

Produção e reprodução da cultura escolar

Algumas delimitações para a análise da experiência dos professores indígenas Xakriabá

Ana Maria Rabelo Gomes

Professora Adjunta da
Faculdade de Educação
(UFMG)

Resumo

Com a implementação do Programa de Implantação das Escolas Indígenas em Minas Gerais, foi consolidada uma nova realidade institucional: as escolas indígenas fazem parte da rede estadual de ensino, assim como os professores indígenas são contratados pelo Estado. Neste artigo, nos propomos a discutir alguns aspectos da abordagem teórica do projeto de pesquisa que se propõe a investigar esta nova realidade institucional, tomando as escolas Xakriabá como campo empírico de investigação. Focus da discussão é o conceito de cultura e suas diferentes utilizações na pesquisa em educação, em particular nas investigações sobre a cultura escolar e sobre o desempenho de alunos das minorias. Duas as direções apontadas para a análise: a necessidade de se tomar os contextos escolares como construções sóciohistóricas e a importância de se considerar a elaboração cultural produzida pelas comunidades e pelos diferentes sujeitos no processo de escolarização.

Palavras-chave: cultura escolar; educação indígena; professores Xakriabá

Abstract

By the setting up of the indigenous schools in Minas Gerais, a new institutional reality was created: the indigenous schools and the indigenous teachers are part of the state educational system. This paper discusses some aspects of the theoretical approach of the research which is investigating this new institutional reality, in which the Xakriabá schools are the empirical field of investigation. It focuses the concept of culture in its different uses in educational research, in particular in those on the culture of the school and on the school performance of minority children. Two directions for the analysis are pointed out: the need to take the school contexts as sociohistorical constructions and the importance of taking into account the cultural frame of reference produced by the communities in the schooling process.

1. Introdução: a necessidade de conhecer

A universalização do acesso à escola adquiriu, em Minas Gerais, características novas com a implantação das escolas estaduais indígenas. O processo de progressiva instituição das escolas está sendo realizado, nas comunidades indígenas, pelo Programa de Implantação das Escolas Indígenas, uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação/MG, em parceria com a UFMG, o IEF e a Funai¹. As atividades foram iniciadas em 1996, junto aos quatro povos indígenas oficialmente reconhecidos no estado: Maxakali, Xakriabá, Pataxó e Krenak². O desenvolvimento das ações previstas no programa levou à criação das escolas indígenas nas quatro áreas, cujo funcionamento foi iniciado oficialmente em 1997. Em 1999, foi concluído o primeiro curso de formação de professores indígenas e foram, então, diplomados 65 professores – os primeiros professores indígenas do Estado de Minas Gerais. A conclusão da primeira fase da implantação das escolas consolidou assim uma nova realidade institucional: as escolas indígenas

fazem parte da rede estadual de ensino, assim como os professores indígenas são professores contratados pelo Estado.

A instituição das escolas indígenas – que se reveste de um significado e importância social que implica não só os povos diretamente envolvidos – gerou desdobramentos diferenciados quanto à dinâmica do processo de escolarização que ocorria até então nas comunidades indígenas. Em algumas delas, como a dos Maxakali e a dos Xakriabá, pela primeira vez a frequência das crianças à escola se tornou sistemática. As experiências anteriores de contato com a escola, embora existissem há muitos anos – em alguns casos, escolas da Funai que funcionavam nas áreas; em outros,

¹ Respondendo às normativas do MEC, foi criado, junto à SEE/MG, o Núcleo de Educação Indígena, que deu origem ao programa.

² Outros povos presentes em Minas Gerais, e que lutam atualmente pelo reconhecimento oficial são os Kaxixó e os Aranã, dos quais os primeiros estão em negociação com a SEE/MG para serem incluídos no programa. São reconhecidos oficialmente como índios, mas não participam do programa, os Pankararu e Xucuru-Kariri. A população indígena no Estado de Minas Gerais é estimada hoje em cerca de 7.500 pessoas, das quais 96% pertencem aos quatro povos envolvidos no programa. Destes, os mais numerosos são os Xakriabá, com cerca de 6.000 pessoas e os Maxakali, com cerca de 1000 pessoas.

escolas públicas fora das áreas que as populações indígenas procuravam, numa tentativa de garantir o percurso de escolarização das crianças – não eram experiências que mantinham uma continuidade e nem uma organicidade no seu desenvolvimento. Pode-se afirmar que foi a instituição das escolas indígenas que inaugurou, nessas duas comunidades, o processo de escolarização de massa (ou, em outras palavras, universalizou o acesso à escola). Para os Pataxó e Krenak, significou a possibilidade de passar de um percurso de escolarização na rede pública regular para um percurso específico, em que é prevista a participação ativa das comunidades indígenas na educação escolar. Assim, por um lado, passa a existir um novo contexto social, comum aos quatro povos: o contexto institucional escolar; por outro lado, no processo mesmo de implantação, foram se evidenciando as especificidades que marcam o modo como cada povo vive este significativo percurso de mudança e a configuração particular que tal contexto vai assumindo nas diferentes áreas indígenas. Tais especificidades se fizeram sentir já no

curso de formação de professores, quando as atividades passaram a ser organizadas por etnia, procurando atender às demandas que cada grupo de professores exprimia.

O concreto e continuado funcionamento das escolas indígenas – e a conseqüente freqüência sistemática das crianças – trouxe mudanças incisivas e muito significativas não só para o processo de escolarização: foi profundamente modificada a vida cotidiana de adultos e crianças das comunidades, foram introduzidos novos elementos nas relações sociais e de poder inerentes às mesmas, modificaram-se as formas de organização e distribuição dos recursos disponíveis. A interpretação das mudanças em ato e a gestão das mesmas tem acontecido também de forma diferenciada nas comunidades dos quatro povos, em função das especificidades da sua história, da sua inserção econômica e social, da relação que mantêm com a sociedade envolvente e a partir, também, de algumas características culturais que os diferenciam. E é nesse quadro mais amplo que a escola tem sido interpretada e experienciada em diferentes modos.

No acompanhamento que pode realizar do processo de implantação das escolas em sua fase mais recente, e no contato inicial com o novo quadro institucional que se instaurou com a criação e funcionamento das escolas indígenas, evidenciou-se o interesse em conhecer, com maior profundidade e detalhamento, as diferentes configurações que a experiência escolar está progressivamente assumindo nas quatro áreas indígenas. Nos encontros e trocas com a equipe que conduz o programa, foi explicitada a necessidade de um tal conhecimento, seja como forma de reflexão sobre o percurso já realizado, seja como subsídio de análise para a definição das perspectivas e dos encaminhamentos que se apresentam no momento (questões como a formação continuada dos professores, a continuidade desta formação em nível de ensino superior, dentre outras). Foi elaborada então uma proposta inicial de pesquisa que focalizava exatamente as experiências de escolarização. Mais especificamente, a observação e análise de alguns momentos do curso de formação dos professores

indígenas tinha sugerido uma hipótese de investigação sobre a produção e reprodução da cultura escolar, com uma abordagem microetnográfica, voltada para a compreensão dos diferentes estilos de condução da atividade didática, tomando como campo empírico as escolas Xakriabá³.

A fase exploratória da pesquisa contribuiu para a ampliação da abordagem proposta inicialmente, como será explicitado mais adiante. Além disto, uma negociação direta da liderança Xakriabá com a SEE/MG permitiu que, já no início do ano 2000, se contasse com a extensão da 5ª série nas escolas da área. Este acontecimento funcionou, de certa forma, como catalisador das reflexões e reforçou a necessidade de se encaminhar uma discussão mais abrangente sobre a proposta de escolarização que apontasse para uma possível perspectiva futura. Seria de um reducionismo grosseiro pensar que a simples expansão dos níveis de ensino possa garantir o

³ Projeto de pesquisa apresentado ao DeCAE/FaE/UFMG: "Produção e reprodução da cultura escolar: uma análise preliminar a partir da experiência dos professores indígenas Xakriabá", 04/99.

atendimento das necessidades educacionais das comunidades indígenas. Delinear um horizonte futuro para a escolarização – em lugar de proceder linearmente com a implantação do modelo de educação escolar existente – torna-se assim uma questão de grande relevância, diante de problemas de maior complexidade, que envolvem a articulação da educação escolar com outras dimensões da vida das comunidades. Esta orientação está em sintonia com o que está expresso nos RCNEI (Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Indígena) quanto a uma escola diferenciada e comunitária. Em particular, é importante pensar a articulação com o aspecto da produção econômica, até agora restrita quase que totalmente às práticas de subsistência; com a questão da ocupação e uso do solo em uma perspectiva sustentável; com o problema da inserção no mercado naquela região e das oportunidades de ocupação existentes e ativáveis em curto, médio e longo prazo, para citar algumas das questões identificadas.

