

# Relato etnográfico sobre a escola dos Xikrin do Bacajá<sup>1</sup>

Camila Boldrin Beltrame

Doutoranda em Antropologia Social  
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

## Resumo

Este texto discute a escola dos Xikrin do Bacajá a partir de uma pesquisa de campo realizada na aldeia Mrotidjãm. Procuo destacar algumas situações que se mostraram relevantes durante o período em que acompanhei as crianças Xikrin nas aulas e em outros momentos no cotidiano da aldeia, junto com as falas dos homens que diziam o que consideravam uma boa escola. As questões que norteiam o texto buscam contribuir para o entendimento dos significados que os Xikrin concedem à escola e as reflexões que elaboram sobre esse espaço que é reconhecido pelos adultos como sendo dos brancos.

Palavras-chave: educação escolar indígena, Etnologia indígena, Xikrin do Bacajá, Mebengokré.

## Abstract

### *An ethnographic account of the Bacajá Xikrin school*

This paper examines the school of the Xikrin of Bacaja from a fieldwork conducted in the Mrotidjãm village. It intends to highlight some situations that have revealed themselves relevant in the course of the study of Xikrin child combined with the speech of the adult men about what they consider a good school. The observations of children were made on classes and other moments of the daily life in the village. The subject that lead this paper intend to contribute to the understanding of the meanings given by the Xikrin to school and their reflections about this space recognize by the adult as a white man space.

Keywords: indigenous school education, indigenous ethnology, Bacajá Xikrin, Mebengokré.

---

1. Nota dos Editores: este artigo foi originalmente apresentado no II Seminário de Antropologia da UFSCar, realizado entre os dias 11 e 14 de novembro de 2013, no Grupo de Trabalho Estudos Ameríndios.

## Introdução

A escola oferecida aos Xikrin do Bacajá tem as suas aulas baseadas em parâmetros que reconhecemos como *tradicionais*, tendo como conteúdos centrais o ensino do português e da matemática.<sup>2</sup> Dessa maneira, não seguem os princípios instituídos pela Constituição de 1988, e pelas demais leis que vieram na sequência,<sup>3</sup> que garantem a construção de escolas específicas, interculturais e bilíngues, que sejam respeitadas em relação ao modo de vida de cada etnia indígena. O ensino nas aldeias Xikrin termina no 5º ano do Ensino Fundamental e os professores são não indígenas. A responsabilidade de tal serviço é da Secretaria Municipal de Educação de Altamira (SEMED), e toda a estrutura escolar que rege as escolas nas aldeias segue o que é oferecido nas escolas que se encontram em área rural. Assim, os professores trabalham com materiais não específicos, currículos não diferenciados e calendário que acompanha as atividades e dias letivos determinados pela secretaria.<sup>4</sup>

Nesse contexto, a reclamação mais recorrente dos adultos Xikrin é que não conseguem mais estudos para suas crianças, algo almejado por eles, uma vez que as aulas terminam no Ensino Fundamental nas aldeias e as possibilidades de continuidade do estudo na cidade são reduzidas porque não conseguem apoio nem da FUNAI e nem da SEMED para manter os jovens morando por lá. Suas falas são enfáticas no sentido de exigir que as crianças fiquem mais horas nas salas de aula e que os jovens consigam se formar no Ensino Médio.

Quando direcionamos o olhar para a forma como esse serviço se realiza nas aldeias, verificamos que os professores desconhecem a língua Xikrin. As crianças, por sua vez, não são falantes do português. Essa situação requer, muitas vezes, a presença de jovens homens Xikrin que atuam como tradutores das línguas e orientam as crianças sobre a maneira como devem se comportar naquele espaço (Cohn 2000: 116-117). A presença deles nas salas de aula é o que parece facilitar o aprendizado do português e a transmissão das regras escolares, sendo, portanto, desejado tanto por professores quanto pelos Xikrin. Nesse local em que as crianças começam a ter contato de maneira

---

<sup>2</sup> Este artigo foi escrito com base na minha dissertação intitulada *Etnografia de uma escola Xikrin*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSCar em 2013. Agradeço à Clarice Cohn pela atenciosa orientação, aos Xikrin do Bacajá pela acolhida em suas aldeias e por todos os ensinamentos. Uma primeira versão deste texto foi apresentada no II Seminário de Antropologia da UFSCar em novembro de 2013. Agradeço a todos os participantes do GT Estudos Ameríndios pelos comentários e sugestões. A pesquisa contou com o financiamento da CAPES por meio do edital do Observatório da Educação Escolar Indígena, nº 01/2009/CAPES/ SECAD/INEP.

<sup>3</sup> Outras leis que asseguram escolas diferenciadas aos indígenas são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de 2012.

<sup>4</sup> Esse cenário sofreu mudanças após o período da pesquisa de campo que ocorreu em 2011. Alguns indígenas que cursavam o magistério indígena oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do Pará foram contratados para trabalhar como professores em suas aldeias. Outras mudanças que envolvem a organização administrativa das escolas também ocorreram, mas não serão abordadas neste texto.

bem particular com o mundo do branco, as atividades que executam com mais frequência são as de treino de caligrafia, cópias de palavras e textos da lousa, operações matemáticas, desenhos, pinturas e músicas cantadas em português.

