, esteticamente, novas imagens de sua comunidade. Escrever para eles é antes o ato político de dar sentido para sua existência, junto à sociedade brasileira. Se os Xacriabá perderam, à força, sua língua, agora eles se apoderam da língua portuguesa, dando-lhe uma entonação cabocla. Como pesquisadores e professores das escolas Xacriabá, estes novos autores apontam para uma outra cena literária: a produção comunitária do livro, livre do princípio da autoria, enraizada na oralidade. A grafia como um gesto de reafirmação da força política de quem, na conquista do próprio território, transforma as penas em poesia. (ALMEIDA, 1987, p. 07)

A obra traz a narrativa mais presente no cotidiano do povo Xakriabá sobre os *encantados* que é a Iaiá Cabocla. Os encantados fazem parte de histórias que imortalizam os antigos na cultura Xakriabá. “Os antigos parecem ser compreendidos como os índios que os Xakriabá um dia foram. São parentes distantes no tempo, fora do alcance da memória genealógica dos índios, cujo contato com o Xakriabá atuais é estabelecido por meio de algumas narrativas míticas e dos *Presentes dos antigos*”⁷, como descreve Costa e Santos (2014, p. 245). Iaiá, a Onça Caboca, Iaiá Cabocla como é chamada, é também conhecida por alguns Xakriabá como a “avó de todos nós”. Em uma de suas várias narrativas para apresentarem Iaiá, contam que:

*Uma índia e seu irmão
Saíram pra um lugar
Onde tinha muito gado
Na terra Xakriabá.*

*A índia falou pro irmão
Com uma grande emoção:
“Toma aqui esse cachimbo
E segura em sua mão.*

*Eu vou matar uma rês
Na fazenda Riachão.
Quando eu voltar como onça
Eu vou abrir um bocão.*

*Você coloca um cachimbo
Pra eu soltar um buerão.”
Mas o rapaz não resistiu
E saiu de carreirão.
A índia ficou encantada
É a protetora daqui
Ela vira uma onça
E também uma juriti.*

(Iaiá Cabocla, Povo Xakriabá, 2005, p.10)

Contam também que somente o Sr. Estevão tinha controle sobre a *onça invisível*. Somente ele poderia vê-la, saber o que ela queria, e conversar com ela para que

⁷ Documentário coordenado pelo professor Rafael Otávio Fares Ferreira e produzido por professores Xakriabá: Ranisson e José Reis (2009) dentro do FIEI/UFMG, faz um resgate da conexão com seus antepassados a partir de pinturas rupestres, mostrando os rituais para a “leitura” dessas pinturas e o respeito pelo território (como o pedir licença para a entrada na mata).

aqueles que falassem mal, não fossem castigados. Ela não pode ser contrariada, pois é a guardiã das terras.

Voltando à narrativa do professor Joel sobre o primeiro e segundo volume, ele conta que o primeiro volume foi a base para que ele conseguisse uma vaga como professor, pois o processo avaliativo era exatamente sobre a história do povo Xakriabá, a partir das narrativas deste livro. Então ele recordou as histórias contadas pelos mais velhos, lendo o primeiro volume.

Desde a sua entrada no magistério ele entendeu que a formação de professores se dava a partir da produção de material. Viu dentro do magistério que os professores passavam por uma formação e ao mesmo tempo pesquisando os conhecimentos tradicionais do povo e “pegavam” esses conhecimentos e trabalhavam fazendo registros, transcrições, desenhos e este trabalho era transformado em material didático para ser utilizado dentro das escolas no Território. E completa com a importância da produção deste material específico para toda a comunidade:

E foi nesse processo de formação que eu registrei um pouco dessa história de Sumaré 1, pegando as fontes materiais e imateriais, com esse objetivo de ter um material histórico. Porque quando a gente pega um livro de história e vai para escola a gente sempre tem essa discussão no FIEI, que vem toda essa distorcida do passado. Isso incentivou mais a gente a registrar o modo do nosso olhar, do nosso pensar: ‘Como posso transmitir nossa identidade, nossa cultura através do material?’. Isso ajudou bastante a ter esse propósito dentro da produção. (Entrevista narrativa, Joel Xakriabá, por Sílvia Miranda, 2021)

Com esta ideia de registrar a história do “lado certo” (grifo da autora), iniciou sua participação como orientador de estudos do Programa Saberes Indígenas. A equipe Xakriabá contava com uma formadora pesquisadora e nove supervisores responsáveis por cada escola envolvida, que orientavam dez cursistas – professores destas escolas e alunos do FIEI. Joel Gonçalves de Oliveira era um destes supervisores. Como em todos os projetos em que se envolviam, Joel orientava os professores na coleta das informações como as falas das lideranças, a escuta das mulheres sobre a luta e demarcação do território, relatórios da FUNAI sobre as novas retomadas.

Havia uma demanda de reproduzir o volume 1 para que os professores trabalhassem com os estudantes a partir de mais informações coletadas durante as pesquisas. Ao reler o volume 1, a equipe percebeu a necessidade de algumas alterações, como por exemplo a retirada do termo analfabeto que não é mais utilizado pelos professores.

Professores, orientadores de estudos, e supervisores do Saberes listaram as novas demandas e levaram para uma assembleia⁸, que foi realizada dentro do território Xakriabá, onde se reuniram, além da equipe do programa, lideranças, caciques, profissionais da saúde e da educação. No debate sobre a proposta de alterações, decidiram que não iriam alterar o volume 1 - que era um documento histórico importante e que retrata um momento da história da luta pelo território e das escolas que não deveria ser reconfigurado. Decidiram que nestas histórias haviam mais elementos e fatos que deveriam ser contados de forma mais ampla e então seriam publicados no volume 2, com o intuito de dar mais vozes nesta ampliação.

No volume 2 de O tempo passa e a história fica, a partir de registros, entrevistas, fotos e notícias do território, o novo grupo de pesquisa de professores Xakriabá definiu que era necessária a elaboração de um novo volume, para dar continuidade às histórias iniciadas no volume 1 e ao mesmo tempo atualizar o que já foi contado. Uma das orientadoras de estudo do Programa, conta um pouco da experiência de elaboração do segundo volume:

O livro tinha quantidade de páginas limitadas, não dava pra colocar todas as pessoas que precisava. Necessidade do material e troca de informações dentro do território, além do desafio de construir um material coletivo, onde todas as aldeias participassem, foi mais demorado, mas as regiões se sentem representadas. Algumas informações não deviam sair para fora, isso foi um aprendizado muito grande. A gente tinha que ir nas viagens, 9 coordenadores e 100 professores - divisão dos trabalhos nas regiões, buscou ao máximo o cuidado com o que estava sendo feito. Tinham materiais que precisavam ser resumidos. No processo de entrevista alguns não queriam gravar, filmar e tivemos que buscar outras formas.” (Relato informal Zeza Xakriabá - 26/06/2020)

O livro O tempo passa, a história fica – volume 2 foi publicado no ano de 2020, fruto da organização coletiva do povo Xakriabá, como os demais. Distribuídas em capítulos, o livro fala da luta pela terra, das lideranças Xakriabá, da construção da educação escolar indígena Xakriabá, das narrativas de lideranças sobre as retomadas e da participação da juventude nos processos de luta. O professor Joel conta que como orientador de estudos, a equipe foi registrando algumas falas de lideranças, de mulheres que estavam envolvidas na demarcação, na luta. Utilizaram também registros que foram feitos à época da retomada e consultaram o relatório da FUNAI sobre as novas retomadas, cada um coletando essas informações e registrando para

⁸ Assembleia sobre políticas sociais no território Xakriabá, realizada no ano de 2017 na Casa de Cultura da Aldeia Sumaré.

colocar no livro, todos contribuindo um pouco. Então levaram todo esse material para a equipe de formadores da UFMG e fizeram juntos a análise, as correções e selecionaram o que faria parte do material. Como na fala de Zeza e de Joel, a preocupação era colocar no livro o que poderia “ir para fora”, o que poderia ser lido por pessoas não apenas da Terra Indígena Xacriabá.