O debate em torno de tais questões deu origem à estruturação de um grupo de pesquisa interdisciplinar que

reuniu os pesquisadores que já vinham seguindo as atividades do programa e pesquisadores convidados, para discutir as temáticas acima delineadas. O grupo – que tem como objetivo investigar as diferentes dimensões e as diferentes implicações do processo de escolarização nas comunidades⁴ – está iniciando suas atividades, dando continuidade às investigações em curso e iniciando algumas ações conjuntas na condução de novos percursos de pesquisa interdisciplinar.

2. Reprodução (e produção) da cultura escolar

O desenvolvimento das atividades nas escolas das áreas indígenas e mesmo o curso de formação acumulou um rico conjunto de experiências e reflexões, que carecem até o momento de maior

⁴ Foi constituído um grupo de pesquisa que contempla duas linhas de investigação: "Movimentos indígenas por educação" e "Culturas, cultura escolar e apropriação da escrita", do qual participam, além da autora, os profs. Rogério Cunha Campos (FaE/UFMG), Carlos Henrique Souza Gerken (FUNREI) e Myriam Martins Alvares (PUC-Minas). Compõem também o grupo pesquisadores convidados que contribuem para a configuração de campos de competência diversificados e interdisciplinares.

sistematização. Entre as problemáticas que emergiram ao longo dos trabalhos, chamou-nos a atenção o tema da cultura escolar, suscitado por alguns eventos recorrentes. Nas visitas dos formadores nas áreas, por exemplo, muitos professores insistiam em mostrar o diário de classe e a documentação administrativa da escola, com o controle da inscrição e das presenças. Os próprios formadores se diziam desconcertados ao depararem com tal material, pois não havia, por parte deles, nenhuma exigência em relação a documentos. A pergunta imediata que surgia era “por que os professores têm necessidade de nos mostrar esta documentação?”. Em seguida se chegava a uma formulação mais atenta: “por que os professores pensam que para nós seria importante ver esta documentação?”. O que estava em jogo nesta situação, ao que parece, eram diferentes concepções do que é a escola e daquilo que a faz funcionar realmente (ou ainda, do que certas pessoas pensam sobre o que seria importante para outras a propósito da escola).

Um outro dado muito recorrente dizia respeito às modalidades de

comunicação verbal: quase todos os formadores advertiram um sentido de “deslizamento”, um certo “mal-estar” pelo modo “silencioso e lento” com que muitos dos professores conduziam a própria participação nas situações de formação. Pausas e silêncios freqüentes e em momentos não esperados provocava, nos formadores, uma sensação de falta de entendimento sobre a interação. Segundo o relato de alguns deles, às vezes, quando se pensava que as solicitações feitas (perguntas, evocações, sugestões verbais, etc.) não tinham obtido nenhuma resposta, e se pensava se era o caso de redirecionar a atividade, algum dos professores propunha uma reflexão absolutamente pertinente ao tema proposto, revelando que a aula não se tinha perdido.

A partir de tais episódios, em um processo inicial de reflexão para sistematizar e confrontar experiências, o tema da cultura escolar começou a se tornar mais presente e foi realizado um primeiro seminário com os formadores. A própria idéia do que fosse a cultura ou do que deveria ser objeto de mediação em função das diferenças culturais começou a se

alargar, trazendo para o centro das discussões aspectos que até então eram vividos como marginais: os estilos de comunicação, a configuração das interações, as relações de autoridade entre diferentes figuras, etc. Começou-se a perguntar o que faz de um contexto social um contexto escolar, o que o torna reconhecível como tal e que significado tem para os diferentes sujeitos que dele participam.

Será aqui apresentada a discussão sobre alguns aspectos da abordagem teórica que está sendo desenvolvida para a investigação sobre a cultura escolar em contexto indígena, ilustrada com os dados iniciais da fase exploratória da pesquisa que toma como campo empírico as escolas Xakriabá. As questões serão contextualizadas no quadro das temáticas mais amplas que estão sendo elaboradas pelo grupo de pesquisa.

2.1. De que cultura falamos?

A escola obrigatória aparece hoje como uma entre as várias formas de disseminação de tradições culturais introduzidas do centro em direção às

periferias do sistema mundial. É o que nos indica Hannerz quando trata do papel da globalização na história das idéias antropológicas, dando especial atenção à cultura como processo e ao novo interesse pelas interconexões culturais globais (Hannerz, 1997):

Algumas redes de assimetria de fluxo durante o último século parecem-me inegáveis, por exemplo, na disseminação de algumas habilidades fundamentais e formas institucionais centrais que denominamos coletivamente como modernidade; é o caso de certos tipos de educação básica e superior de origem ocidental, práticas administrativas ou biomedicina (mesmo quando adotadas de forma não exatamente igual ao original) (p.14).

O foco da análise de Hannerz são as palavras-chave da antropologia transnacional, das quais toma em exame três: fluxos, fronteiras e híbridos. A escola, ou o processo de escolarização, aparece, na análise do autor, como uma referência veloz, como uma simples constatação. Constatação, porém, muito significativa enquanto parte daquelas

componentes culturais que se impuseram extensivamente e de modo assimétrico, no movimento incessante do “fluxograma cultural global”⁵.

Em contraponto a esse quadro amplo, em que se faz alusão a uma análise da escola no contexto das dinâmicas econômicas, sociais e culturais que caracterizam o cenário mundial contemporâneo, parece-nos interessante propor um cenário de dimensões reduzidas, um contexto específico: a descrição de um episódio de interação entre um adulto e um grupo de crianças entre 6 e 10 anos, todos assentados sobre esteiras no chão, com as pernas cruzadas e com um livro apoiado sobre o ventre. O trecho é apresentado por Duranti (1992), a propósito de uma investigação sobre o efeito da interação lingüística em torno da palavra escrita. A cena se passa em uma aldeia tradicional da Samoa Ocidental:

O adulto e as crianças trocam algumas frases iniciais e, em seguida, a primeira menina à esquerda do adulto começa a ler. Depois de algumas palavras, talvez uma frase ou duas, a segunda

menina à esquerda do adulto continua a ler, seguida de quem está ao seu lado, e assim por diante. As crianças parecem seguir um plano preestabelecido, que parece quase mecânico em sua execução. Às vezes, o adulto interrompe a leitura e parece fazer perguntas a quem está lendo ou logo depois que a leitura foi concluída. A contribuição das outras crianças presentes que dão sugestões, murmurando, são ignoradas, a menos que sejam solicitadas pelo adulto.

Neste contexto há alguma coisa de exótico e, ao mesmo tempo, de extremamente familiar. A interação acontece em uma casa sem paredes, sem quadro-negro, sem bancos e sem mesas, em uma fale, uma casa tradicional samoana. De um lado, por cima dos ombros das crianças, se avistam as árvores de fruta-pão, as

⁵ *Interessa-nos também a perspectiva de pesquisa proposta por Hannerz, muito atenta aos movimentos de trocas culturais (fluxos), de desconstrução e reconstrução de novas sínteses culturais (híbridos), e das demarcações de identidades (fronteiras), movimentos que caracterizam a dinâmica cultural do mundo contemporâneo. Por tratarmos de modo específico do tema da cultura escolar, essas temáticas não serão aqui desenvolvidas, embora sejam de particular interesse para a análise dos diferentes grupos indígenas de Minas.*

bananeiras, os altos coqueiros com seus cocos pendurados, e uma ou outra casa escondida entre a vegetação. Do outro lado, por sobre os ombros do adulto, para além da estrada asfaltada que atravessa a aldeia de leste a oeste, se pode avistar a barreira de corais. Apesar destes traços insólitos, não seria difícil para um ocidental reconhecer imediatamente o tipo de atividade na qual os presentes estão envolvidos. Mesmo sem conhecer a língua e sem entender sobre o que exatamente falam as crianças e o adulto, não seria difícil reconhecer nesta situação uma atividade usual para uma grande parte da humanidade: a escola. Pelo modo como é organizada a interação, podemos facilmente identificar os papéis dos participantes: os alunos e o professor (1992, p. 119-120).