No que se refere ainda à forma como se organiza o dia a dia escolar, é necessário destacar que os professores são responsáveis por executar todo o seu funcionamento: aulas, preenchimento de documentos, preparo da merenda, limpeza e manutenção do local. Não há outro funcionário trabalhando na escola e, por isso, todos os serviços são realizados por eles. O que a pesquisa de campo possibilitou verificar é que, nesse cenário de adversidades tanto para os Xikrin – que reivindicam melhores condições para o cumprimento dessa política pública –, quanto para os professores contratados para trabalhar em área indígena – que recebem pouco apoio e orientação para exercer tal atividade –, as crianças aparecem como as principais aliadas dos professores para a efetivação da escola na aldeia.

Para entender os motivos que levam os adultos Xikrin a deixarem as tarefas escolares, que não se resumem aos exercícios durante as aulas, para serem realizadas por suas crianças, responsabilidade que não assumem em outras circunstâncias que envolvem o contato com os não indígenas, é necessário compreender os significados que eles concedem a esse espaço e a suas atividades. É preciso olhar para a forma como os elementos que são levados pela escola – merenda, materiais escolares, músicas, grafias, conhecimentos do *outro* – são incorporados.

Vidal (1992: 189) já indicava que o uso da técnica de desenho no papel era percebido pelos Xikrin do Cateté como coisas de crianças que aprendem na escola a maneira de ser do branco e, portanto, não muito apreciada pelos homens adultos. Por que uma técnica que é ensinada na escola não é apreciada pelos adultos? Por que eles parecem não querer se envolver com as demandas que o funcionamento escolar requer, não colaborando em tarefas que exigem a sua manutenção ou em atividades pedagógicas? Essas são perguntas que podem ajudar a entender o lugar que os Xikrin destinam a essa instituição que passa a ocupar o tempo de suas crianças e interfere na formação de pessoas Xikrin e de seus coletivos.

### **A experiência escolar Xikrin**

Os Xikrin do Bacajá, que se denominam Mebengokré como outros Kayapó, são falantes da língua Jê e habitam a Terra Indígena-Trincheira Bacajá, localizada no sudoeste do Pará. Atualmente estão organizados em oito aldeias: Pykaiakà, Krajn, Kamokti-kô, Potikrô, Kenkudjô, Pytakô, Bacajá e Mrotidjâm, que se espalham pelas margens do rio Bacajá, um dos afluentes do rio Xingu. A aldeia Mrotidjâm, local onde realizei a maior parte da pesquisa e em que acompanhei as aulas na escola Bep Pryti, é a maior dentre as Xikrin e conta com mais de 300 indígenas.

No que concerne ao contato que os Xikrin estabeleceram com a escola, algumas dúvidas cercam o assunto. Segundo informações da superintendente das escolas indígenas da SEMED de Altamira, que trabalhou durante vários anos como professora na aldeia Bacajá, a primeira escola foi instalada no ano de 1988. No entanto, diversas dificuldades, como a de encontrar profissionais dispostos a trabalhar em área indígena, marcaram a sua prática desde o início. Assim, os primeiros contatos que tiveram com a escola aconteceram de forma intermitente. Esse problema continua presente nessa região e ainda hoje algumas aldeias não conseguem oferecer estudos para as suas crianças durante longos meses devido à falta de professores.

De acordo com Cohn (2005b), nos anos 1990, a escola na aldeia Bacajá estava sob a responsabilidade do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e da FUNAI. A ausência de outros registros dificulta o acompanhamento das mudanças administrativas em uma escala cronológica, bem como saber o papel dos missionários nesse serviço, que não se resumiu ao trabalho do CIMI.

O modo como os Xikrin percebem essas atuações é importante para tentar compreender os significados que concedem à escola. De acordo com o que foi exposto pelos Xikrin, ela começou com a FUNAI, que fez a primeira instalação na aldeia. Não mencionaram a atuação do CIMI nos relatos que fizeram, nem a transição da responsabilidade desse serviço que passou da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) para a Secretaria Municipal de Educação de Altamira, embora essas informações tenham sido confirmadas no artigo de Cohn (2005b). Eles reconhecem hoje a SEMED como o local para reivindicar melhorias para suas escolas, porém essa mudança de gerenciamento ao longo dos anos não é destacada.

É preciso salientar que a SEMED da cidade de Altamira<sup>5</sup> é responsável pela gestão da educação escolar de oito etnias, que formam, assim, um bloco caracterizado pela diversidade. Nesse aglomerado estão incluídos os Xikrin do Bacajá e Kararaô, de língua Jê; os Parakanã, Araweté, Asurini, Xipaia e Curuaia, do tronco linguístico Tupi; e os Arara, de língua Caribe. Administrar essas diferenças é um desafio enfrentado pelas pessoas que trabalham nos órgãos públicos que prestam serviços para essas populações, nem sempre de fácil resolução.