Em *Narrativa da luta conforme Zé de Benvindo*, ele conta que a luta pela terra vem muito antes da chacina de 1987. A começar da época de seca, pois como o território fica próximo ao estado da Bahia, muitas famílias vinham de lá em busca de melhores condições de vida por causa principalmente da falta de água e lhes eram cedidos pedaços de terra para se alojarem com suas famílias. Este é para ele o momento em que os conflitos começam, pois além das famílias que viam por necessidade, sabendo que era uma região farta e onde a seca ainda não havia chegado, vinham também fazendeiros *tomada de conta*⁹. Com isso, os invasores exploravam os recursos abundantes como a água – o principal deles – madeiras, as matas nativas só que de forma violenta, se negando a aceitar que aquelas terras pertenciam ao Povo Xacriabá, o que causou a saídas de muitas famílias indígenas na intenção de fugir da violência imposta naquele momento. Esta fuga não somente esvaziou as terras dos seus povos tradicionais, como também os fez abandonar parte de seus conhecimentos.

Sem apoio das autoridades, Rosalino e Rodrigão resolveram se unir para tentar defender as terras, pois além da invasão dos fazendeiros: “o nosso povo colocava as roças, os fazendeiros colocavam o gado para comer” (OLIVEIRA *et al*, 2020, p. 13), até o prefeito da época, Zé de Paula começou cercar as terras e ceder para a CODEVASF¹⁰ para trazer recursos para a região. Decidiram então ir até a FUNAI, em Brasília, para tentar registrar o que estava acontecendo e pedir a proteção para o território. A data destes acontecimentos não está descrita no livro, mas contam que o Major que recebeu Antônio de Zezão e Juscelininho Pinheiro acompanhados de um advogado, que não permitiu que eles ao menos se assentassem para dizer o que os levavam ali, pois para ele, não tinham características de índios. Neste momento sentiram a necessidade de eleger uma autoridade que os representassem e decidiram

⁹ Maneira que ele utiliza para dizer que o fazendeiro tomou posse de uma terra que não lhe pertence.

¹⁰ Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba, criada pelo Governo Federal em 1974 com o objetivo de apoiar o desenvolvimento regional com a utilização de recursos hídricos. Fonte://www2.codevasf.gov.br/

indicar o senhor Zé de Benvindo como cacique, mas ele se recusou pois não sabia ler.

Como, naquela época, a comunicação era feita por cartas, sr. Rosalino, que também não era letrado, se comprometeu a aprender com o material do seu filho que estava na escola, e aceitou a missão de ser o cacique. A partir daí escrevia para a rádio Inconfidência as cartas-denúncia sobre a violência que os assolava por causa da luta pela terra. Dentre esses atos de violência contra o povo Xakriabá, sr. Zé de Benvindo conta que os posseiros colocavam veneno nos tanques de água, faziam emboscadas durante a noite para assassinar os homens que estavam à frente da luta.

A luta pela terra continua a ser narrada na voz do senhor Antônio de Zezão. Ele conta que em 1974, com a chegada da Rural Minas, o território continuou a ser invadido, agora com marcos e documentos de vendas das terras. Segundo ele, Rodrigo estava servindo exercito na cidade de Ouro Preto, e quando soube da atuação da rural Minas juntou-se ao sr. Laurindo para novamente pedirem ajuda à Funai em Brasília e foi então que a FUNAI autorizou a instalação de um posto de atendimento na aldeia Brejo Mata Fome. Mas esta não foi a solução dos problemas, pois os fazendeiros anunciaram que além do povo, atacariam também a FUNAI:

A maioria dos homens ficava no posto da FUNAI para dar assistência e as mulheres e crianças ficavam em casa, mas sempre se escondiam no mato por medo serem atacadas nas casas. A FUNAI entrava em contato com o batalhão de Montes Claros e o batalhão entrava em contato com a delegacia de Itacarambi, então os fazendeiros e jagunços recuavam. (OLIVEIRA *et al*, 2020, p. 18)

Em *As mulheres na luta pela terra*, a história das violências sofridas pelo povo Xakriabá é contada por Dona Joana Nunes, Dona Vilma e Dona Pedrelina. Dona Joana relata que na época desses conflitos, os fazendeiros ofereceram à sua avó muito dinheiro para comprar suas terras com a promessa de que ficaria muito rica, mas ela se negou dizendo “olha, meu lugar aqui não tem dinheiro que pague. Deus já me deu muita riqueza, meu lugar é aqui e eu já sou rica” (OLIVEIRA *et al*, 2020, p. 21). Esta era uma das maneiras que utilizavam para tomarem conta do território, e infelizmente muitos cederam e partiram para cidades próximas como São João das Missões, Itacarambi, Januária, abandonando o território indígena.

Dona Vilma, esposa do sr. Zé de Benvindo, narra que nesses tempos difíceis eram moradores da Aldeia Sapé, mas precisavam constantemente se esconder no mato para fugir das perseguições e ameaças dos fazendeiros. Quando seu esposo precisava sair do território para buscar auxílio das autoridades estaduais ou federais,

ela recebia ameaças, “recados”, dos fazendeiros para que desistissem da luta. Em um dado momento ela precisou construir um barraco de lona em um local estratégico chamado de Pau Loro para se proteger e à sua família, de onde conseguia ver a sua casa. Violentos, ela via a todo momento os pistoleiros rondando a casa, e conta que num dia muito chuvoso, retiraram tudo o que tinham para comer, roupas, colchões e jogaram no meio do quintal. Sr. Zé de Benvindo e outros companheiros conseguiram que a polícia federal se viesse presente no território para defende-los, foi quando puderam retornar às suas casas mas, ainda assim, à noite os pistoleiros, à mando dos fazendeiros, rodeavam sua casa e casas da vizinhança com a intenção de ameaçá-los o tempo todo: “Foi um tempo de muito sofrimento, ninguém podia dormir, era uma vigília constante. Enquanto uns dormiam, outros ficavam acordados e era no mato e lapa.” (Entrevista de dona Joana in: OLIVEIRA *et all*, 2020, p. 22).

Dona Pedrelina, ou dona Nena, é viúva do sr. Manuel Fiúza, uma das vítimas da chacina que ocorreu na Terra Indígena Xakriabá, em 1987. Este foi um momento histórico nesta luta pela terra marcadas por múltiplas violências contra o povo Xakriabá: Em mais um ataque de pistoleiros durante a madrugada, a Aldeia Sapé foi invadida violentamente a mando dos fazendeiros que pretendiam invadir as terras demarcadas do povo Xakriabá. Esta invasão culminou na morte de sr. Rosalino Gomes de Oliveira, Manuel Fiúza da Silva e José Pereira Santana. Dona Pedrelina conta uma parte desta triste história: “O dia da chacina foi muito triste, muito sofrido. Eles correram tanto, dormiram no mato, mas o Manoel foi alcançado. O Manoel, Rosalino e o Zé Teixeira. O Manuel levou seis tiros.” (Entrevista de dona Pedrelina, Oliveira *et all*, 2020, p. 22).

D. Pedrelina ainda relata que pensou que seria mais uma das ameaças e intimidações dos fazendeiros e ficou escondida, mas infelizmente depois de tudo descobriu que seu esposo estava morto e ela ficou sozinha com os quatro filhos. Ainda sobre a chacina, “dona Anísia Nunes, esposa do cacique Rosalino, estava grávida de dois meses e foi ferida com um tiro no braço. O filho José Nunes de Oliveira tinha 10 anos e foi obrigado a arrastar o corpo do pai para fora da casa pois deveria provar aos pistoleiros que ele estava morto.

Como se vê, o genocídio foi uma “resposta” dos fazendeiros aos Xakriabá quando estes decidiram ocupar as terras já demarcadas para os indígenas. A demarcação havia sido feita em 1979, mas como não houve homologação, os posseiros

continuaram por lá durante sete anos” (CORREA, 2018, p.216). Somente após a chacina a terra foi homologada pela FUNAI e os posseiros foram retirados.

Sétimo dia da morte de Rosalino



Fonte: O tempo passa e a história fica – Volume 2 – 2019

No capítulo sobre *A organização das aldeias Xakriabá*, os autores contam que após a tragédia ocorrida o povo Xakriabá começou a se organizar para o fortalecimento de seus costumes, sua cultura, saúde e educação, temas muito prejudicados pela luta em defesa do território. Nesta seção, dedicam sua narrativa a importância do papel das lideranças na organização das aldeias junto com a população de cada aldeia, onde estas lideranças relatam sua experiência a partir da pergunta: “Qual o papel das lideranças Xakriabá?” (OLIVEIRA et al, 2020, p.32).