A justaposição das duas imagens nos sugere a extensão que o tema da cultura escolar pode assumir: a escola como parte de políticas sociais e culturais que a levaram a se impor, de modo assimétrico, como uma tradição cultural presente de modo extensivo no cenário mundial; a escola na sua forma específica em um determinado ambiente, combinando aspectos da

cultura local com traços que a tornam reconhecível, como escola, em qualquer lugar. A justaposição nos sugere ainda, ao mesmo tempo, duas idéias aparentemente opostas: as idéias de contraste (até mesmo oposição) e de continuidade. Em outras palavras, a presença da escola traz inovações e modificações, impondo-se aos padrões culturais existentes, em relação aos quais pode gerar inversão de posições e de significados; ao mesmo tempo, a escolarização perpetua determinadas formas culturais (no trecho acima pelo menos dois temas se tornam evidentes: a particular interação com a palavra escrita e a configuração da interação entre adulto e criança), provocando continuidades, nem sempre desejáveis, em diferentes dimensões da realidade social.

Ao tratar do tema da cultura escolar, participamos de um bem estabelecido consenso entre um grupo significativo de pesquisadores e educadores, e mesmo alguns gestores de políticas públicas, quanto à necessidade e importância de se investigarem os padrões culturais que caracterizam o

ambiente escolar⁶. Na perspectiva que estamos nos propondo desenvolver, procuramos levar em consideração a tensão entre os dois pólos identificados anteriormente. Isto significa, por um lado, procurar compreender aquilo que nos permite tratar – no singular – da *escola*, da *experiência escolar* como uma experiência comum a um grande número de pessoas, mesmo se pertencentes a contextos sociais e culturais os mais variados; por outro, procurar conhecer as declinações, as nuances, as várias configurações e significados da experiência escolar e do processo de escolarização, do ponto de vista do envolvimento do indivíduo e do grupo, configurações e significados que, partilhando da perspectiva proposta por Sahlins (1997), criam potencialmente novas versões, ou versões alternativas, para a proposta de escolarização⁷.

Se existem convergências sobre a importância de se investigarem os padrões culturais que orientam a experiência escolar, deparamos, porém, com uma grande variedade de recortes temáticos e/ou abordagens teóricas, assim como, conseqüentemente, uma variedade de abordagens

metodológicas. O estado inicial, praticamente embrionário, das pesquisas neste campo no Brasil nos leva a ter cautela, procurando capitalizar experiências e elaborações bem consolidadas em outros países e, se possível, procurar evitar de incorrer nos mesmos erros⁸. Neste sentido, além das referências mais gerais antes delineadas – que se mantêm como um horizonte que orienta as investigações – procuramos levantar aqui algumas das questões que, a nosso ver, requerem um confronto mais aprofundado ao trabalhar com o tema da cultura escolar.

⁶ Esta afirmação toma como referência o campo de pesquisa consolidado nos EUA, onde a disciplina *Antropologia da Educação* tem uma presença significativa no panorama das pesquisas em educação e um espaço institucional bem delimitado nas universidades; e o campo conhecido como *etnografia da escola* que se desenvolveu na *Nova Sociologia da Educação* na Inglaterra. Vale sinalizar o interesse mais recente pelas abordagens desenvolvidas nesses dois países, que se faz presente de modo mais visível nas pesquisas na França (ver notas de síntese publicadas na *Revue Française de Pédagogie* em 1987, 1992, 1996), assim como expressões menos incisivas, embora significativas, em países como Canadá, Holanda, Israel, Itália dentre outros (cf. Gibson, 1997; Gobbo, Gomes, 1999).

⁷ Sobre a proposta de se conhecer e/ou elaborar visões alternativas da escolarização, ver Ernst, Statzner, Trueba (eds.), 1994.

⁸ Ver Consorte (1997), sobre o que a autora chamou de "uma oportunidade perdida" em relação à pesquisa realizada ainda nos anos 50 para se conhecer em diferentes realidades escolares do interior do país (p.32-33).

Em primeiro lugar, cabe perguntar “de que cultura falamos” quando afirmamos a existência de uma cultura escolar. Nas pesquisas em educação passamos, nestes últimos quinze a vinte anos, por um período de crescente e ampla utilização das abordagens qualitativas e, poderíamos dizer, pela fase de “descoberta” da etnografia. Embora as abordagens etnográficas tenham hoje matrizes variadas nas ciências sociais, que não estão ligadas exclusivamente à tradição antropológica, podemos dizer que, paralelamente ao interesse pela etnografia, existe hoje um renovado interesse pela dimensão cultural ou pelo conceito de cultura. Identificamos tal interesse seja pela simples proliferação do uso do próprio termo nas pesquisas em educação, seja pela maior atenção dada à dimensão simbólica da experiência social. De fato, em um grande número de pesquisas está hoje presente a idéia de se buscar ou de se ter acesso ao significado (de experiências, práticas, trajetórias formativas, etc.). Mais uma vez as abordagens teóricas são muito variadas, o que não ofusca a recorrência, bastante evidente, da temática⁹.

A discussão sobre os métodos qualitativos, e em especial sobre a própria etnografia, na pesquisa educativa tem apontado, há algum tempo, para a necessidade de maior clareza na forma como esta tem sido elaborada (Mazzotti, 1999; Ogbu, 1996; Wolcott, 1987). Nessa mesma direção, creio ser necessário prestar atenção também à utilização que tem sido feita do conceito de cultura. Poderíamos acolher a advertência que Geertz fez, ainda na década de 70, em relação à prática da pesquisa de campo na antropologia, quanto ao risco de se esvaziar o conceito de cultura em função de seu uso indiscriminado (Geertz, 1978). Em uma passagem bem conhecida de seu ensaio, Geertz propõe a idéia de que “a cultura é um contexto” onde os fatos podem “ser descritos de forma inteligível – isto é descritos com densidade” (idem, p. 24).

Em diferentes ocasiões já se chamou a atenção para o fato de que a cultura não só é um contexto como

⁹ Um exemplo emblemático é a revisão que Jerome Bruner (1992) faz do seu próprio percurso de pesquisa, denunciando a psicologia por ter abandonado a dimensão do significado e apontando para a importância de se desenvolver uma psicologia cultural.

também ela *tem* um contexto, ou ainda, tratamos sempre de elaborações culturais situadas num determinado tempo e espaço historicamente dados. Esta seria, a nosso ver, uma primeira linha de força que poderia conduzir uma análise mais atenta dos diferentes usos do conceito de cultura: entre a cultura entendida como aquela dimensão que permite aos sujeitos se situarem e a cultura ela mesma situada. Não se trata, a nosso ver, de escolher entre uma ou outra posição, mas de procurar trabalhar considerando as duas dimensões.

Dentro da gama de questões que uma tal reflexão sugere, não nos interessa aqui entrar na discussão dos pressupostos epistemológicos da situação de pesquisa, ou abordar a reflexão sobre a relação do pesquisador com o contexto – a reflexividade como característica do processo de pesquisa – e nem mesmo dos pressupostos da produção e fruição do texto etnográfico. Embora todas essas questões sejam importantes, gostaríamos aqui de tematizar a necessidade de uma maior clareza sobre as diferentes abordagens da cultura que entram em jogo nas pesquisas.