O caso Xikrin aparece como um exemplo nesse contexto ilustrando as dificuldades e limitações do desempenho das escolas nas aldeias. Quando o assunto é a escola, o que se nota no discurso Xikrin é a vontade de mais estudo, pois querem seus jovens formados e dominando o conhecimento dos brancos para ajudarem a comunidade. Ao indagar os homens adultos sobre os motivos que os levavam a incentivar suas crianças a frequentar a escola, deparei-me com a resposta de que o aprendizado do português era importante, e, em algumas situações, o ensino da matemática também era lembrado. Porém, não demonstravam conhecer outras possibilidades de

---

<sup>5</sup> A SEMED de Altamira tem um setor que cuida diretamente da educação escolar indígena, tendo como responsável uma superintendente, não indígena. Essa funcionária trabalhou como professora durante muitos anos na aldeia Bacajá e entre os Arara do Laranjal e atua com comprometimento para a realização das escolas nas aldeias da região.

temas ou matérias que poderiam ser tratados neste lugar, embora já tivessem passado por ele. Isso decorre da experiência com essa instituição, uma vez que o modelo de escola que conhecem é o que foi implantado na aldeia e que teve como base o ensino do português. Outras possibilidades de ordenar este espaço não são mencionadas, pois ainda não foram apresentadas e discutidas com eles, e o contato com experiências de escolas de outras localidades é praticamente inexistente.

Os Xikrin não discutem ou questionam as práticas escolares e nem participam das atividades desenvolvidas nesse espaço, deixando aos professores essa tarefa. Isso gera insatisfação por parte das pessoas responsáveis pelas escolas, que consideram essa posição dos indígenas como de não colaboração com o serviço. Assim, se, por um lado, os Xikrin reclamam porque seus filhos não conseguem dar continuidade ao ensino escolar quando terminam o 5º ano na aldeia, por outro lado, a SEMED e seus funcionários apontam a falta de envolvimento dos indígenas para melhorar a qualidade do serviço.

Ao que parece, a postura Xikrin é semelhante à descrita por Collet (2006) para os Bakairi, que explicam que *esta (a escola) é uma instituição de "branco", são eles, os brancos, que sabem como ela deve funcionar* (Collet 2006: 224).

Nesse contexto, em que funcionários da SEMED e adultos Xikrin apresentam discursos dissonantes e apontam diferentes argumentos para demonstrar insatisfação com a forma como esse serviço chega e se concretiza nas aldeias, os estudantes aparecem como atores centrais que viabilizam o seu funcionamento diário ao lado dos professores. A atuação das crianças na escola está relacionada com a posição que ela ocupa de exterioridade na aldeia, uma vez que é reconhecida pelos adultos como o espaço dos não indígenas. A aproximação das crianças e o distanciamento dos adultos talvez seja uma forma de garantir que a transmissão dos conhecimentos e do modo de vida Xikrin não sejam esquecidos e nem escolarizados, respeitando, assim, seus métodos próprios de ensino-aprendizagem, uma vez que cabe aos mais velhos tal tarefa, que a realizam fora da escola.

### **A participação das crianças dentro e fora da sala de aula**

Durante a pesquisa de campo na aldeia Mrotidjã, pude observar que as crianças não participavam apenas das aulas na escola, mas ajudavam em diversas situações os professores, que sempre tinham muito trabalho, uma vez que eram responsáveis por todas as funções daquele lugar. O envolvimento delas não se restringia aos estudos, pois acabavam sendo auxiliares de pequenas tarefas. Vários exemplos ilustram as formas como as crianças se colocavam presentes e colaboravam, dentro das regras estabelecidas, com a efetivação da escola na aldeia, tomando parte em atividades que no tempo que permaneciam fora dela não executavam.

Foram os meninos que se dirigiram ao prédio escolar para colaborar na limpeza das carteiras e na retirada dos materiais velhos, ajudando a arrumar o local antes do início das aulas. No cotidiano da escola eram os próprios estudantes que varriam as salas no final de cada período para deixá-las limpas para a próxima turma. A decisão de quem iria participar da atividade não cabia aos professores, que deixavam as crianças se organizar, geralmente em grupos de três ou quatro, todo final de aula. Não existia, assim, uma determinação fixa para realizar essa tarefa, até mesmo porque não era algo formalizado que deveria ser feito todos os dias pelas crianças, que se engajavam quando queriam e, por isso, chegaram a acontecer algumas poucas vezes de ninguém ficar para varrer.

Quando requisitadas, também capinavam o mato em volta da escola, com os instrumentos – enxadas, pás e carrinhos de mão – que pegavam da casa de seus pais, e contavam com a supervisão dos professores, sempre orientando e pedindo cuidado e atenção. Não vi em nenhuma outra ocasião as crianças fazendo esse tipo de trabalho pela aldeia, já que essa era uma tarefa das mulheres, que limpavam o terreno e retiravam o mato em volta de suas casas e na parte que lhes é devida no pátio.