As narrativas mais recorrentes sobre este tema contam da importância da participação de toda a comunidade juntamente com seu líder para as decisões necessárias. Ressaltam também que para ser uma liderança é necessário o exercício do saber ouvir – ouvir o aconselhamento dos mais velhos e a necessidade dos jovens e conciliar as ideias para o bem comum, além de procurar a melhor forma de resolver os problemas da comunidade, buscando pelos seus direitos dentro e fora da terra indígena em busca de benefícios sociais, financeiros, políticos para a população e é

unânime dizer que esta liderança acontece sempre lado a lado com o cacique, como podemos citar um dos relatos:

Durante um bom tempo fui liderança e tive um papel muito intenso junto à organização e a comunidade e ela, por sua vez, viu minha atuação e dedicação me nomeou como vice-cacique. A partir daí venho ajudando o cacique Santo Caetano nas demandas, dando continuidade às lutas e levando esperança para a comunidade. Hoje estamos alegres e contentes por termos a comunidade organizada, e isso foi possível por causa de uma grande guerreira, nossa matriarca, Carmelita Ferreira de Souza, minha sogra, que fez a nossa permanência. Ela não se encontra mais entre nós, mas seu espírito sempre permanecerá conosco. (depoimento do Vice cacique Admê Lopes de Oliveira, da aldeia Morro Vermelho. In: OLIVEIRA *et al*, 2020, p. 35)

Sobre o tema da educação escolar indígena Xakriabá, o livro conta sobre a história, as dificuldades e os avanços desde quando as escolas ainda funcionavam em casas de família, quando alguém que sabia ler dava aula em sua própria casa e quem tinha condições pagava para custear os estudos de seus filhos, outros não tinham condições ou não tinham interesse pois achava melhor que os filhos ajudassem no trabalho desde cedo. Somente a partir dos anos 80 com a reivindicação dos caciques e lideranças pela oferta de ensino é que surgiram as primeiras escolas, com professoras contratadas de outras cidades, e, portanto, não-indígenas. Foram muitos desafios enfrentados durante este período, como o apagamento da cultura, a falta de pessoal (pois, haviam apenas professores, que eram responsáveis também por fazerem a merenda dos alunos), as professoras de outras cidades faltavam muito e os alunos ficavam sem aula.

A partir de 1995, houve um grande movimento para que as escolas pudessem ser diferenciadas, pensando na necessidade e na especificidade do povo Xakriabá, pois até aquele momento, os conhecimentos transmitidos eram “dos brancos”. Contam que a partir de 1997, as escolas indígenas passaram a ser administradas no âmbito estadual, com autonomia para gerir os próprios recursos de acordo com as necessidades das comunidades. Nesta mesma época, foi também definida a primeira turma de professores que iria participar do curso de formação em magistério indígena no Parque Nacional do Vale do Rio Doce. Na primeira turma foram poucos interessados e como na segunda haviam muitos candidatos, o cacique Rodrigo colocou um critério:

O professor(a) a participar daquela turma de formação de professores não podia ter reclamações da comunidade, caso contrário, aquela pessoa não iria mais participar do curso. O candidato dava o nome para participar e, tanto a comunidade, como o candidato tinham trinta dias para pensar se era isso

mesmo que queriam. Ninguém deveria falar ou escrever coisas que não tinham como provar, ou algo que viesse a prejudicar alguém.” (Narrativa de Creuza Nunes In: OLIVEIRA *et al*, 2020, p. 66-7)

Naquela época, o curso de Magistério Indígena era formado por uma turma de 36 professores Xakriabá e num total de 50 pessoas também das etnias Krenak, Maxakali e Pataxó, sendo um marco importante para a implantação da educação escolar indígena. Em 1988, participaram do lançamento do Referencial Curricular Nacional para a Escolas Indígenas (RCNEI) e reivindicaram a sua entrada na universidade para dar continuidade à formação de professores.

Hoje, apesar de muitas dificuldades, há muito o que se comemorar principalmente no que diz respeito ao resgate e ao respeito à especificidade do povo Xakriabá na educação. O livro menciona uma das grandes conquistas, que foi a aprovação do professor de cultura nas escolas. Os professores de culturas relatam que sempre trabalham em diálogo com as lideranças, caciques e pajés e tem a responsabilidade de ensinar aos jovens a valorização da cultura, a importância da luta pelo território, a manutenção dos costumes e tradições, sendo um dos maiores desafios o contato dos jovens com os não-índios, pois esse contato faz com que eles apreendam também alguns costumes dos brancos. Apesar disso, a maneira que encontram para falar de sua cultura, é para além das salas de aula, com encontros, rodas de conversa, oficinas e noites culturais como conta o Pajé Vicente (2020):

a dança cultural, que tem que ter o momento certo de se apresentar, pois deve estar preparado, pois se estiver despreparado pode acontecer alguma coisa negativa. Trabalho com todo respeito ensinando a nossa tradição. Por isso que trabalho em conjunto, ajudando um aos outros no que precisar. Assim a gente vai aprendendo cada vez mais e ficando mais rico no conhecimento indígena. (relato do Pajé Vicente in: OLIVEIRA *et al*, 2020, p. 82)

Pajé Vicente Xakriabá



Fonte: O tempo passa e a história fica – Volume 2 – 2019

No capítulo *Retomadas*¹¹ conta pela voz dos caciques e lideranças como foram o resgate de algumas terras perdidas no tempo da invasão dos fazendeiros. O cacique Santo Caetano relata que foi nascido na aldeia Itapicuru, no ano de 1952, e viveu lá por um bom tempo. Depois foi morar em São João das Missões e chegando lá encontrou vários parentes e eles se juntaram e começaram a lutar por um território. Conheciam todos os limites da terra Xakriabá e resolveram fazer a retomada em 2006, da aldeia denominada Morro Vermelho. Sofreram várias ameaças também por parte da justiça, passando por duas reintegrações de posse, mas permaneceram na área, não atenderam a ordem de saída da aldeia. A justiça revogou a liminar de reintegração de posse, porém manteve uma liminar de manutenção de posse de onde se encontram há doze anos. O senhor Bidá conta que o processo de retomada da Aldeia

¹¹ Há alguns anos os Xakriabá estão em “processo de retomada”, qual seja, estão buscando ampliar suas terras de modo a englobar territórios e comunidades de “parentes” – famílias que aceitaram sair da TIX décadas atrás e que hoje estão dispostas a ceder suas terras privadas para serem incorporadas à terra coletiva. A “retomada” proposta se estende, a sudeste, até as margens do rio São Francisco. Essa “área de retomada” foi reconhecida em relatório publicado pela Funai em 2015, sem que fosse, porém, dada continuidade aos procedimentos para chegar à homologação pelo governo brasileiro. (GOMES E MONTE-MÓR, 2020, p. 757)

Dizimeiro foi um processo muito demorado. Foi iniciado ainda na época do Senhor Rodrigo e também do CIMI. No início, eles pensavam em retomar apenas um recanto, mas depois de muita conversa resolveram ampliar o território a ser retomado. Enfim, teve a retomada de Caraíbas e Várzea Grande, em que o fazendeiro tinha cercado três mil hectares de terra em 2006. Para que se efetivasse a retomada dessas terras foram feitos estudos sobre a terra, sendo concluídos em 2010. Durante o processo de retomada todos os dias tinham rituais indígenas, histórias dos momentos que estávamos passando. Um fato ocorrido é que os policiais passavam de aviões em lugares separados para verem quem estava vindo ao redor do território.

A aldeia Vargem Grande está situada no município de Itacarambi. É uma comunidade tradicional cuja origem é muito anterior ao processo de regularização fundiária das terras Xakriabá. Ela é a mais próxima da T.I. Xakriabá e é a de maior população. De acordo com o cacique Domingos, liderança indígena da comunidade, moram cerca de 160 famílias. A comunidade tem uma importância política relativamente grande no contexto municipal e sempre obteve representação política na Câmara de Vereadores. O ex-Representante indígena da comunidade, Almerindo, foi importante liderança local, tendo sido eleito vereador por três mandatos. Segundo o Cacique Domingos, em Vargem Grande existem muitos parentes das tradicionais famílias indígenas Seixas, Ferro e Fiúza. Existem fortes ligações de parentesco entre os moradores dessa comunidade e os de Caraíbas, além de ligações de parentesco nas aldeias mais próximas, como Peruaçu, Sumaré, Barreiro e Caatinginha. As ligações entre Vargem Grande e as aldeias eram ainda mais próximas nos tempos mais antigos.