A título de ilustração, podemos fazer um rápido levantamento da variação com que comparecem diferentes aspectos da cultura, tomando algumas etnografias que se tornaram referência nas pesquisas em educação. A primeira seria o estudo de S. Brice Heath (1983), *Ways with words*, sobre os padrões narrativos utilizados em duas comunidades de estudantes e sua relação com o estilo das narrações usadas na escola. A análise, neste caso, é voltada para as diferentes formas do discurso verbal, focalizando alguns aspectos específicos e as variações na sua utilização dentro da cultura da comunidade dos alunos e na cultura da escola¹⁰. Também no âmbito da sociolinguística, temos a pesquisa de S. Philips (1993/1983), *The Invisible Culture*, sobre “a organização da

¹⁰ Heath (1993) fez uma autocrítica pública após dez anos da publicação de seu *Ways with words*, considerando inadequada a segunda parte do livro, onde ela faz a “aplicação” dos conhecimentos adquiridos sobre a comunidade para modificar as práticas escolares. Tema importante, embora não caiba ser aqui tratado, que é o da passagem entre a pesquisa como forma de ampliação dos conhecimentos sobre determinados contextos culturais e a possível utilização desses conhecimentos na modificação das propostas e práticas pedagógicas. Para um exemplo muito citado em que houve uma relação positiva entre conhecimento das especificidades culturais e utilização em programas educativos, ver Jordan (1985).

comunicação nas interações face-a-face entre os indígenas da Reserva Warm Springs e as conseqüências desta organização para as experiências de ensino e aprendizagem das crianças indígenas dentro e fora da escola “ (1993, p. xi). Embora a autora leve em conta aspectos verbais e não-verbais da comunicação, ela seleciona para análise apenas aquelas interações que são estruturadas a partir do discurso verbal, que têm uma dinâmica diferente das interações organizadas através da atividade física. Enquanto nas primeiras a conversação é ela mesma contexto para outras conversações, nas segundas, a fonte privilegiada de informação é o comportamento não verbal. (Philips, 1993, p. 5). É a intenção de investigar o contexto escolar que a leva a privilegiar a primeira forma de interação. Diferente do estudo anterior, neste caso, porém, a centralidade do discurso verbal, que caracteriza a escola, é já entremeada pela presença de outras estratégias comunicativas que dão maior visibilidade a aspectos centrais da cultura de origem dos alunos e suas implicações para a cultura escolar.

Uma terceira pesquisa, de H. Mehan (1979), *Learning Lessons*, não aborda especificamente o tema das diferenças culturais. Na linha da etnometodologia, inaugurando esta abordagem em campo educativo, o autor parte do pressuposto de que as crianças, quando iniciam a escola, são como estrangeiros que devem ser adaptados às regras do ambiente desconhecido. O foco da análise são as regras tácitas de funcionamento das interações verbais na sala de aula, que caracterizam aquele que Cazden (1983), parafraseando a informática, chamou de “*default* escolar”, ou seja, o padrão cultural que se impõe, em ausência de uma alteração intencional. Mehan constrói assim um modelo de trocas verbais que caracteriza as interações na escola, no qual se expressa com clareza a natureza dos papéis de professor e aluno e a relação hierárquica que se estabelece entre eles.

Se nos deslocarmos para a escola inglesa de etnografia, encontraremos a cultura dos *lads* descrita por Willis (1977) em *Learning to Labour*. A abordagem aqui difere das anteriores, entre outros aspectos, pela abrangência que o conceito de cultura

assume, essencialmente conexo à idéia de identidade. Poderíamos dizer, para seguir a linha de confronto que lhes interessa neste momento, que são as significações amplas que estão em jogo com a frequência à escola, significações que dizem respeito ao pertencimento de classe e de gênero. E são essas significações que o autor evoca para descrever a particular cultura escolar compartilhada por esses alunos; ou ainda, o modo peculiar como eles ressignificam o papel de aluno.

Em três dessas pesquisas (exceto a de Mehan), a análise da cultura é feita com alguma forma de confronto entre cultura de origem e cultura da escola. Este é um aspecto importante, que pode ser relacionado com uma tendência mais atual, indicada em outros âmbitos da pesquisa antropológica, ou seja, pesquisar nos "interstícios", nos "espaços intermediários", nas "zonas fronteiriças" onde existiria "espaço para a ação [agencj] no manejo da cultura" (Hannerz, 1997, p. 21-24). Os recortes variam, acentuando aspectos e *locus* diferentes do contexto cultural: produzir formas narrativas de um certo tipo era uma

exigência da escola, o que motivou a pesquisadora a observar tal aspecto nas comunidades; já o uso mais acentuado da comunicação não-verbal era uma característica da comunidade indígena observada por Philips, o que a levou a verificar as modificações que tal característica imprimiu às formas de interação e de aprendizagem na escola; para Willis, o contexto cultural de origem é tomado nas suas significações mais amplas, em termos de identidades atribuídas aos sujeitos em função da sua condição social: é esta lógica mais ampla das relações que é tematizada pelo pesquisador, e que, penetrando a escola, define também o jogo de relações que se dá no seu interior¹¹.

¹¹ As quatro pesquisas aqui citadas, embora tenham se tornado referências necessárias, não são suficientes para delinear as diferentes contribuições, ou os diferentes âmbitos de pesquisa sobre a cultura escolar. Temos, por ex., os estudos britânicos de etnografia da escola, orientados por uma abordagem do interacionismo simbólico, que tematizaram a cultura dos alunos e a cultura dos professores (Woods, Hammersley, Pollard); as abordagens desenvolvidas há pelo menos duas décadas no campo da cultura e cognição, do qual o trabalho de T. Nunes Carraber é um exemplo no panorama das pesquisas brasileiras, assim como as pesquisas na psicologia social que se dedicam a questões semelhantes (ver, por ex., Lloyd e Duveen, 1992), para citar algumas contribuições significativas em campos diferenciados.

Essa variação de recortes e de foco de análises, como se pode ver, produz diálogos diferenciados com a realidade empírica, com os sujeitos da pesquisa e com o próprio campo de pesquisa. Em outras palavras, é preciso se situar em relação àquilo que, em cada pesquisa, é analisado *como cultura*, pois as referências nos levam a tratar de dimensões muito diferentes entre elas, embora relacionadas entre si. Como afirma Rockwell (1999b), muitas vezes trabalhamos com dimensões da cultura (em particular quando se trata de aspectos específicos de práticas discursivas ou de interações) que não são nem tematizadas nem percebidas pelos sujeitos; o que é muito diferente de trabalhar com aquelas dimensões nas quais se pode verificar uma identificação ou uma articulação, reconhecível por ambas as partes, entre o que o pesquisador elege e analisa como objeto da sua reflexão e o que os sujeitos envolvidos na pesquisa pensam em relação ao tema. Neste último caso, a pesquisa etnográfica seria a tentativa de operar uma tradução entre culturas diferentes – isto é, descrever uma determinada cultura, ou aspectos desta, com uma

inteligibilidade ao mesmo tempo interna ao sistema cultural observado e possível de ser entendida pelo etnógrafo e seus leitores, pertencentes a um outro sistema cultural (Geertz, 1978). Essa possibilidade parece ser inerente ao uso do conceito de cultura em sua acepção mais global, como praticado nas chamadas etnografias clássicas, ou holísticas (Ogbu, 1996), ainda que se considerem as variações (e não são poucas!) na própria definição de cultura.

Um dos possíveis desdobramentos desta reflexão nos levaria a uma atenção maior com as definições conceituais, na tentativa (ainda que com a certeza de não se chegar a uma conclusão ou solução definitiva) de não atribuir ao outro as intenções e significações que orientam o pesquisador. Ou seja, ter maior atenção em explicitar como o recorte temático realizado, as questões eleitas como centrais para a análise e a dimensão da realidade que é colocada em evidência com o procedimento de pesquisa interagem com outras demarcações presentes no contexto pesquisado e que lhe são inerentes (mesmo se não estão sob o foco do pesquisador). Como afirma Duranti:

A perspectiva etnográfica que aqui se propõe é aquela da produção de análises que saiam dos limites restritos de uma dada cultura ou situação social sem implicitamente violar as concepções nativas ou aquelas dos observadores. As análises propostas deverão ser vizinhas e compreensíveis seja para os protagonistas – os atores-intérpretes sociais que se quer descrever – seja para os observadores e pesquisadores que os querem compreender (1992, p. 23)¹².

Em se tratando de pesquisa em educação, as escolhas no modo de tratar a cultura vão ter desdobramentos significativos quanto à maneira de se analisar o processo de escolarização e as diferentes experiências escolares, e quando se pensa, por exemplo, em passar a uma proposta de intervenção¹³. Num caso, é possível passar a uma negociação sobre propostas e práticas educativas a partir de um maior entendimento (promovido pela própria pesquisa) sobre as diferentes posições, e envolvendo diretamente todos os atores sociais presentes no processo: escola e comunidade, pais, alunos

e professores; no outro, não nos parece claro de que modo essa negociação poderia se dar.