O preparo da merenda era realizado durante as aulas e, algumas vezes, os professores usavam a cozinha dentro da escola, que tinha um fogão industrial, e outras, a cozinha construída do lado de fora, que tinha uma estrutura de barro e fazia comida com o fogo à lenha, como na maioria das casas Xikrin. Quando era feita nesse segundo local, contava com a assistência dos estudantes, que ficavam mexendo a comida e tomando conta para ela não queimar. Os professores costumavam pedir para eles trazerem lenha, pois assim fariam as merendas que mais gostavam. Em uma ocasião, inclusive, um grupo de meninas foi pegar lenha especificamente para a escola a pedido da professora.

Não havia intervalo no meio das aulas porque os professores preferiam terminá-la pouco antes de completar quatro horas e servir a comida no final. Os estudantes eram avisados se deveriam buscar os copos ou pratos que ficavam em suas casas e formavam filas na porta da cozinha da escola para receber a merenda. Antes de todos irem embora, algumas crianças se prontificavam a lavar a panela que havia sido usada no preparado da comida.

Todas essas tarefas eram realizadas tendo como contrapartida o ganho da merenda, fator que incentivava a disposição para a execução. Um trabalho realizado em troca de comida não é algo exclusivo dessa relação entre professor-estudante e não se restringe ao espaço escolar, mas é uma prática presente em outras relações da vida dos Xikrin. Vidal (1977: 146) comenta que, ao formar uma aldeia nova, a casa do chefe é construída por homens que recebem como retribuição do trabalho uma refeição. Gordon explica que, certa vez, um chefe de turma mobilizou um pessoal para construir uma nova *cozinha* para uma mulher idosa, viúva.

A dona da casa forneceu uma porção de comida, e o chefe completou com seus próprios recursos. Quando perguntados sobre o assunto, alguns homens do grupo informaram que não era apenas pelo “pagamento” imediato de comida e bebida que eles estavam ali – pois isso eles tinham

em casa. Em primeiro lugar, eles estavam *colaborando*, pois a mulher não teria como construir a casa sozinha, e não é correto deixar qualquer pessoa sem casa. E era certo que recebessem alimento em troca, uma vez que estavam ali ajudando. (Gordon 2006: 266)

Observei de maneira semelhante que, quando os adultos faziam alguma tarefa a pedido dos professores, como capinar o mato em volta da escola, eles solicitavam comida em troca do trabalho, mantendo a relação que estabelecem em outros espaços.<sup>6</sup> Ocorreram duas ocasiões em que os adultos capinaram o mato em volta da escola, uma feita pelas mulheres e outra pelos homens. Nas demais, as crianças foram requisitadas para tal atividade. Nenhum outro pedido, que envolvia a organização da escola, foi feito para os adultos. Portanto, ao retribuir as tarefas feitas pelas crianças, os professores estavam agindo dentro de uma lógica Xikrin. O esperado é que um trabalho tenha como contrapartida uma refeição.

No tocante à merenda distribuída todos os dias para os estudantes no final das aulas, ela faz parte do *conjunto escolar* que as crianças devem ter acesso por frequentar esse espaço. Se nas escolas da cidade é oferecida merenda diariamente nos intervalos entre as aulas, na aldeia o procedimento precisa ser o mesmo. Fui questionada, certa vez, acerca dos motivos que levavam os professores a distribuir a merenda no final das aulas e não no intervalo entre elas, como acontece em outros lugares, indicando certo descontentamento com a prática dos professores.

Outra atividade que as crianças costumavam fazer era ajudar na tradução de explicações de exercícios quando não havia jovens presentes na sala. O professor escolhia um estudante da turma que falava um pouco o português para fazer os comentários desejados, principalmente quando queria colocar algum assunto em discussão e ouvir opiniões. O pequeno tradutor tinha de passar as explicações para os demais estudantes e depois transmitir em português as colocações deles. Essa dinâmica nem sempre funcionava, mas era a maneira que o professor encontrava para dar aulas em uma língua que não era dominada pelas crianças, uma vez que ele também não tinha conhecimento da língua Xikrin.

Quando os professores precisavam preencher documentos informando a condição dos estudantes como a frequência, por exemplo, eram as crianças que avisavam quem estava em Altamira, em outra aldeia, ou indicavam outro motivo para as faltas nas aulas. Neste último caso, era comum que pedissem para avisá-las para ir para a escola, pois não iam conversar diretamente com elas ou seus pais. Ademais, as matrículas foram feitas sem consultar a comunidade e, por isso, ocorreram casos de estudantes que constavam na matrícula, mas não estavam na aldeia, e alguns só retornaram no final do primeiro semestre. As crianças agiam, portanto, como mensageiras, levando informações para os professores – demonstrando que acompanhavam boa parte dos acontecimentos

---

<sup>6</sup> Lea (2012: 33) também descreve situação semelhante para os Mětyktire: “Em Kretire, o capitão às vezes promovia trabalhos coletivos, tais como a remoção de ervas daninhas do pátio da aldeia. Em troca, aqueles que participavam recebiam um prato de arroz cozido para almoçar...”

da aldeia – e levando recados quando necessário. Essa situação não era estranha a elas, acostumadas a desempenhar o papel de transmitir recados entre as casas, como registraram Vidal (1977: 105) e Cohn (2000: 70).