Narrada por Manoel Antônio Juventude da Aldeia Barreiro Preto, a *Participação da juventude no processo de luta* os jovens se reúnem com o objetivo de estar ao lado dos mais velhos e das lideranças, pois fazem parte da história. Criaram então um grupo de jovens em cada aldeia, para que entendessem todos o processo da luta do povo Xakriabá e conhecessem também cada caminho que eles devem percorrer para dar continuidade à busca pela efetivação dos direitos dos povos indígenas: “Isso para conhecer o passado, viver melhor o presente e prever um futuro digno, dando a continuidade às lutas e à cultura, pois isso é passado de geração para geração” (relato de Manoel Antônio In: OLIVEIRA *et al*, 2020, p.115).

O capítulo destaca que atualmente a juventude está mais envolvida com a conquista dos direitos, a partir do ingresso às universidades, a partir do estudo sobre os direitos

nas áreas da educação, saúde, conquistados na Constituição de 1988. Uma das grandes preocupações das lideranças é manter os jovens dentro das comunidades – apesar das dificuldades para se manterem sem emprego – orientando-os de forma a participarem dos projetos de cultura e resgate das tradições.



Fonte: O tempo passa, a história fica – volume 2 – 2019

Como pudemos analisar nas páginas do livro, nas narrativas dos autores e na entrevista com o professor Joel, este livro conta várias histórias e a mesma história em várias versões, pensamentos, ideias. De acordo com Joel: “é um material muito delicado porque envolve histórias e memórias de pessoas, então teve aquele jogo de cintura para ninguém ficar de fora, não contradizer, não expor muito. Foi uma experiência pessoal importante e também muita alegria participar da produção de um livro”. (*Entrevista narrativa, Joel Xacriabá, por Sílvia Miranda, 2021*)

Para ele é importante incentivar o Programa Saberes, pois ele possibilita a produção de materiais que os Xacriabá precisam se apropriar e introduzir nas escolas. E hoje a TIX conta com um grupo de professores e pedagogos com vários tipos de conhecimentos:

uns que sabem mexer no computador, outro que sabe escrever uma história e sabe também produzir música. Então eu acho que tá precisando se envolver mais, incentivar, mostrar que dá para fazer cada um contribuindo. E é isso

que os Saberes tá nos ajudando, dando essa visão e, nós precisamos utilizar. (Entrevista narrativa, Joel Xakriabá, por Sílvia Miranda, 2021)

Outro ponto destacado por Joel é que o Programa Saberes está trazendo uma nova fase, relacionada não somente na produção do material, mas também de como utilizar esse material:

as formas pedagógicas, porque não fica só naquele produzir, porque a gente precisa produzir, utilizar e mostrar: 'Oh, dá para fazer método utilizando esse material que é produzido'. Que é uma coisa que eu também gostei e consigo mostrar. Porque muitas vezes, muitos materiais que foram produzidos, alguns que tem um pensamento assim voltado ao trabalho, eles conseguem produzir um plano de trabalho, uma metodologia em cima desse material, então ele vai ser utilizado. (Entrevista narrativa, Joel Xakriabá, por Sílvia Miranda, 2021)

O professor recorda que durante este trabalho percebeu que o projeto, as escolas e a formação dos professores no FIEI estiveram e continuam sempre conectados inclusive com a sua formação na área de humanidades. Segundo ele, sem esta conexão não seria possível alcançarem o resultado. Com isso, para ele é papel dos professores indígenas pensarem da continuidade do trabalho com o Programa para trazer novos participantes que tenham o pensamento voltado para a valorização da escola, da memória e dos registros dos acontecimentos.

CONCLUSÃO

Para colaborar com as estratégias de visibilidade às culturas negadas e inverter lógicas de apagamento dos povos indígenas - que é a proposta desta pesquisa, buscamos a partir dos materiais e arquivos produzidos pelo povo Xakriabá no âmbito do programa Saberes indígenas na Escola, acessar a sua história, suas memórias e sua cultura.

Reconhecemos que a atividade de pesquisa no contexto da pandemia teve implicações metodológicas que refletiram diretamente na formulação do problema de pesquisa. A catalogação e análise de um conjunto de materiais que integram essa produção no âmbito da Ação Saberes Indígenas na Escola e que recobriram temáticas diversas como a produção do artesanato; o cultivo dos frutos do cerrado; a relação com o território; os cuidados com a saúde; a história do povo e memória coletiva das lutas revelou-se importante para explicitar dimensões da identidade do Povo Xacriabá. Entretanto, uma imersão ao território durante a fase do trabalho de campo seria fundamental para vivenciar no cotidiano das relações estabelecidas nele, os saberes explicitados nos materiais analisados.

Particularmente foi também um grande desafio fazer o deslocamento entre a supervisora do Programa e todo o trabalho que realizo no Saberes desde 2016 e a pesquisadora que precisava neste momento dar conta de falar de um outro lugar. Esse deslocamento foi importante para entender e conhecer melhor de quem eu estava falando e qual a minha responsabilidade sobre este trabalho.

Diante desta responsabilidade foi importante saber qual o meu papel dentro desta pesquisa e como o meu trabalho contribuiu com a proposta de dar visibilidade ao que foi produzido pelo Programa.

Como disse o professor Joel,

o Saberes Indígenas veio para impulsionar a produção de material, junto com o projeto Ponto de Cultura, do qual ele é coordenador, que é também um importante suporte ao trabalho desenvolvido nas escolas pois, a experiência do Ponto auxilia o Saberes a definir de que maneira os registros serão realizados para que se transformem em material para utilização nas escolas. *(Entrevista narrativa, Joel Xakriabá, por Sílvia Miranda, 2021)*

Mesmo sem a certeza da continuidade do Programa, ele acredita que o que foi produzido até hoje é muito importante e pode gerar outros materiais. O projeto Ponto de Cultura ofereceu aos jovens do ensino médio e aos professores do Saberes uma oficina de diagramação, o que permite hoje que todo o material produzido pelo povo Xakriabá possa ser editado e finalizado dentro da própria terra indígena e não mais

por empresas contratadas “de fora”. Esta é uma atividade importante para os professores que se envolveram na produção de material, pois, por um lado, o Programa dispõe de recursos adequados às especificidades do multilinguismo e dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos das diversas comunidades indígenas com metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos povos indígenas. Por outro lado, trazer a editoração gráfica para dentro do processo de produção dos materiais, especialmente os que tem que atender a demandas específicas, é importante porque não poderiam ser produzidos pelo mercado, que não está preparado para atender esse tipo de demandas. Não é uma produção de material didático canônico que sai da Universidade - o que muitas vezes a equipe não consegue negociar. Este mesmo mercado tem uma visão estereotipada sobre o que é o material didático e para atender a um processo de licitação que contrata uma empresa gráfica, por exemplo, a equipe precisa atender à vários requisitos, mas esta empresa não cobre as especificidades do trabalho. Então contrata-se uma empresa que aparentemente preenche os requisitos para fazer o trabalho e eles não dão conta de trazer esse processo de editoração para dentro do Programa, como se fosse só o serviço gráfico restrito, ou seja, realmente só impressão já com os padrões de impressão completamente definidos, com tal número, com tal corpo, com tal papel.

Este processo de elaboração, que faz parte também da análise de material proposta para esta pesquisa, mostra como a estereotipia aparece de forma velada não apenas no material elaborado por não indígenas e como eles são representados, mas também na forma de quebrar os estereótipos em materiais produzidos por eles próprios.

Outra importante categoria que utilizamos para analisar as narrativas dos materiais são as imagens e a importância que os autores dão à sua própria produção. Durante o programa foram realizadas várias oficinas de ilustração para que os próprios professores pudessem elaborar as imagens que iriam para as obras. Nelas, fizeram todo um investimento para produzir imagens para compor os livros e que trouxessem representações contrárias àquilo que foi feito historicamente sobre o povo Xacriabá que, como citamos anteriormente, acabam por reiterar o colonialismo.