A proposta de Rockwell (1999) quanto aos diferentes planos de análise da cultura da escola nos oferece uma pista interessante da qual se poderia partir. Rockwell fala da historicidade da “cultura cotidiana da escolarização”, e da importância de se “reconstruir a textura de particulares ambientes escolares” (idem, p. 114). Neste sentido ela aponta para a

¹² Esta mesma idéia é proposta por Duranti e Goodwin na discussão da noção de “contexto”, na qual os autores, remetendo-se aos estudos de Bateson, afirmam que é de “crucial importância tomar, como ponto de partida para as análises do contexto, a perspectiva do(s) participante(s) cujo comportamento está sendo analisado” (1992, p. 4).

¹³ A título de exemplo: em uma análise voltada para questões curriculares, Forquín estabelece uma distinção entre cultura escolar e cultura da escola (1993, p. 167): “Reconheçamos que, numa perspectiva de execução concreta da intencionalidade educativa, é impossível não levar em conta atualmente as contribuições positivas do conceito sociológico de cultura. (...) Por outro lado, não se poderia negar a contribuição que o conceito propriamente etnológico de cultura é capaz de trazer para a compreensão das práticas e das situações escolares (...) E esta “cultura da escola” (no sentido que se pode também falar da “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “cultura escolar”, que se pode definir como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem

necessidade de se avançar na direção de um estudo da construção histórico-cultural das práticas de ensino e dos contextos de aprendizagens, ou seja, tomando essas práticas e contextos eles mesmos como construções socio-históricas. Para realizar tal análise, a autora propõe três planos de abordagem da cultura escolar. O primeiro seria o da cultura de “longa duração” (*longue durée*), que diz respeito àquelas “configurações culturais profundamente radicadas, que perduram dentro de uma determinada área geográfica ou domínio social e tendem a resistir à mudança” (idem, p.116). O segundo seria o plano da relativa continuidade, que abarca aquelas práticas culturais que surgem em determinados períodos, se desenvolvem e são depois abandonadas. Nesse sentido, trata-se de um movimento que implica continuidades e descontinuidades. Este plano permite analisar, por exemplo, as diferentes formas e propostas pedagógicas que caracterizam as escolas em determinados contextos em dados períodos, colhendo significativas

mudanças que ocorrem na cultura escolar com o passar do tempo. Tornam-se ainda evidentes as descontinuidades entre o contexto escolar e as culturas locais, permitindo analisar a permanência de certas práticas escolares que perduram apesar de terem perdido a sua função social. Enfim o terceiro plano seria o da co-construção cotidiana, que nos “remete para a

habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”. Enquanto parece não existir, em termos conceituais, uma diferença significativa entre o que o autor chama de conceito sociológico de cultura e o conceito etnológico – ambos se remetendo ao contexto de origem dos alunos e dos professores e ao contexto escolar como “mundos sociais” com regras, rituais, significações e identidades próprias – na seqüência da argumentação do autor (p. 168-173), o que é chamado de “cultura escolar” parece se aproximar do conceito que em antropologia se atribui à abordagem evolucionista: cultura como “padrão culto”, como um conjunto específico de conhecimentos eleitos como aqueles que devem ser alcançados por todos. Sem entrar no mérito da discussão curricular – que não é o tema que nos interessa aqui, e onde os quesitos colocados pelo autor são de extrema relevância e pertinência – parece-me que tal uso indiscriminado do conceito de cultura o esvazia de seu poder heurístico e mais cria confusões do que nos ajuda a avançar hipóteses interpretativas fecundas. Um tal conceito de cultura praticamente inviabiliza uma análise que tenha referência nas elaborações acumuladas nas diferentes disciplinas sobre este conceito (Cuche, 1999) e acaba por ofuscar as possibilidades mais profícuas da sua utilização na análise do contexto escolar. Para os riscos de determinados usos da idéia de cultura da escola, que poderia se assemelhar à idéia de “cultura da empresa”, ver Cuche (1999, cap. 7, em particular p. 209-220).

constante re-elaboração da cultura recebida. (...) Através do próprio trabalho cotidiano, alunos e professores reproduzem e recriam as culturas escolares” (idem, p. 121).

O desenvolvimento de uma tal abordagem na pesquisa sobre a cultura escolar nos permitiria construir com maior clareza as articulações da dimensão histórica, com as transformações ocorridas no tempo, e a colher a dimensão construtiva, que dá origem a novas práticas e significados, ou seja, que caracteriza a cultura, no dizer de Sahlins, como “capacidade singular da espécie humana” (1997a, p. 41).

Não é nossa intenção apontar soluções para as questões aqui levantadas. Limitamo-nos a colocá-las em campo para abrir a discussão. Talvez para evidenciar a necessidade de se contextualizarem as pesquisas educacionais, que se utilizam de diferentes abordagens, *umas em relação às outras*, procurando explicitar, de modo mais evidente e incisivo, a abordagem e o recorte propostos em cada investigação *em suas relações com as demais abordagens e campos de pesquisa*.

Além disto, acreditamos que tais questões apontem de modo decisivo para a necessidade de se desenvolverem projetos de pesquisa coletivos, que possam contar com diferentes competências. Em uma equipe que possa tratar as diferentes dimensões da cultura escolar, essas questões provocariam, a nosso ver, uma leitura rica e articulada dos problemas educacionais em toda a sua complexidade. Infelizmente, a nossa tradição acadêmica nos leva, ao contrário, a trabalhar em grupos que compartilham de uma mesma abordagem, que se situam em uma mesma perspectiva, freqüentemente muito específica.

2.2. Uma referência necessária: o debate sobre a performance escolar das minorias

Alguns aspectos das questões acima levantadas podem ser situados em relação ao debate sobre a performance escolar das minorias, debate este que tem sido, nos últimos 30 anos, uma das arenas mais significativas de elaborações teóricas dentro da antropologia da educação americana. Para o que nos interessa

neste trabalho, tomaremos como referência primeira uma questão central, que polarizou durante um certo período o debate teórico: a contraposição entre a abordagem das descontinuidades culturais e a abordagem ecológico-cultural proposta por J. Ogbu.

Quando a antropologia da educação entrou em cena nas pesquisas sobre o contexto escolar, trouxe de modo determinante a noção de *diferença cultural* para contrastar com a de *déficit cultural*, que caracterizava muitas das análises sobre o fracasso escolar até meados dos anos 60. A “intervenção” ou o interesse pelas investigações relacionadas com a educação escolar surgiu a partir de uma tradição de pesquisas sobre os processos educativos (processos de socialização ou de inculturação) em diferentes culturas, ancorada no culturalismo americano, também conhecido como relativismo cultural ou particularismo histórico – como era proposto por Franz Boas. Sem nos adentrarmos nos meandros da evolução dessas influências, recordar essas origens nos ajuda, entretanto, a situar uma linha de pesquisa que, se teve muitos

diferentes desdobramentos, manteve como foco central de sua atenção a variedade dos padrões culturais existentes¹⁴.

Na tentativa de explicar as dificuldades encontradas pelas minorias americanas em alcançar o sucesso escolar, a partir dos anos 70 houve uma significativa produção de pesquisas voltadas para a análise de diversos contextos escolares e de diferentes grupos minoritários. O desenvolvimento das pesquisas deu origem à polarização entre as duas abordagens, consideradas inicialmente como opostas, para, ao final dos anos 80, tornarem-se objeto de tentativas de elaborações mais compreensivas das posições iniciais, tentativas que constituem um dos temas do momento atual¹⁵.

De modo sintético, podemos dizer que a abordagem das descontinuidades culturais parte da constatação da existência de padrões culturais diferenciados entre o

¹⁴ Ver a propósito desta evolução: Ogbu (1996); Callari Galli (1993); Gusmão (1997).

¹⁵ Para uma primeira tentativa de diálogo entre as posições, ver Jacob, Jordan (1987); para um momento posterior no debate, ver Gibson (1997).

contexto de origem dos alunos e o padrão cultural que referencia a prática educativa na escola. Em conseqüência, as crianças experimentaríamos descontinuidades entre um e outro ambiente, descontinuidades responsáveis pela dificuldade que elas têm de se inserir positivamente, ou de apresentar desempenho positivo nas atividades escolares. Nas pesquisas, a descrição dessas descontinuidades abarca aspectos os mais variados, desde modalidades de comunicação verbais e não-verbais, relações de autoridade entre adulto e criança, papel previsto para os pares nas situações de aprendizagem, possibilidades e diferentes usos da língua materna, relação entre educação escolar e educação não-escolar, para citar alguns. Tal abordagem elege como campo de investigação os micro-contextos escolares, com unidades de análise que vão da sala de aula a específicos episódios de interação¹⁶.