Elas eram, assim, as pessoas da comunidade que mais interagiam com os acontecimentos escolares, não se limitando a serem apenas estudantes, mas contribuindo, de alguma forma, para seu funcionamento. Diante das adversidades da situação imposta aos professores, que acumulavam funções e não recebiam capacitação para trabalhar naquele contexto, elas atuavam como seus parceiros, colaborando para as aulas acontecerem. É preciso notar que os adultos não interferiam nessa dinâmica criada pela escola, que demandava de suas crianças atividades que eles mesmos não cobravam nos demais momentos. Se, fora da escola, não era esperada a participação delas em determinadas tarefas, quando eram feitas naquele lugar tampouco havia algum tipo de recriminação – ou seja, seus pais e parentes mais velhos não tomavam essa atitude como um abuso de poder dos professores.

A participação das crianças pode ser analisada, no caso Xikrin, levando em consideração que a escola na aldeia possibilita, entre outras coisas, a criação de novas formas de relações entre adultos e crianças.<sup>7</sup> A construção dessa relação é interessante de ser notada uma vez que coloca em convívio o adulto não indígena e as crianças indígenas, cada um levando expectativas diversas para esse ambiente. Nesse cenário, as demandas dos professores, mesmo excedendo o momento da aula, não eram questionadas pelas crianças e adquiriam legitimação entre os mais velhos da aldeia, uma vez que essa instituição exige das crianças o compromisso do aprendizado de conteúdos, técnicas e comportamentos reconhecidamente diferentes dos ensinados pelos Xikrin.

Como Cohn (2000) informou anteriormente, a escola só se fez possível entre os Xikrin por causa da participação dos jovens que atuavam como tradutores e que se colocaram como intermediários entre professores e estudantes. A partir de observação recente, é possível acrescentar que a atuação das crianças também aparece como fundamental para a efetivação da escola na aldeia. Portanto, se os adultos Xikrin parecem não querer se envolver na dinâmica escolar, os jovens e as crianças assumem esse papel.

Por que os Xikrin deixam que suas crianças participem das tarefas escolares sendo que em outras situações esses trabalhos não são executados por elas? Com a intenção de trazer alguns elementos para a discussão, procuro traçar algumas comparações entre os conhecimentos reconhecidos como da escola e os conhecimentos Xikrin.

---

<sup>7</sup> Na escola os adultos são *outros* e, portanto, as relações que as crianças Xikrin desenvolvem com eles também são outras, não repetindo o que ocorre nos demais espaços da aldeia entre crianças e adultos.



## Os conhecimentos escolares e a formação da pessoa

Os conhecimentos Xikrin são designados pela palavra *kukradjà*, que remete a um modo de ser e estar no mundo (Cohn 2005a: 172). Quando se trata da transmissão desses conhecimentos para a continuidade de seus coletivos e pessoas, o destaque é conferido ao momento em que se deve demonstrá-lo e não ao momento de aprendizagem (Cohn 2000: 131). Tendo como referência essa informação, recupero trabalhos anteriores que esclareceram as formas como esses saberes são demonstrados pelos Xikrin (quem e quando pode demonstrá-los), para comparar com a maneira como os adultos falam e as crianças agem em relação aos saberes escolares. Para tanto, começo com uma discussão sobre a formação do corpo que permite associá-lo com os processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, uma vez que o desenvolvimento corporal está intimamente ligado às capacidades expressivas daqueles, como demonstraram Fisher (2001) e Cohn (2000) para os Xikrin do Bacajá.

O corpo é constituído de elementos materiais, como ossos, carne, órgãos, sangue e pele, e por elementos imateriais, como o *karon* (alma). Ele vai sendo construído desde a sua concepção e passa por diversos processos para o fortalecimento e, dessa maneira, a pessoa pode ser integrada à “vida social” (Giannini 1991: 146).

Cohn (2000: 86) apresenta detalhadamente os processos de desenvolvimento físico da criança, desde seu nascimento. Descreve como o corpo é moldado com as massagens da *kwatui* (tias paternas ou avós) logo após o parto, e, depois de um tempo, enfeitado com os adornos auriculares, meninos e meninas, e labiais, apenas os meninos. Ressalta também os cuidados com a alimentação da pequena criança e dos pais durante o resguardo. Essas tarefas, entre outras, representam uma série de atenções que os adultos devem ter com as crianças recém-nascidas porque seus corpos ainda não estão *duros* (*tox*), correndo o risco mais facilmente de perder o *karon* (alma), o que levaria à morte, como explicam os Xikrin.

Além disso, endurecer o corpo faz parte de um desenvolvimento físico que possibilita o aprendizado dos conhecimentos Xikrin. Os órgãos que precisam estar fortalecidos são indicados como sendo os olhos (*no*) e os ouvidos (*mak*). Cohn (2000: 118) esclarece que os Xikrin têm dois modos de afirmar o conhecimento: *arym ba kuma* e *arym ba omunh*, que significam *eu já ouvi* e *eu já vi*, respectivamente.