E antes de encerrar, trago aqui novamente um trecho da entrevista narrativa do professor Joel a respeito do que é produzido dentro do Programa Saberes Indígenas na Escola e sobre a sua importância:

Eu acho que esse trabalho que tá sendo desenvolvido vai ser de suma importância pra esse processo, eu acho que vai ser um material, igual esse trabalho pesquisa que você tá desenvolvendo, ele vai ser um registro que possa ser utilizado dentro dessa formação dos professores. Ou próprio da escola também, quem sabe assim, ter esse trabalho de pesquisa seu, no caso, a gente vai ter um registro até para mostrar para a superintendência, mostrar para a Secretaria de Educação: “Aqui, é desse jeito que a gente faz” Eu acho que é desse jeito que a gente traz um fortalecimento para a luta que a gente vem enfrentando. Quando a gente mostra a forma com a gente trabalha, o que nós queremos na nossa escola, muitas vezes a gente só fica mais na fala. Então, eu acho que tendo um material que defende e mostra essa experiência que deu certo, que mostra resultado, eu acho que vai ser muito válida sim. Vai ser muito bacana, sim. (Entrevista narrativa, Joel Xakriabá, por Sílvia Miranda, 2021)

Ressaltamos, assim, a importância desta análise para entendermos como se dá a coletividade da autoria indígena. Vimos nas obras aqui analisadas que ora podemos citar os autores e em alguns momentos citamos apenas o nome da obra, pois não é possível conceber uma história ou várias apenas a uma pessoa. Entendemos também que esta coletividade retrata muito bem as contribuições dos povos indígenas, mais especificamente do povo Xakriabá, para a compreensão da história e da diversidade da sociedade brasileira. A luta pelo reconhecimento chama atenção para um conjunto de tensões vivenciadas pelos povos indígenas na implementação de uma proposta de educação diferenciada – currículo; carreira docente; estruturação das escolas; sistema de avaliação; relações de trabalho etc. Constatamos ainda a importância da continuidade da rede Saberes Indígenas na Escola, dada a sua relevância para as comunidades e escolas Xacriabá e como estratégia de resistência dos povos indígenas.

E por falar em coletividade, aprendi nesta caminhada que mesmo à distância, confinadas, nunca estamos sozinhas, principalmente quando a nossa proposta é de diversidade, é diversa, é de vida!

REFERÊNCIAS

ANASTÁCIO, Vanessa Lorena - **Um povo da palavra: ressonâncias da cultura acústica na educação escolar indígena Xakriabá**. 2018. 233 f. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

ANTUNES, Joelma Cristina de Lima; NOGUEIRA, Claudete de Sousa. **Representações de negros e indígenas nos livros didáticos no contexto das leis 10.639 e 11.645: mudanças e permanências**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 10, n. Ed. Especial, p. 749-769, jun. 2018. ISSN 2177-2770.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**, 1. Fatos e Mitos. Difusão Europeia do Livro, São Paulo 1970.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida e Sousa, Fernanda Brabo. **Territórios etnoeducacionais: ressituando a educação escolar indígena no Brasil. Pro-Posições [online]**. 2015, v. 26, n. 2 [Acessado 4 Janeiro 2022] , pp. 143-161. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-7307201507709>>. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507709>.

BESSA FREIRE, José Ribamar. **Museus Indígenas, Museus Etnográficos e a Representação dos Índios no Imaginário Nacional: o que o museu tem a ver com educação?** In: CURY, Marília Xavier (Org.). **Museus e Indígenas: saberes e ética, novos paradigmas em debate**. São Paulo: Secretaria da Cultura; ACAM Portinari; Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2016. P. 33.

BRASIL, Portaria n. 98 de 06 de dezembro de 2013. **Regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=16386&Itemid=3 - Acesso e, 03/03/2021.

BRASIL. Artigo 231 – Constituição Federal 1988. **Direitos índios**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10643688/artigo-231-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em 15/05/2021.

BRASIL. Lei n. 6001 de 19 de dezembro de 1973. **Dispõe sobre o Estatuto do Índio**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%206.001%2C%20DE%2019,sobre%20o%20Estatuto%20do%20%C3%8Dndio.&text=Art.,e%20harmoniosamente%2C%20%C3%A0%20comunh%C3%A3o%20nacional. Acesso em 15/05/2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm - Acesso em: 30/07/2019.

CAMPOS, Carlo Sandro de Oliveira. **Morfofonêmica e morfossintaxe do Maxakali [manuscrito]**. 2009. 328 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf. Acesso em: ago. 2019.

CORREA, Celia Nunes. **O Barro o Genipapo e o Giz no Fazer Epistemológico de Autoria Xakriabá: Reativação da Memória Por Uma Educação Territorializada**. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília. 2018

CRUZ, Fernanda Gonçalves de Oliveira da. **A experiência de implementação do calendário de acompanhamento da natureza e da vida do povo Xakriabá e o olhar dos professores sobre as práticas pedagógicas nas escolas onde atuam**. Percurso Acadêmico. Formação Intercultural para Educadores Indígenas, Faculdade de Educação. UFMG, 2013.

CUNHA, Manuela Carneiro. **"Cultura" e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais**. In: _____. Cultura com aspas. São Paulo: Cosac & Naify, 2009

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa: uma reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

DAKREWAIHKUZE – **Memória e Saberes Xakriabá** ... 1 ed. Fino Traço. Belo Horizonte, 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. **Kafka: por uma literatura menor (1975)**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.

Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. (**Cadernos de Educação Básica**. Série Institucional) – 2. ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994.

DUTRA et all. **Krenak, Maxakali, Xakriabá e Pataxó: a formação de professores indígenas em Minas Gerais**. [..], Belo Horizonte, 2003.

FERREIRA, W. A. A., Zoia, A., & Grando, B. S. (2020). **Aprendizagens dos saberes indígenas na escola: Desafios para a formação de professores/as indígenas**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 28(165). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4790> Este artigo faz parte do dossiê especial, Educação e Povos Indígenas - Identidades em Construção e Reconstrução, editado por Juliane Sachser Angnes e Kaizo Iwakami Beltrão.

FILHO, José Mendes Fonteles. **Interculturalidade, inclusão e inovação na formação de professores indígenas no nordeste do Brasil**. Trabalho apresentado no GT 21. Anais da 38ª Reunião Científica da ANPED. Goiania, ISSN: 2447-2808. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreferen ce_filter=28 . Acesso em 30/11/2020.

FLICK, Uwe. **Introdução a Metodologia de Pesquisa: Um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORMAÇÃO INTERCULTURAL PRA EDUCADORES INDÍGENAS - Educação Escolar Indígena em Minas Gerais - **Um pé na aldeia um pé no mundo**. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

FRANCO, Celma Correa; SILVA, Antônio Lopes da; REGINA, Elisabete. **A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas escolas Xakriabá: Xukurank e Uikitu Kuhinã**. Percurso Acadêmico. Formação Intercultural para Educadores Indígenas, Faculdade de Educação. UFMG, 2017.

FRANCO, Marcelo Correa. **Artesanato Xakriabá: osso, madeira e semente**. 1 ed. Fino Traço. Belo Horizonte, 2017.

GALLOIS, Dominique - **Comendo como Gente - Considerações Finais: Dominique Gallois** – Youtube – 01/11/2015 – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=im7gCXTWaXc&t=34s> – Acesso em: 25/09/2021.

GOMES, A. M. R. **O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, nº 32, maio/ ago. 2006.

GOMES, Lino Nilma. **Educação e identidade negra**. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe – cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2009. Tese de Doutorado. Antropologia Social. Universidade de São Paulo, 2009.

KAIANG, Bruno. **Experiência em Formação de Professores**. In: GRUPIONI, Luis. Formação de professores indígenas: pensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

LEITE, Nei. **Manual de Cerâmica Xakriabá**. 1 ed. Fino Traço. Belo Horizonte, 2017.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: Uma introdução**. 2a. Edição. São Paulo: EDUC, 2011.

MAIA, Marcus - **Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MENEZES, M. M., Bergamaschi, M. A., e Pereira, M. D. S. (2015). **Um olhar sobre o olhar indígena e suas escol(h)as**. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (97), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2044> Este artículo forma parte del número especial Etnografía y sociolingüística de la interacción editado por Ana Inés Heras y Virginia Unamuno.

MIRANDA et all. **Caderno UPMS - Território, Cultura, Direitos: Educação Intercultural em Minas Gerais**. [.] Belo Horizonte, 2006.