O modelo ecológico-cultural proposto por J. Ogbu (1981; 1986; 1996; 1999) redirecionou a atenção dos pesquisadores para estruturas institucionais mais amplas, como por exemplo o mercado de trabalho, e

para os *folk models* dos estudantes como fatores que têm incidência decisiva no desempenho destes na escola, tendo se tornado uma das referências centrais nas teorizações sobre a performance escolar. Ogbu parte de uma perspectiva comparativa: apesar das diferenças (ou descontinuidades) culturais, algumas minorias conseguiram alcançar, com o passar das gerações, padrões de desempenho escolar positivo para a maioria de seus membros, enquanto para outras se mantém um perfil de baixo aproveitamento, com casos isolados de desempenho positivo. As teorizações de Ogbu tentam dar conta dessas variações *entre* as diferentes minorias. O autor propõe assim uma tipologia: as minorias involuntárias (grupos que se tornaram parte da sociedade nacional americana como resultante de um processo histórico de "inclusão forçada", como os negros e os índios) e as minorias voluntárias

¹⁶ Para uma panorâmica veloz do tema das descontinuidades, ver Emibovich (1996); para uma síntese desta abordagem e uma proposta de contextualização em uma perspectiva macroetnográfica, já em uma tentativa de superação da simples oposição, ver Erickson (1987).

(grupos que imigraram, ou seja, fizeram uma opção voluntária de participar da sociedade americana)¹⁷.

Em uma síntese recente, o autor apresenta três aspectos da adaptação das minorias que evidenciam as variações dos desempenhos e que as caracterizariam diferencialmente. O primeiro seria o quadro de referências culturais (*cultural framework*), ou seja, o “modo como uma pessoa, ou grupo, interpreta uma situação, a partir da sua posição na sociedade e, no caso dos dois diferentes tipos de minoria, depende também da sua história” (Ogbu, 1999, p. 13). Os dois grupos lidam com dois diferentes quadros de referências culturais, que são confrontados ao analisar a própria experiência: para as minorias voluntárias, seriam aquele referido ao contexto do país de origem e aquele referido à nova situação vivida no país hóspede; para as minorias involuntárias, o primeiro quadro é aquele que se refere à sua atual posição na sociedade e o segundo se refere à posição da classe média do grupo dominante. O segundo aspecto seria o modelo cultural (modelo êmico, *folk model*) “que consiste no entendimento que as pessoas têm do

mundo em que vivem, e que determina as suas posturas, pensamentos, ações, comportamentos como também sua interpretação dos eventos” (idem, *ibidem*). O terceiro seriam os âmbitos de adaptação (ou de “soluções coletivas para problemas coletivos”), que o autor classifica em três tipos: adaptações, ou soluções instrumentais; adaptações, ou soluções relacionais (conflito e confiança) e adaptações, ou soluções simbólicas (as áreas da identidade, da cultura e da linguagem). Ogbu propõe que sejam tratadas as duas dimensões do problema do desempenho escolar: “o modo como o grupo dominante e a escola tratam as minorias, que defino como *sistema* (...) as crenças, as posturas e os comportamentos que as minorias trazem da sua comunidade, ou seja, *as forças da comunidade*” (idem, p. 16). Estas últimas é que se tornam objeto privilegiado de análise do antropólogo nigeriano, que faz um

¹⁷ O autor propõe também um terceiro tipo, as minorias autônomas, numericamente reduzidas que, apesar de sofrerem discriminação, apresentam desempenho positivo no sistema educacional. Trata-se, nos EUA, de grupos minoritários brancos, e o autor não se ocupa delas em sua análise, pois concentra sua atenção em outros grupos raciais.

esforço no sentido de melhor elucidar o papel que estas exercem em relação ao desempenho escolar.

Para o presente trabalho, sob forma de uma aproximação inicial com as teorizações de Ogbu, indicaremos alguns aspectos que consideramos de interesse para uma proposta de análise da cultura escolar em contexto indígena. Em primeiro lugar, ao focalizar o que ele trata como "quadro de referência cultural", o autor recupera a idéia da elaboração cultural sobre a situação de contato entre diferentes grupos, e procura investigar de que modo esta elaboração incide sobre o próprio contato entre as minorias e o grupo dominante. Em outras palavras, nas interações entre os diferentes grupos étnicos e sociais, vão se formando e re-formando concepções de si e do outro, resultantes inclusive da evolução histórica deste contato e das formas particulares que assumem as relações entre os grupos. Tais concepções presidem as interações entre os diferentes grupos, inclusive as interações mediadas por instituições identificadas com o grupo dominante, como a escola¹⁸. Os outros dois aspectos seriam

desdobramentos deste primeiro, em duas diferentes direções: por um lado, a atenção ao aparecimento do que Ogbu descreve como identidades opositivas, ou seja, elaborações culturais que oporiam resistência à participação no universo escolar (de maneira semelhante à cultura "contra-escolar" descrita por Willis). Neste sentido, principalmente ao se acompanhar o processo de instauração de uma nova realidade institucional escolar, seria importante procurar verificar se e como se dá o processo de cristalização de tensões, que muitas vezes acaba por assumir a forma de um "diálogo de surdos" e que torna quase impossível uma interação positiva entre a escola e algumas comunidades. Por outro lado, explorando os diferentes níveis de elaboração cultural, procurar identificar possíveis propostas

¹⁸ Esta posição teria paralelos possíveis, que não temos possibilidade de desenvolver aqui, com uma vertente dos estudos sobre as comunidades indígenas no Brasil que tematiza a situação de contato (por vezes chamados "contatualistas") e propõe uma abordagem histórica das identidades e das configurações culturais. Ver, para exemplo desta posição, Oliveira (1999); e para o debate, afirmando-se como partidário da posição que a esta se oporia, identificada como "etnologia clássica", mais voltada para aspectos específicos dos sistemas culturais de diversos grupos étnicos, ver Viveiros de Castro (1999; esta classificação é proposta pelo próprio autor).

alternativas ao modelo vigente de escolarização, propostas que, além de espelhar e dar expressão às necessidades das comunidades minoritárias, poderiam contribuir para alterar o conjunto das experiências de escolarização. Nesta direção, o que procuramos é buscar uma articulação entre os problemas identificados na escolarização das minorias com os problemas identificados na escolarização *tout court*, ou seja, problemas que dizem respeito ao modelo de fundo que orienta os sistemas escolares e que atinge todos os que dele participam¹⁹.

A idéia de se buscarem indicações para uma reproposta do modelo padrão de escolarização pode ser articulada com a abordagem teórica de Ogbu no seu desenho mais amplo, mas não é pelo autor tematizada. Esta é uma associação que nos propusemos, como hipótese para a nossa investigação, e acreditamos que essa orientação possa (e deva) ser incorporada às investigações que seguem de modo mais ou menos próximo a abordagem das discontinuidades culturais. De qualquer forma, parece-nos importante notar que em ambas as

abordagens se dá pouca atenção à crítica do modelo padrão de escolarização não só como modelo dominante (imposição de um padrão cultural sobre outros) mas também como crítica ao modelo em si, evidenciando as limitações e os problemas intrínsecos à sua realização para todos os envolvidos, mesmo os que nele obtêm sucesso. Talvez a preocupação com o sucesso escolar e com a exclusão tenham ofuscado a necessidade de se discutir o próprio modelo de educação escolar no qual se pretende incluir os grupos minoritários. Sem dúvida, o debate sobre este modelo é hoje muito aceso²⁰, e é preciso que a discussão sobre a inclusão e sobre a

¹⁹ Não cabe aqui um detalhamento das críticas feitas à teoria de Ogbu. Ver, por ex. a introdução atualizada à segunda edição do livro, em 1993, de S. Philips, *The Invisible Culture (1a ed. 1983)*. O próprio Ogbu reafirmou sua intenção de buscar uma explicação para o fenômeno da variação entre grupos minoritários, sublinhando o fato de que não se propõe a definir a intervenção a ser realizada (cf. Ogbu, 1999). Um outro problema identificado é que sua teoria não consegue dar conta da variação de desempenhos intra-grupo (cf. Gibson, 1997). Ver, para outras críticas, Erickson (1987), Foley (1991), Mehan et al. (1994; 1996), entre outros.