Como as crianças têm os olhos e ouvidos *fracos* (*rerekre*), os adultos não esperam que elas saibam como se comportar, pois só saberão o modo correto quando esses órgãos estiverem fortes. É necessário explicar, entretanto, que essas posturas e conhecimentos se referem ao que os Xikrin nomeiam de *kukradjà*. Nesse sentido é que se compreende a afirmação Xikrin, anunciada por Cohn

(2000: 10) no início de seu texto, de que *as crianças tudo veem e ouvem, e que portanto tudo sabem, mas que nada sabem, porque ainda são crianças.*

Ter ouvidos e olhos fortes não remete ao tempo específico para aprender algo, mas ao momento de efetivação do conhecimento. Cohn ressalta mais uma vez:

[...] os Xikrin marcam não o momento e a ocasião do aprendizado, estando de fato livres para aprender a qualquer momento e com quem lhes parecer mais adequado, por meio de um pedido de sua iniciativa e respeitando as regras de relações com as diversas categorias de pessoas, mas *o momento em que esse aprendizado pode e deve ser explicitado*: quando se tem um filho, e se começa a fazer para eles adorno, quando não se tem mais *pia'am*, vergonha, ou quando velho/a, *kubengêt*. (Cohn 2000: 131, grifo meu)

Antecipar o tempo para expressar um conhecimento é envelhecer precocemente (Cohn 2000: 131; Silva 2011: 186), é não acompanhar o desenvolvimento biológico, de fortalecimento dos olhos e ouvidos, e, por consequência, o desenvolvimento social. Fisher (2001: 120) também argumenta no sentido de existir uma continuidade biológica e social, constituindo-se como um processo unitário, uma vez que os conhecimentos são associados com certas potencialidades corporais.

Se os conhecimentos Xikrin precisam de olhos e ouvidos fortalecidos para que possam ser demonstrados, e são, portanto, de domínio dos velhos, as atividades escolares parecem ocupar o extremo oposto das categorias de idade, pois são executadas, justamente, pelas crianças e jovens (estes apenas em algumas situações específicas).

Quando queremos aprender algum canto ritual ou história dos antigos, não são todos os interlocutores que dizem saber sobre o assunto, e a indicação dos velhos é uma constante no sentido de dizer que é com eles que aprenderemos. Quando o assunto remete às atividades escolares, os Xikrin apontam as crianças como as detentoras desses conhecimentos, como no caso das músicas, ou crianças e jovens, com os desenhos no papel.

A associação das atividades escolares com essas categorias de idade evidencia-se nas falas dos adultos Xikrin, principalmente quando se referem às atividades de desenhos, pinturas e músicas. No entanto, podemos entender essas associações dentro do contexto escolar na aldeia que não ultrapassa o 5º ano do Ensino Fundamental, onde essas são as tarefas recorrentes. Quando olhamos para outras situações, como as que envolvem a habilidade da escrita do português, que é de conhecimento de alguns jovens, verificamos que este não é acionado pelos adultos, que, em alguns casos, também sabem escrever algumas palavras e frases. É o que observamos com as listas de compras elaboradas mensalmente por funcionários que estão na aldeia e não por um jovem ou adulto Xikrin.

Os adultos, dessa maneira, parecem não recorrer aos conhecimentos que aprendem na escola em situações em que poderiam usá-los, como no caso da escrita do português. Embora o ensino não

ocorra de maneira satisfatória, a insistência de alguns jovens de continuar repetindo o 5º ano do Ensino Fundamental e, agora, a continuidade dos estudos com o magistério indígena, capacita alguns a escrever palavras e pequenos textos, e, portanto, eles poderiam fazer as listas de pedidos de compras.<sup>8</sup>

Em relação ao aprendizado da fala em português e do significado das palavras, os jovens Xikrin não reconhecem a escola como local em que adquiriram esse conhecimento, mas enfatizam outras situações de contato com o branco, como em trabalhos na farmácia, viagens para Altamira, ou através do ensinamento passado por algum Xikrin mais velho que já conhece a língua.

A escola, nesse sentido, é reconhecida como o local para as crianças aprenderem técnicas e habilidades dos brancos, porém, quando se atinge certa maturidade, os Xikrin acionam outras situações para explicar como esses conhecimentos foram adquiridos. Enfatizam, dessa maneira, o hiato que existe entre a instituição que forma os brancos e os processos de aprendizagens Xikrin, os conhecimentos que são valorizados por eles como sendo Xikrin. Parece que existe uma espécie de recusa em falar que se aprendeu algo dentro do espaço de formação dos brancos.

Outra situação que mostra a ligação que eles estabelecem entre a escola e as crianças aparece na fala de Manoel Gavião.<sup>9</sup> Quando perguntei quando tinha sido instalada a primeira escola na aldeia, os homens com quem conversava não souberam dizer uma data, mas Manoel fez a interessante observação: na aldeia Bacajá, naquela época, não havia crianças para mandar para a escola e quem começou a frequentar as aulas foram os meninos e meninas mais velhos. Só depois as crianças participaram das aulas.