MIRANDA, S. A.; GOMES, A M R . **A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das culturas entre os Xakriabá e os Pataxó**. In: Cesarino, Pedro de Niemeyer; Cunha, Manuela Carneiro da. (Org.). Políticas culturais e povos indígenas. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, v. 1, p. 455-483

MIRANDA, Shirley Aparecida. **Saberes emergentes: a pesquisa com professoras indígenas**. Trabalho & Educação. Belo Horizonte, v. 25, n.1, p. 267-280, Jan-Abr., 2016.

MOURA, Noêmia Dos Santos Pereira, and Andréia Nunes Militão. **Implementação Da Educação Escolar Indígena Guarani/Kaiowá No Território Etnoeducacional Cone Sul.** Educação Em Perspectiva 10 (2019): E019013. Web.

NASCIMENTO A.C, URQUIZA A.H.A. **O desafio da interculturalidade na formação de Professores Indígenas.** 2017. Trabalho apresentado no GT 21. Anais da 38a Reunião Científica da ANPEd. Goiania, ISSN: 2447-2808. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreferen ce_filter=28 . Acesso em 30/11/2020

NETO, Maria Gorete. **Línguas em conflito em cursos de Licenciatura Intercultural Indígena.** Dossiê – Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, n(57.3): 1339-1363, set./dez. 2018

NEVES, Eliane Pereira de Araújo [Org.]. **Frutos e frutas dos quintais Xakriabá.** 1 ed. Fino Traço. Belo Horizonte, 2017.

OLIVEIRA, Joel Gonçalves de; ALKIMIM, Maria José Nogueira; MIRANDA, Shirley Aparecida de. **O tempo passa e a história fica.** Volume 2. 1ed. Fino Traço. Belo Horizonte, 2020.

OLIVEIRA, Joel Gonçalves. **Entrevista concedida a Sílvia Miranda.** Entrevista Narrativa. Plataforma Google Meet. 2021.

PÁDUA, Karla Cunha. **“Pegando as frutinhas que estão melhor para comer”: afirmação de diferenças e transformações culturais em contextos de formação de educadores indígenas.** 296 f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PÁDUA, Karla Cunha. **Identidades como trilhas: lições de sociabilidade ameríndia.** In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 27, 2010, Belém-PA. Anais... Brasília: CD Virtual, 2010. p. 1-18. Disponível em: http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_27_RBA/arquivos/grupos_trabalho/qt41/kcp.pdf

RELATÓRIO DE ATIVIDADES SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA. Oficina da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS). **Princípios para a Construção da Educação Intercultural em Minas Gerais. Carta de São João das Missões.** Terra Indígena Xakriabá. 2016.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley A. (org) - **Educação das relações étnico-raciais [recurso eletrônico]: o estado da arte** – Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SOUSA, FERNANDA BRABO. **Sentindo ideias, germinando saberes: movimentos de apropriação (afetiva) da política de territórios etnoeducacionais por professores Kaingang e Guarani no RS** 30/11/2017 220 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UFRGS. 2017.

SOUSA, Vagney Bispo de; SOUZA, Ducilene de Araújo [orgs.]. **Terra fonte de vida.** 1 ed. Fino Traço, Belo Horizonte, 2017.

SOUZA, Lenice Pinheiro de; ARAÚJO [org.]. **Voltando do passado para o presente.** 1 ed. Fino Traço. Belo Horizonte, 2018.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re- viver**. In: CANDAU, V. M. (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ANEXO I

Entrevista com Joel Gonçalves Oliveira – 21/12/2021

Silvia (questão gerativa): Então Joel, dentro dessa entrevista narrativa eu gostaria que você relatasse sobre a sua experiência de participação no Programa Saberes Indígenas na Escola. Começando pela sua entrada no programa, como, quando isso aconteceu e o que você fazia naquela época. Depois, detalhando sobre o seu envolvimento na elaboração dos materiais produzidos pelo povo Xakiabá, o seu papel nesse processo, e a participação da comunidade da escola, da comunidade, da escola e da universidade nessas produções. E por fim, eu gostaria que você comentasse especificamente sobre a produção do livro “O tempo passa e a história fica volume 2” e suas contribuições para as discussões sobre a escola indígena e sua cultura, a identidade e o território Xakiabá.

Joel: Eu sou Joel Gonçalves de Oliveira, agora Xakriabá aqui da Aldeia Sumaré 1. Sou professor do Ensino Médio, coordenador do Ponto de Cultura aqui da casa de cultura de Sumaré.

Há vários Pontos que eu fui refletindo, e a questão da produção ... quando fala de Saberes, tem uma característica de produção de material em cima do próprio conhecimento. Principalmente aqui do povo Xakriabá. A gente pega o conhecimento e transforma de uma forma didática, então isso já vem acontecendo há muito tempo. Eu acho que se a gente for falar um pouco de tudo isso aí a gente vai fazer tipo uma linha do tempo, que vai começar lá desde o magistério indígena, que tinha uma característica de formação e produção de material. Porque a implantação da escola indígena era voltada nesse sentido, de formar professores para trabalhar na sala de aula, e ter o próprio material para estar trabalhando.

No magistério indígena, eu tive a oportunidade de participar de dois módulos. Em 2005 eu fui escolhido a partir de uma avaliação da minha comunidade. Mas o magistério, ele já vinha desde 97 dos primeiros professores, e vem dessa característica de

formação, de produção. Eu vi dentro do magistério que era um método que os professores utilizavam na formação, que era formar pesquisadores. Os professores passavam por uma formação, e ao mesmo tempo pesquisando os conhecimentos tradicionais do povo, e a gente pegava esses conhecimentos e trabalhava fazendo, registros, transcrições, desenhos, então isso era usado para produzir o material que era resultado de todo esse processo de formação.

Durante a implantação do magistério, houve muita produção de material, igual... a gente encontra alguns livros: Patrimônio Cultural, O tempo passa e a história fica (volume 1), e outros, da matemática também e outros livros que foram produzidos nesse processo de formação do magistério. E a partir do Magistério veio o FIEI, que é outro curso de formação de nível superior. Como eu já tinha o ensino médio, eu só participei de dois módulos de magistério e fui para o FIEI. A partir do FIEI isso foi contribuindo bastante para a nossa formação e envolvimento na comunidade. Na formação do FIEI também houve bastante pesquisas que a gente fazia aqui na comunidade, e foi onde também a gente começou a envolver na parte de registro, né, fotográficos e de vídeo. Isso foi contribuindo para a minha formação e também para tá registrando a memória do nosso povo para esse propósito mesmo de ser utilizado como material que seja utilizado dentro das escolas. Eu sempre fui nesse sentido do registro.

No FIEI, eu me formei na área de ciências sociais e humanidades, eu fui envolvido muito na questão de fonte histórica, eu tive a oportunidade de estudar com professora, uma arqueóloga que já trabalhou aqui no Xakriabá, que já produziu os livros na primeira turma que é o “Patrimônio cultural” com a Lenice Baeta. Eu aprendi muito com essa questão de registros históricos da cultura material e imaterial. Isso me impulsionou mais a fazer esse trabalho de registro, porque ao longo desse estudo eu fui registrando toda essa memória.

E foi nesse processo de formação que eu registrei um pouco dessa história de Sumaré 1, pegando as fontes materiais e imateriais, com esse objetivo de ter um material histórico. Porque quando a gente pega um livro de história e vai para escola a gente sempre tem essa discussão no FIEI, que vem toda essa distorcida do passado. Isso incentivou mais a gente a registrar o modo do nosso olhar, do nosso pensar: Como

posso transmitir nossa identidade, nossa cultura através do material. Isso ajudou bastante a ter esse proposito dentro da produção.

E aí foi nesse curso do FIEI, o curso ajudou bastante a gente a se envolver nesse projeto da associação, e foi em 2010 que eu fui chamado para participar do projeto do Ponto, eu como coordenador. E tinha tudo a ver com tudo que tava acontecendo, a minha formação, o que a comunidade estava precisando, também tanto as escolas. O Projeto veio com o financiamento e também com as capacitações, a gente ofereceu muitas oficinas e foi muito nessa área das fotografias, do vídeo, da gravação de música.