²⁰ A título de ilustração, como indicador do interesse que o tema tem suscitado em intelectuais de diferentes áreas, citamos o recente livro de Edgar Morin (2000) dedicado a uma proposta de reforma do ensino em todos os graus.

performance das minorias seja contextualizada e articulada dentro desse cenário mais amplo.

3. A experiência dos professores *Xakriabá entre inovação e continuidade: ou quando cada caso não é, somente, um caso*²¹

As questões até aqui afrontadas se constituem em um campo de referências comuns quando se pensa o tema da cultura escolar em contexto indígena. A atenção a estas questões não pode ser atribuída a características particulares dos *Xakriabá*, pois é parte de um movimento mais amplo, que diz respeito à própria reflexão sobre a pesquisa educacional e, em particular, sobre a pesquisa em contextos escolares marcados pela diversidade cultural. No entanto, alguns elementos fundamentais da configuração do contexto escolar *Xakriabá* foram identificados já no início das investigações, e concorrem para tornar ainda mais relevantes as temáticas antes apresentadas.

Os *Xakriabá*, pelas suas características e percurso histórico, se situam entre aqueles que têm sido chamados de “índios misturados”

(Oliveira, 1999). A área se situa na região norte do Estado, nos municípios de São João das Missões e Itacarambi. Considerados como os herdeiros da Missão de São João, obtiveram a demarcação da área em um processo de lutas contra grileiros e proprietários de terras da região. Trata-se de um processo cuja fase mais recente, a partir dos anos 60, caracterizou-se pelo acirramento dos conflitos com episódios de violência e assassinatos, e culminou com a demarcação e homologação das terras indígenas em 1987.

Tal percurso marcou profundamente a história do povo *Xakriabá*. Foi neste processo histórico, e de uma história relativamente recente, que se reconstituíram como grupo étnico, com uma identidade política bem estabelecida (Santos, 1997). Tal percepção é presente não só na própria comunidade, mas é veiculada também pela população do entorno da área. Nas palavras do prefeito de uma cidade vizinha, “antes eram caboclos, não tinham nenhum direito;

²¹ *Aproveito aqui o título do ensaio de Fonseca (1999), evocando assim as suas reflexões.*

hoje são índios”. Para a população da região – índios e não índios – esta nova configuração marca a passagem da população indígena para uma condição de cidadania e reconhecimento civil que até então era desconhecida. O reconhecimento por si só não resolve, sem dúvida, toda uma série de entraves ao pleno exercício da cidadania, à possibilidade de participar ativamente da vida social e muito menos garante o acesso aos recursos econômicos necessários para a melhoria das condições de vida da maior parte das famílias. Porém criou, sem dúvida, condições novas e abriu possibilidades muito diferentes das anteriores para que a comunidade se organizasse para buscar alcançar tais objetivos. Diferentes não só pela existência mesma de direitos reconhecidos, mas pelo fato de serem em si “direitos diferentes”, uma vez que as garantias previstas para as populações indígenas pela atual legislação cria um estatuto diferenciado em relação às demais populações que habitam a região que circunda a área.

Se o percurso histórico levou a uma definição clara das fronteiras da identidade, sabemos, por outro lado,

que os Xakriabá não se apresentam como um grupo com características culturais substantivamente distintas de outras populações da região. Ao contrário, a definição das fronteiras é que vem constituindo uma chave de interpretação a partir da qual até os detalhes dos comportamentos passam a ser identificados e identificadores das diferenças (cf. Santos, 1997, p. 259). Em outras palavras, para se compreenderem as continuidades e mudanças que caracterizam o povo Xakriabá hoje, torna-se imprescindível mergulhar na evolução histórica da sua experiência como sujeito coletivo e nas relações que se constituíram com as demais populações e com as instituições presentes naquele contexto.

Não cabe aqui um maior detalhamento da discussão sobre os processos identitários e, em particular, sobre a história Xakriabá. Queremos somente deixar claro como a abordagem sugerida anteriormente para o estudo da cultura escolar pode ter pontos de contato com aspectos específicos, ligados à particular evolução da escolarização nas comunidades. Neste sentido,

apresentaremos algumas informações sobre o contexto escolar Xakriabá que ilustram alguns dos aspectos discutidos anteriormente.

Em primeiro lugar, é importante registrar o fato que a escola é parte das reivindicações que as comunidades Xakriabá assumem como próprias. O episódio evocado no início quanto à extensão de série mais uma vez deixou clara a autonomia com que procuram gerir o que consideram ser de interesse das comunidades. Esta postura os diferencia de alguns grupos indígenas que acabam por integrar o percurso de escolarização como resultado de uma negociação em que a escola aparece de uma forma ambígua, ao mesmo tempo como fator de imposição e como espaço de participação e acesso à sociedade mais ampla e aos seus recursos. Em função da "cultura do direito à escola", presente de modo pervasivo na sociedade e nos ambientes institucionais, tal negociação tende a criar desentendimentos na comunicação entre instituições e comunidades e populações com elas em contato, onde não falta a acusação de um uso "instrumental" da escola,

visando alcançar outros objetivos para além do direito à instrução²². Esta se torna então uma primeira questão a ser investigada, ou seja, procurar reconstruir a versão ou a interpretação que expressam as comunidades sobre a escolarização finalmente alcançada, colhendo-a através dos discursos e das práticas concretas em relação à escola. Mesmo se tratando de um caso em que a reivindicação é bem radicada nas dinâmicas internas das comunidades, seria quase uma ingenuidade supor que estas percorrem uma via linear, uma trajetória de progressiva adesão à versão oficial, ou dominante, sobre a escola.

Mas, para além dessa constatação mais geral, outros dados indicam a importância de se colherem as diferentes significações e os diferentes percursos de constituição do contexto

²² Em estudo realizado junto a comunidades ciganas em Bolonha (Gomes, 1998), foi analisado o desentendimento com as instituições como parte de uma dinâmica social mais complexa na qual entram em jogo diferentes concepções das relações entre os grupos envolvidos, questões de ordem jurídica (a própria noção de direito/obrigatoriedade da escola, por exemplo) e questões concretas de limitações de acesso a recursos econômicos e sociais, muitas vezes não percebidos como tal e motivo de acirramento das tensões.

escolar entre os Xakriabá. Em primeiro lugar, o fato de existirem, dentro do grupo de professores, algumas que já exerciam tal função antes mesmo da demarcação da área; e outras que iniciaram antes que fosse instituído o programa, atuando como professoras leigas das prefeituras da região. Ora tal situação cria um quadro curioso: para a maior parte dos 45 professores Xakriabá, a identidade mesma de professor – fonte de inegável respaldo social – foi constituída em um processo que tornou dela inseparável pelo menos outros dois atributos: ser índio e ser Xakriabá. Para algumas das professoras, porém, primeiro se viveu como professora, depois como índia que havia sido designada professora para somente na fase mais recente passar a ser considerada – e se pensar – como professora e índia Xakriabá.

Se tais delimitações já evocam por si muitas possíveis interpretações e suscitam percursos de investigação e análise, no nível das práticas de ensino as variações se fazem ainda mais presentes, saltando aos olhos mesmo do observador menos atento. Os estilos de condução das atividades didáticas apresentam variações marcantes e muito significativas entre

os professores – de quem assume com tranquilidade a postura física e os comportamentos verbais que seriam reconhecidos por qualquer pessoa escolarizada como típicos de uma professora (por exemplo, o discurso dirigido ao grupo de alunos em lugar da interação a dois; a constante mediação das situações em sala-de-aula, ativada prevalentemente pela comunicação verbal, entre outros), a quem utiliza estratégias completamente opostas, por exemplo, com interações entre professor e aluno desenvolvidas a partir de comportamentos prevalentemente não-verbais, com um uso da oralidade muito distante daquele que caracteriza o modelo escolar padrão.