Ressaltar a ausência de crianças em um primeiro momento de contato com a escola parece ser mais um indicativo de que o esperado é a participação delas nesse espaço. Além disso, vale lembrar que as crianças participam não apenas das aulas, mas em outras atividades que envolvem a manutenção da escola na aldeia. São elas que devem se envolver com esse espaço e que expressam os conhecimentos lá ensinados, assim como alguns jovens que estão fazendo o magistério indígena e que são solicitados para desempenhar as *tarefas escolares* fora de seu espaço, como aconteceu durante os estudos do rio Bacajá, condicionante da obra da hidrelétrica de Belo Monte no ano de 2011, que envolveu, nesse ano, a elaboração de diversos desenhos no papel. Os adultos não frequentam o magistério indígena e nem realizam essas atividades.

Sugiro, portanto, que as crianças aprendem e manipulam os conhecimentos dos brancos porque não se espera que elas se comportem como um adulto Xikrin, pois ainda têm olhos e ouvidos

---

<sup>8</sup> A escrita é utilizada pelos adultos para escrever os nomes em documentos que enviam aos brancos. As crianças também fazem uso de seus nomes escritos, que podem ser observados nas paredes e janelas da escola e também no *ngà* (casa central da aldeia) (Beltrame 2013: 77-78).

<sup>9</sup> Manoel é um Gavião de Mãe Maria que casou com uma mulher Xikrin e mora entre eles há, aproximadamente, quarenta anos.

fracos. Parece que essas situações expressam que existe o tempo para que os conhecimentos escolares sejam demonstrados, assim como há o momento certo para demonstrar o *kukradjà*.

O fato de as escolas das terras indígenas da região de Altamira oferecerem apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental é, sem dúvida, um problema sério de políticas públicas voltadas para as escolas indígenas, contudo, a associação que os Xikrin estabelecem entre as suas crianças e as atividades escolares não se resolve por essa constatação. Os adultos que já passaram pela escola não esqueceram, necessariamente, o que lá aprenderam. O que eles explicam todo o tempo, através das conversas ou das práticas, é que não devem mais demonstrar o que aprenderam no espaço dos brancos. Os adultos recorrem ao termo *esqueci* quando o assunto são as atividades escolares, assim como explicam que *não sabem* quando o tema envolve algumas especificidades do *kukradjà*.

É preciso entender, portanto, a escola como o local onde os brancos levam suas crianças para que estas aprendam o seu modo de ser, para que se formem como adultos brancos. Quando os Xikrin aceitam essa instituição em sua aldeia a motivação é que suas crianças também aprendam o português, que remete não apenas à língua, mas ao conjunto de saberes e técnicas dos brancos. Isso implica, contudo, em alguns riscos, como, por exemplo, o de a criança crescer e se transformar em um *outro* que não Xikrin. Por isso diversos cuidados são tomados para tentar manter um controle sobre a influência da escola no dia a dia da aldeia, como a sua proximidade com o cemitério, por exemplo.

Os estudos realizados com os Kayapó são repletos da temática que aborda o medo do contato excessivo com o branco, após o processo de pacificação, levar a uma dissolução da alteridade. Para citar apenas dois exemplos, remeto às passagens de Lea e Cohn:

A ubiqüidade da metamorfose ajuda a explicar o medo constante expresso pelos Mëbêngôkre de que se transformem em *kubẽ [branco]*. E quando estavam especialmente insatisfeitos com a Funai, ameaçavam abandonar o Parque do Xingu e voltar a ser 'índios bravos'. Nunca cansavam de lembrar os *kubẽ* de que eram 'mansos apenas um pouquinho'. (Lea 2012: 219)

Um dia, Bep-Djoti me confessou um temor: dizia-me que o uso indiscriminado de roupas poderia levá-los a se tornar brancos, *amin o kuben*, em um verdadeiro processo de metamorfose. Como dizíamos, e já se notou em outros lugares, virar *Kuben* é uma possibilidade lógica aos olhos dos Xikrin, assim como é uma possibilidade de torná-los *Mebengokré*. (Cohn 2005a: 177)

A escola, talvez, possa ser pensada segundo essa mesma lógica de representar um perigo constante de transformar as crianças em futuros brancos, caso esqueçam-se das *coisas Xikrin*. Esse risco remete ao intenso contato que passaram a ter com os brancos e a dependência de seus bens materiais. A escola se insere nesse contexto ao possibilitar o aprendizado de seus saberes e técnicas.

Contudo, é preciso ressaltar que, quando os velhos falam sobre a preocupação da grande influência do uso *das coisas* do branco, como fez Bep-Djoti, não incluem a escola como um problema,

mas destacam as roupas, as comida, as músicas, a televisão. A escola não é anunciada como algo ruim, ela é vista como algo bom e que precisa ser ampliada em sua capacidade de receber mais estudantes e que estes permaneçam mais tempo nas salas de aula. Ela é vista como o meio que dará acesso aos conhecimentos dos brancos e que permitirá romper com a dependência excessiva de seus bens na medida em que aprenderem a produzi-los. Com o conhecimento do português, eles não precisarão da intermediação de brancos para negociar com os próprios brancos, aprenderão a fazer projetos para melhorar a aldeia e serão capacitados para exercer certas funções que admiram, como pilotar aviões, dirigir carros e atuar como mecânicos.