O propósito do Ponto é fazer os registros e, a partir dos registros, fazer esse material que possa ter vários fins, que possa ser vendido, e também para as escolas. Então, a gente ao longo desse projeto do Ponto, a gente produziu muito material, registros. Lançamos alguns CDs de músicas Xakriabá, vídeos “A pomba do pequi” teve também a Folia de Reis que a gente fez um registro. Tudo voltado para a distribuição das escolas para ser trabalhado nessa época também em que os professores de cultura estavam iniciando esse trabalho dentro das escolas e a gente sempre tava dando suporte para eles, fazendo registros, oficinas e artesanatos. Os trabalhos que a gente foi fazendo já foi contemplando e ajudando.

O Projeto do Ponto, ele nos trouxe muito suporte nessa parte de produção. Então a partir desse projeto a ficou envolvido nessa parte de produção de material. Nas escolas a gente teve uma parceria com uma ONG lá de São Paulo que é a “Cata Poesia” e que trabalhava com material reciclado. Então a gente sempre ia nas escolas, um coletivo jovem daqui, pra compartilhar um conhecimento dessa produção, então a gente começou a desenvolver essa produção de material utilizando o material reciclado. Então já deu uma ideia de como é produzido o material, o Coletivo Xakri, como era conhecido, eles produziam versos, eles escreviam, eles desenhavam, e também tinha a parte editorial que a gente produzia ali no formato de um livro do programa. Então a gente foi aprendendo ao longo da caminhada algumas coisas nessa parte. Então a gente produziu vários livros de poesia e de história usando esse material reciclado, da capa de papelão.

E a gente foi compartilhando esse conhecimento para as outras escolas, não somente eu, mas um grupo de jovens mesmo que ia nas escolas, e que transmitia e ensinava outros jovens a fazerem esse tipo de material. Foi muita produção, vários assuntos; “Frutinha do Serrado”, “Sobre o lixo”, até álbum de figurinha... a gente já...sobre o lixo a gente fez essa experiencia também.

Então assim, a gente foi aprendendo algumas coisas ao longo dessa caminhada. E aí veio... tem essa... eu tinha sido escolhido para participar dos Saberes, como coordenador eu coordenava um grupo de dez professores, e a gente tinha uma proposta de fazer o manual de cestaria. Porque já tinha o de Nei que era da Cerâmica, tinha o de Marcelo que era o do colar e pulseira. E aí a gente pensou na cestaria, fazer um manual da cestaria. Então a gente buscou pessoas que tinham esse conhecimento, aí foi um processo de entrevista, de registro, aí a gente tinha essa proposta, mas ao longo do tempo a gente foi mudando. Porque a gente teve uma mudança, o pessoal do barreiro tinha a ideia de produzir o livro “O tempo passa a história fica”, então juntamos todo mundo, a gente juntou nessa proposta.

Então a gente foi... eu como coordenador do curso, a gente foi registrando algumas falas de lideranças, de mulheres que estavam envolvidas na demarcação, na luta. Também a gente utilizou os registros que a gente tinha feito lá na retomada, a gente consultou o relatório da FUNAI sobre as novas retomadas. Então a gente foi procurando essas fontes e registrando para ser colocado no livro “O tempo passa a história fica vol 2”. Então a gente foi nesse processo, cada um foi coletando as informações e, cada um contribuindo com a produção desse material. E aí foi onde nós pegamos esse material e levamos, no caso a Shirley estava nos acompanhando nesse processo, e a gente fez a análise, correção junto com as lideranças também, a gente viu o que podia entrar, o que não. Porque era material que estava indo para fora. Teve todo esse processo de consulta e análise desse material “O tempo passa e a história fica”.

Fizemos esse livro com esse último grupo dos Saberes, e atualmente a gente está envolvido... eu estou envolvido por são mais pesquisadores junto com coordenadores e professores. É um novo projeto que está desenvolvido aqui nesses Saberes, de 2021. Pela experiência que a gente teve no outro, a gente está compartilhando com esses novos coordenadores para desenvolver esse trabalho da língua Akwen dos

mapas que é um dos projetos, as próximas produções que a gente quer finalizar: produzir materiais e que possa tá chegando nas escolas. A gente fez uma série de discussões e métodos para realizar esse trabalho.

Os Saberes ele veio para impulsionar tanto a produção de material, e o Ponto de Cultura acho que trouxe também um suporte de estar agregado junto com os Saberes nessa produção. Quando eu vejo assim, tudo que a gente passou de experiência com o projeto do Ponto, a gente tá contribuindo, a gente tá dando suporte junto com os Saberes. Então eu acho que está tudo conectado com o outro. Eu acho que essa experiência dos Saberes tá contribuindo bastante pra incentivar a gente a dar continuidade a essa produção, independente de recursos. Porque é um programa do governo, mas o fato de ter [recursos] ou não ter, eu acho que tem condições de manter essa produção, eu acho que tem muitas experiências para a produção de material, e independe muito. E também falta a gente buscar projetos para fortalecer, eu acho que é isso que a gente tá fazendo. O próprio Ponto de Cultura com esse acesso da Lei, a gente pensou muito nessa proposta até mesmo porque a gente ofereceu oficina de diagramação. Então assim, a teve essa oficina, se envolveram também jovens do ensino médio, os próprios professores e também pessoas dos Saberes, igual a Diana, Eliane, alguns professores que tá participando da formação se envolverão também. Então assim, nós estamos com essa... como dizer... está acontecendo tipo um gestão própria nossa, que a gente tá incentivando mais essa parte da produção.

Quando eu escrevi o projeto, nas atividades eu pensei muito nisso, porque... eu naquilo que a gente já tava iniciando, e que precisava dar mais uma fortalecida. É isso, eu acho que precisamos muito incentivar os Saberes, ele traz uma organização que a gente precisa aprimorar disso e introduzir nas escolas. Eu acho que ali nós temos um grupo de professores e pedagogos com vários tipos de conhecimento, uns que sabe mexer no computador outro que sabe escrever uma história e sabe também produzir música. Então eu acho que tá precisando se envolver mais, incentivar, mostrar que dá para fazer cada um contribuindo. E é isso que os Saberes tá nos ajudando, dando essa visão e, nós precisamos utilizar.

E uma coisa que eu percebi agora, esse grupo Saberes tá trazendo essa discussão para nós não somente na produção do material, mas como utilizar esse material, as formas pedagógicas, então eu acho que é uma discussão muito interessante. Porque

não fica só naquele produzir, porque a gente precisa produzir, utilizar e mostrar “Oh, dá para fazer método utilizando esse material que é produzido.” Que é uma coisa que eu também gostei e consigo mostrar. Porque muitas vezes, muitos materiais que foram produzidos, alguns que tem um pensamento assim voltado ao trabalho, eles conseguem produzir um plano de trabalho, uma metodologia em cima desse material, então ele vai ser utilizado.

Então, alguns materiais... são os Saberes agora, que a gente começou a discussão... qual atividades podem ser utilizadas a partir do livro “O tempo passa a história fica”. A fica nessa discussão dentro dos Saberes.

E outra coisa que foi essa produção do livro “O tempo passa a história fica”, foi um trabalho um pouco trabalhoso, porque não é um material muito fácil de fazer. Porque conta uma história, tem versões, tem pensamento, tem ideias, então foi um processo muito complicado. Eu acho que é um material muito delicado porque envolve histórias e memórias de pessoas, então teve aquele jogo de cintura pra ninguém ficar de fora, não contradizer, não expor muito, esse foi um pouco do trabalho do livro “O tempo passa e a história fica”. Foi uma experiência e também uma alegria de participar de uma produção de um livro. Eu acho que eu nunca imaginaria fazer parte da produção de um livro, e o próprio livro “O tempo passa a história fica vol.1”, foi a base para que eu entrasse na vaga de professor. Quando eu entrei, a avaliação era em cima da história. Então, “O tempo passa e a história fica, ele juntou as histórias todas, e ali eu li o livro e a avaliação foi em cima dele. Eu fico assim, muito feliz, porque agora, fazendo o volume 2, produzindo recentemente, é uma alegria imensa.

E também de tudo que a gente... tanto nos cursos como no projeto que também é um processo de formação, contribuiu bastante nessa parte da produção do “tempo passa a história fica”. Então eu acho que tava tudo conectado uma coisa com a outra: projeto, escola e formação. Todo esse processo de formação que eu tive na área associada a Humanidades, contribuiu para esse resultado. Porque todo esse conhecimento que foi adquirido ao longo do tempo, foi fundamental para sair esse resultado que a gente tem hoje.