A escolarização entre as comunidades Xakriabá adquire assim uma dupla configuração: de um lado, um movimento “de massa”, que mudou radicalmente o cotidiano de vida das crianças e dos adultos e estabeleceu uma etapa comum a todos os percursos biográficos; de outro, a proliferação de uma multiplicidade de contextos escolares e de práticas educativas, em que as variações locais coloreem de inúmeras nuances o perfil geral da experiência

escolar comum a todos. As questões teóricas antes delimitadas e as indicações de pesquisa que dela podemos apreender pretendem ser indicações capazes de contribuir para uma leitura que procure dar conta dessa articulação. Assim como se espera que tal quadro possa contribuir para a construção de análises que permitam um confronto entre esse específico contexto escolar e outros contextos, indígenas e não, abrindo caminho para uma perspectiva comparativa e de conhecimento mais amplo sobre a cultura escolar²³. Na certeza de que o percurso de pesquisa, como recordado precedentemente, requer a contribuição de diferentes competências, capazes de dialogar entre elas.

Para os Xakriabá, em dois anos se passou da condição de excluídos do sistema escolar para aquela de participantes das questões centrais que hoje os afligem, e que dizem respeito não mais ao simples acesso à escola, mas à qualidade da educação ofertada e à possibilidade de trajetórias escolares significativas.

Ao investigar o contexto escolar indígena, e em particular o contexto

das escolas Xakriabá, torna-se então possível explorar as duas perguntas fundamentais que orientam a nossa proposta de estudo sobre a cultura escolar: o que a escola faz a todos nós que dela participamos? – e assim procurar entender os ganhos e os limites da proposta de escolarização da qual dispomos hoje²⁴. Por outro lado, o que fazemos com a escola quando dela participamos? – e assim procurar entender, nas condições que concretamente se ativam no contexto escolar, como grupos e indivíduos constroem soluções para perseguir aquilo que para eles faz sentido, e se torna possível buscar, no ambiente escolar.

²³ Sobre a necessidade de se aprofundar o conhecimento das realidades locais e das análises comparativas, ver Gibson (1997). Sobre a necessidade de se abrir para uma leitura para além da especificidade local, além de Consorte (1997), Fonseca (1998).

²⁴ Tratamos aqui da proposta de escolarização no seu sentido mais amplo, como modelo cultural e não como abordagens pedagógicas (que podem variar muito dentro de um mesmo modelo). Ou, nos termos propostos por Rockwell (1999), de aspectos da "cultura de longa duração".

Referências bibliográficas

- BRUNER, J. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollatti Boringhieri, 1992. (orig. USA 1990).
- CALLARI GALLI, M. *Antropologia Culturale e processi educativi*. Firenze:La Nuova, 1993.
- CONSORTE, J. G. Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade. In: *Antropologia e educação: interfaces do ensino e da pesquisa. Cadernos Cedes*, n. 43, p. 26-37, 1997.
- CUCHE, D. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC, 1999 (orig. francês, 1996).
- DURANTI, A. *Etnografia del parlare quotidiano*. Roma: NIS, 1992.
- DURANTI, A. & GOODWIN, C. Rethinking context: an introduction. In: DURANTI, A. & GOODWIN, C. (eds.). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- EMIHOVICH, C. Continuità e discontinuità culturale in educazione. In: GOBBO, F. (org.). *Antropologia dell'Educazione: scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Milano: Unicopli, 1996.
- ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 18, n. 4, p. 335-356, 1987.
- ERNST, G., STATZNER E, & TRUEBA, H. Alternative visions of schooling: success stories in minority settings. *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 25, n.3, 1994.
- FOLEY, D. Reconsidering anthropological explanations of ethnic failure. *Anthropology & Education Quarterly*, vol.22, n.1 p. 60-86, 1991.
- FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, 1999.
- FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978 (orig. USA, 1973).
- GIBSON, M. (ed.). Exploring and explaining the variability: cross-national perspectives on the school performance of minority students. *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 28, n. 3, 1997. Theme issue.
- GOBBO, F. & GOMES, A. M. R. (orgs.). Etnografia nei contesti educativi. In: *Etnosistemi*, vol. 6, 1999.
- GOMES, A. M. R. "Vegna che ta fago scriver". *Etnografia della scolarizzazione in una comunità di Sintì*. Roma: CISU, 1998.
- GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. In: Antropologia e educação: Interfaces do ensino e da pesquisa. *Cadernos Cedex*, n. 43, p. 8-25, 1995.
- HANNERZ, U. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. *Mana*, vol. 3, n. 1, p. 7-38, 1997.
- HEATH, B.S. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1983.
- _____. The madeness(es) of reading and writing ethnography. *Anthropology & Education Quarterly*, n. 3, p. 256-268, 1993.
- JACOB, E. & JORDAN, C. (eds.). Explaining the school performance of minority students *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 18, n. 4, 1987.
- JORDAN, C. Translating culture: from ethnographic information to educational program. *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 16, p. 105-123, 1985.
- MEHAN, H. *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 1979.
- MEHAN, H., HUBBARD, L. & VILLANUEVA, I. Forming academic identities: accommodation without assimilation among in voluntary minorities. *Anthropology & Education Quarterly*, vol 25, n.2, p. 91-117, 1994.

- MEHAN, H., VILLANUEVA, I., HUBBARD, L. & LINTZ, A. *Constructing school success. The consequences of untracking low-achieving students*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- MORIN, E. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2000 (ed. orig. 1999, *La tête bien faite*).
- OGBU, J. School ethnography: a multilevel approach. *Anthropology & Education Quarterly*, Issues in School Ethnography. Vol XII, n. 1, p. 3-29, 1981.
- _____ Variability in minority school performance: a problem in search of an explanation. *Anthropology & Education Quarterly*. vol. 18, n. 4, p. 312-334, 1987.
- _____ From cultural differences to differences in cultural frame of reference. In: GREENFIELD, P., COCKING, R. (eds.). *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum, 1994.
- _____ L'antropologia dell'educazione: introduzione e cenni storico-teorici. In: GOBBO, F., (org.) *Antropologia dell'Educazione: scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Milano: Unicopli, 1996.
- OGBU, J., & MATUTE BIANCHI, M. E. Understanding sociocultural factors: knowledge, identity and school adjustment. In: *Beyond language: social and an cultural factors in schooling language minority students*. Sacramento: Bilingual Education Office, California Ste Department of Education, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, 1986.
- OGBU, J., SATO, N. E. & KIM, E.Y. L'etnografia dell'educazione. In: Gobbo F. (org.) *Antropologia dell'Educazione: scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Milano: Unicopli, 1996.
- OLIVEIRA, J. P. A problemática dos "índios misturados" e os limites dos estudos americanistas: um encontro

- entre antropologia e história. In: *Ensaio em Antropologia Histórica*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, p. 99-123, 1999.
- PHILIPS, S. U. *The invisible culture. Communication in classroom and community on the warm springs reservation*. Prospect Heights (Illinois): Waveland Press, 1993.
- ROCKWELL, E. Recovering history in the study of schooling: from the *longue durée* to everyday co-construction. In: *Human Development*. vol. 42, p. 113-128, 1999a.
- _____ *Recuperando a História: três planos de estudo nas culturas escolares*. Conferência realizada no 2º Congresso Internacional Desenvolvimento Humano: Abordagens Histórico-Culturais. São Paulo, set. 1999, Universidade de São Marcos.
- SAHLINS, M. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (Parte I). *Mana*, vol. 3, n. 1, 1997a.
- _____ O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (Parte II). *Mana*, vol. 3, n.2, 1997b.
- SANTOS, A. F. M. *Do Terreno dos Caboclos de São João à Terra Indígena Xakriabá: as circunstâncias da formação de um povo. Um estudo sobre a construção social das fronteiras*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 1997.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. Etnologia brasileira. In: MICELI, S. (org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995): Antropologia*. São Paulo: Editora Sumaré, ANPOCS, CAPES, 1999.
- WILLIS, P. *Learning to labour. How working class kids gets working class jobs*. Aldershot: Gower, 1997 (trad. bras. 1997: Aprendendo a ser trabalhador).
- WOLCOTT, H. On ethnographic intent. In: SPINDLER, G., & SPINDLER, L. (eds.). *Interpretive ethnography of education: at home and abroad*. Hillsdale (NJ): Erlbaum, 1987, p. 37-59.