A possibilidade de dominar os conhecimentos e técnicas do branco pode levar à diminuição da dependência que sentem tão intensamente nos dias de hoje. Por isso, aceitam os riscos que a escola proporciona para as suas crianças e aceitam redimensionar o tempo que elas permanecem com seus pais e outros parentes, nas tarefas e brincadeiras rotineiras na aldeia, e com os professores, na sala de aula. No ano de 2013 os jovens começaram a trabalhar como professores indígenas e, assim, firmam-se como transmissores de uma série de conhecimentos – indígenas e não indígenas.<sup>10</sup> As negociações e os controles, talvez, precisem ser repensados nesse novo cenário.

As mudanças que a escola proporciona na aldeia também podem ser pensadas em relação às influências que exerce na formação dos corpos Xikrin. A escola, ao proporcionar um espaço de relação com a alteridade, colocando no mesmo local adultos brancos e crianças indígenas, leva para a aldeia uma série de elementos que interferem desde muito cedo na formação desses corpos, quando eles ainda não estão duros/fortes (*tox*). São alimentos comprados na cidade e servidos como merenda e imposição de diferentes formas de comportamento (os estudantes devem permanecer sentados nas cadeiras, é necessário postura adequada para escrever, interação com os professores que demandam respostas e execução de exercícios em períodos determinados, organização de tempo e divisão de turmas de crianças). Sem contar a aquisição de novos conhecimentos. Isso interfere na formação dos corpos das crianças Xikrin e na formação de adultos Xikrin.

Todos esses motivos, entre outros, podem ser elencados para tentar explicar por que inúmeros cuidados são tomados pelos adultos para lembrar, a todo o momento, que devem continuar sendo Xikrin e aprendendo o *kukradjà*, o que exige, em alguns casos, esquecer o que aprenderam naquele local. Assim, ao mesmo tempo em que eles desejam a escola e tudo o que ela propicia as suas crianças e jovens, parece que ao atingir certa maturidade recusam demonstrá-lo. Não recusam apenas as técnicas e conhecimentos que são lá transmitidos, mas recusam também desempenhar as tarefas que a escola demanda.

---

<sup>10</sup> Como mencionei acima, não acompanhei aulas sendo ministradas por professores indígenas, portanto, uma reflexão sobre as mudanças que isso proporciona na aldeia precisa ser realizada. Deixo aqui apenas a indicação.

Encontrar um equilíbrio entre o domínio do mundo do branco e o Xikrin é um dos desafios que eles enfrentam, como já salientaram Cohn (2005a: 177) e Gordon (2006: 414), e a escola deve ser entendida como um dos elementos que compõe esse cenário de difíceis escolhas com as quais os Xikrin aceitaram conviver.

## Bibliografia

- BELTRAME, Camila Boldrin. 2013. *Etnografia de uma escola Xikrin*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos.
- COHN, Clarice. 2000. *A criança indígena: a concepção xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo.
- COHN, Clarice. 2005a. *Relações de diferença no Brasil Central: os Mebengokré e seus outros*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo.
- COHN, Clarice. 2005b. "Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa". *Perspectiva*. Florianópolis (1-1): 485-515.
- COLLET, Celia Letícia Gouvêa. 2006. *Ritos de civilização e cultura: a escola bakairi*. Tese de Doutorado, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- FISHER, William H. 2001. "Age-based genders among the Kayapó". In: Gregot, T.A.; Tuzin, D. (ed.). *Gender in Amazonia and Melanesia: an exploration of the comparative method*. Berkeley: University of California Press,.
- GIANNINI, Isabelle Vidal. 1991. *A ave resgatada: "a impossibilidade da leveza do ser"*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo.
- GORDON, Cesar. 2006. *Economia selvagem: ritual e mercadoria entre os índios Xikrin-Mebêngôkre*. São Paulo: Editora UNESP/ ISA; Rio de Janeiro: NUTI.
- LEA, Vanessa. R. 2012. *Riquezas intangíveis de pessoas partíveis: os Mëbêngôkre (Kayapó) do Brasil Central*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ Fapesp.
- PAES, Francisco Simões. 2005. *Os modelos da experiência ou a experiência dos modelos: introdução ao estudo da cerimonia Xikrin*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo.
- SILVA, Fabíola Andréa. 2011. "A tecnologia da cestaria entre os Xikrin-Kayapó". In: Silva, F. A.; Gordon, C. (org.). *Xikrin: uma coleção etnográfica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. pp.173-190.
- VIDAL, Lux. 1977. *Morte e vida de uma sociedade indígena brasileira*. São Paulo: Hucitec.
- VIDAL, Lux. 1992. "A pintura corporal e a arte gráfica entre os Kayapó-Xikrin do Cateté". In: Vidal, L (org.), *Grafismo indígena*. São Paulo: Studio Nobel/ Editora da Universidade de São Paulo/ FAPESP, pp. 143-189.

Recebido em 01/03/2014

Aprovado em 15/04/2014