E a gente como professores indígenas temos essa, esse objetivo de dar continuidade, de também ensinar a outras pessoas a também a tá envolvido para dar continuidade.

Porque nós precisamos que isso continue, sempre com esse pensamento da valorização da escola, da memória e da continuidade de eles verem para ter um registro. Eu acho que é um pouco isso, um pouco da experiência, na verdade, que a gente tem, que eu falei um pouco aqui. Espero ter contribuído na pesquisa.

Silvia: Muito obrigada Joel, que bom te ouvir. Que bom ouvir desde o começo. Porque eu tô... já cheguei nos Saberes, então tem muita coisa que aconteceu anteriormente que eu já li sobre. Mas ouvir você contando fica mais emocionante ainda saber como é que foi o início de tudo até chegar hoje. Nossa, muito obrigada mesmo. Foi muito bom te ouvir, vai fazer uma diferença muito grande, não só para minha pesquisa, mas na maneira de falar e de entender a cultura do povo Xakriabá. Eu achei interessante o que você falou... primeiro eu queria saber um pouco mais, na medida que for possível para você, queria conhecer um pouco mais o Ponto de Cultura. Porque eu acho que, como você disse, as coisas estão entrelaçadas, e é importante para falar do programa falar do Ponto de Cultura também, porque é como se fosse uma parceria para que tudo acontecesse. Não acontece só os Saberes, só o Ponto de Cultura, parece que as coisas todas vão se conectando dentro da comunidade.

E como eu não tenho informação, material que me conte mais sobre o Ponto de Cultura, gostaria de conhecer melhor.

Joel: Teve uma pesquisadora... ela chama Elen, ela trabalhava no FAA, ela fez um mestrado na UFMG, ela fez um artigo contando sobre o projeto do Ponto, aí eu vou mandar para você. Lá tem... assim... a gente relatou muito as atividades que fizemos, o objetivo do projeto. Eu acho que tá bem detalhado, ao ler esse artigo eu acho que já... ela fez junto com a gente da parte da comunicação, ela fez esse artigo contando um pouco da rádio e também do projeto que a gente desenvolveu ao longo do Ponto. Posso mandar para você, eu acho que lá vai contribuir mais com as informações.

Silvia: Eu ache muito interessante o que você falou, era uma coisa que eu já vinha pensando desde que a gente começou a trabalhar com a maneira de utilizar “O tempo passa e a história fica” nas escolas. Quando você fala que existe a preocupação de ensinar outras pessoas, de mostrar para os mais jovens, pelo menos foi o que eu entendi, como que foi esse trabalho e a preocupação que vocês têm com a continuidade desse trabalho?

Eu queria que você falasse um pouco... a gente não sabe se o Saberes vai continuar, mas eu acho que essa atitude de fazer a pesquisa e desenvolver o material já é uma prática que independente da continuidade ou não, é uma prática que a escola vai continuar. E aí eu queria que você falasse um pouco assim, que mensagem que você deixa para as próximas gerações. Como que é esse ensino para as próximas gerações se sentirem incentivadas a continuar esse processo, independente de qual projeto que seja, que seja no Saberes, tomara que fosse, mas se não for, como que é dar essa importância para que eles continuem com esse processo.

Joel: Principalmente os professores mais novos que a gente, ao longo do tempo, de a cordo com a formação do FIEI, a gente formou muitas pessoas novas na área da educação. E hoje nós temos uma quantidade de professores novos muito grande nas escolas. Então eu acho que dentro das escolas, igual no início do magistério, com acompanhamento desses professores incentivando nessa produção de equidade de produzir material. Eu acho que é uma forma também de registrar a história, a memória do povo. Também é uma forma de sempre ter encontros, igual a algumas escolas hoje que estão tendo experiências de encontro de professores, onde eles debatem temas, buscam material. E a partir daqueles materiais eles produzem apostilas, e material que vai ser trabalhado nas escolas.

Eu acho que a mensagem é união, todo mundo ajuntar e ter o proposito de pegar esses conhecimentos e transformar eles em uma metodologia de ensino, e que venha preparar os alunos para esse conhecimento. Porque às vezes o conhecimento está no dia a dia deles, a gente trazendo isso para sala de aula, trabalhando com esse sobre esse conhecimento. Além de aprender outros conhecimentos, eles também vão valorizar aqueles conhecimentos ali que tá no dia a dia. Eu acho que precisamos nesse sentido, para valorizar o que nós temos e o que nós aprendemos no nosso dia a dia.

E eu acho que é isso, a gente perdeu muita coisa ao longo do século passado, nessa questão do registro, ou que, quais registros que tem. Eles foram registrados de outra olhar, outro pensar. Eu acho que tá na hora da gente fazer um registro nosso do nosso pensar, do nosso modo, do nosso olhar, o pensar.

Então é isso, eu acho que a união, a valorização. E deixar para as novas gerações algo que eles possam conhecer também. Porque a gente passa ao longo do tempo, o tempo vai passando, as pessoas vão de geração em geração, então é uma forma de manter um conhecimento ali e de ter essa consciência de que a gente preservando o... conhecendo o passado, compreendendo o presente e deixando o futuro. Para que eles possam entender também, (como que fala?), o mundo em que eles estão vivendo. Eles vão conhecer os conhecimentos para valorizar, eu acho que é isso.

Silvia: Bacana demais, Joel. Eu acho que essa sua preocupação é de todos os professores que estão atuando nas escolas também. A gente sempre ouve, os que são estudantes do FIEI atualmente, os que estão chegando agora sempre ouve falar tanto da participação do jovem nas escolas, quanto com a preocupação com eles também, para se preocuparem com essa continuidade da história, da cultura, dos movimentos que são feitos dentro da comunidade, muito bacana.

Joel, só tenho eu te agradecer, Você quer acrescentar mais alguma coisa?

Joel: Eu queria só agradecer, porque... Eu acho que o Saberes, ele trouxe uma organização de produção muito interessante que eu acho que vale a penas sim a formação, independente de projetos e programas. Eu acho que dentro desse processo de formação, o Saberes, ele traz assim uma organização muito interessante para essa formação de professores e outros dessas áreas, eu acho assim, muito interessante.

Eu acho que esse trabalho que tá sendo desenvolvido vai ser de suma importância pra esse processo, eu acho que vai ser um material, igual esse trabalho pesquisa que você tá desenvolvendo, ele vai ser um registro que possa ser utilizado dentro dessa formação dos professores. Ou própria da escola também, quem sabe assim, ter esse trabalho de pesquisa seu, no caso, a gente vai ter um registro até para mostrar para a superintendência, mostrar para a Secretaria de Educação “Aqui, é desse jeito que a gente...” Eu acho que é desse jeito que a gente traz um fortalecimento para a luta que a gente vem enfrentando.

Quando a gente mostra a forma com a gente trabalha, o que nós queremos na nossa escola, muitas vezes a gente só fica mais na fala. Então, eu acho que tendo um material que defende e mostra essa experiencia que deu certo, que mostra resultado, eu acho que vai ser muito válida sim. Vai ser muito bacana, sim.

(risos)

Silvia: Tomara Joel. Espero que eu posso contribuir com esse processo. A Ideia é essa mesma. Quando eu pensei em fazer a pesquisa, eu tinha pensado assim: Os Saberes com o povo Xakriabá. E eu acho assim, eu posso falar dos Saberes do lado de cá, do lado que eu estou e tudo acompanhei, mas eu não posso fazer essa pesquisa, fazer essa fala, sem ouvir e sem colocar nelas o que é para vocês. Porque a minha impressão é completamente diferente da de vocês, da importância que é para vocês. E te ouvir foi uma luz para a minha pesquisa, e eu espero que eu dê conta de mostrar essa importância, espero que eu tenha responsabilidade para colocar isso tudo dentro da pesquisa e que ela seja importante para vocês mostrarem essa produção. Brigadão, viu Joel!

Desculpa aí tomar seu tempo, você tá na correria, final de ano é assim. Muita correria, mas a gente vai dar conta se Deus quiser. Preparar para começar um ano novo com energia boa, né Joel. Joel Muito obrigada, viu?

Joel: Obrigado, eu. Espero ter contribuído aí

Silvia: Muito. Contribuiu demais.
