



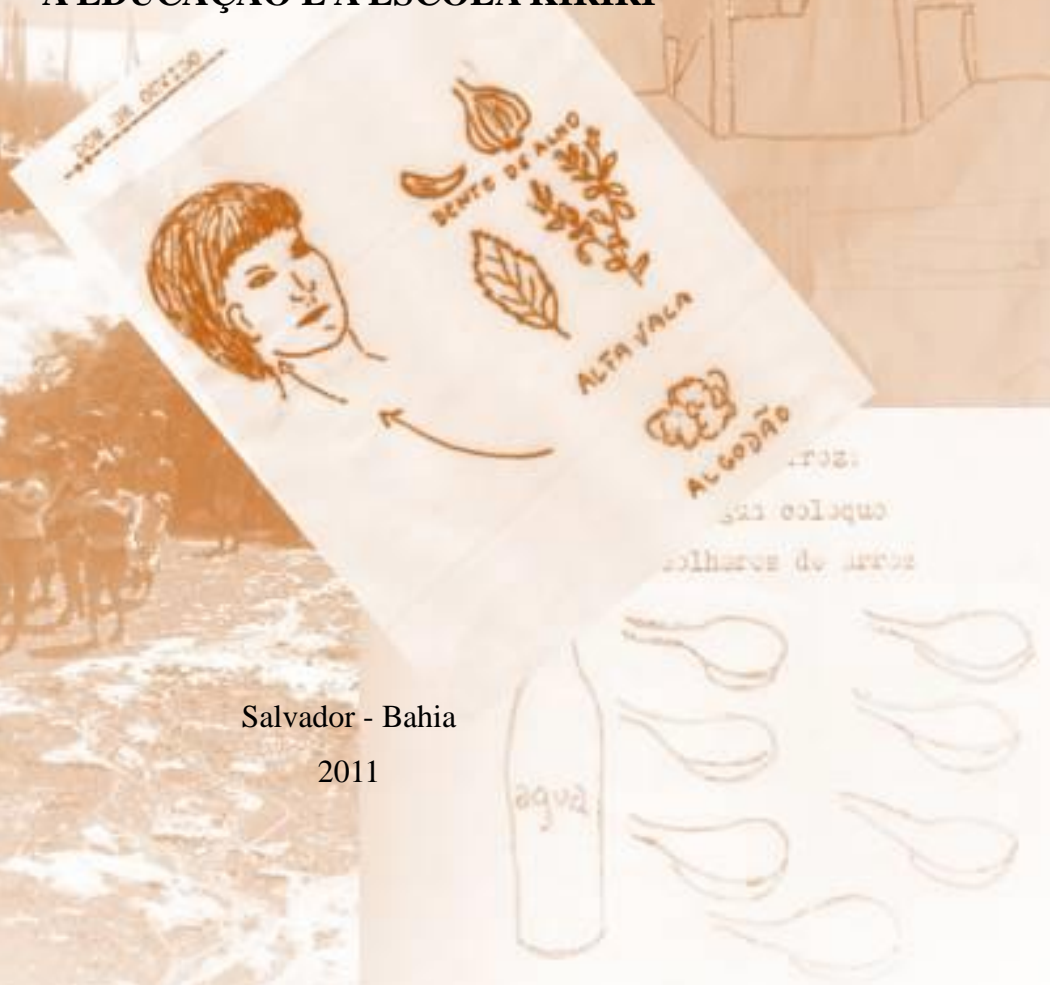
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA
MESTRADO EM ANTROPOLOGIA

TAÍSE DE JESUS CHATES

**A DOMESTICAÇÃO DA ESCOLA REALIZADA POR INDÍGENAS:
UMA ETNOGRAFIA HISTÓRICA SOBRE
A EDUCAÇÃO E A ESCOLA KIRIRI**

Salvador - Bahia

2011



TAÍSE DE JESUS CHATES

**A DOMESTICAÇÃO DA ESCOLA REALIZADA POR INDÍGENAS:
UMA ETNOGRAFIA HISTÓRICA SOBRE
A EDUCAÇÃO E A ESCOLA KIRIRI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Antropologia.

Orientadora: Cecilia Anne McCallum

Salvador - Bahia

2011

C492 Chates, Taíse de Jesus

A domesticação da escola realizada por indígenas: uma etnografia histórica sobre a educação e a escola kiriri / Taíse de Jesus Chates. - 2011.

181 f. : il.

**Dissertação (Mestrado em Antropologia) –
Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.**

Orientação: Prof^ª. Dra. Cecilia Anne McCallum.

**1. Educação indígena. 2. Educação escolar. 3.
Etnologia indígena. I. Título**

CDU: 376

TAÍSE DE JESUS CHATES

**A DOMESTICAÇÃO DA ESCOLA REALIZADA POR INDÍGENAS:
UMA ETNOGRAFIA HISTÓRICA SOBRE
A EDUCAÇÃO E A ESCOLA KIRIRI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Antropologia.

Orientadora: Cecilia Anne McCallum.

Salvador, 07 de novembro de 2011.

Comissão Examinadora

Prof.^a Dr.^a Cecilia Anne McCallum – PPGA/UFBA

Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria Pires Soares Cardel – PPGCS/UFBA

Prof. Dr. Marcos Luciano LopesMesseder – UNEB

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que cada vez mais percebo o quanto foram e são importantes no processo de construção da pessoa que sou hoje.

Aos caciques Manoel e Lázaro, aos pajés Adonias e Zezão e aos/às demais Kiriri consultados/as, por me permitirem realizar a pesquisa e me acolherem junto ao seu povo.

Às índias e aos índios Kiriri, que me acolheram em sua Terra, em suas escolas e em suas casas com carinho, especialmente a Marlinda e a Dona Odisse e suas famílias.

A minha orientadora, Cecilia Anne McCallum, pela atenção, contribuição na organização das ideias e por seus ensinamentos, em especial os que me ajudaram na análise dos dados de campo.

À CAPES, pela concessão da bolsa de mestrado de março de 2009 a abril de 2010.

A Igor Gomes, pelo empurrão afetuoso, e a Antônio Câmara, que me deram incentivo e apoio inicial para enveredar pelo mestrado. Sem isso, não tenho dúvidas, que não teria realizado o mestrado nesta ocasião.

A Ivone Meireles, que compartilhou comigo a sua experiência com a educação escolar indígena na fase de gestação do Projeto.

A Maria do Rosário Gonçalves de Carvalho, por todo apoio dado, desde o acolhimento no início do trabalho até a sua preocupação em relação a problemas enfrentados ao longo da pesquisa. Aproveito para registrar minha grande admiração em relação a sua força e empenho numa atividade acadêmica comprometida.

A Edson Rodrigues e a Sandro Campos Neves pela orientação e revisão atenta no projeto de mestrado. Ao primeiro, pelo compartilhamento constante de experiências ao longo do mestrado.

À equipe do Observatório da Educação Escolar Indígena, por toda troca realizada durante o processo, especialmente América César, Anari Bonfim, Arrissana Bonfim, Francisco Guimarães e Carlos Rafael Silva.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, pela compreensão em relação a minha condição de mestrande, especialmente a Gilneide Padre, Manoel Cavalcante e Durval Souza.

À Associação Nacional Indigenista, pelo acolhimento e permissão de acesso ao acervo da instituição, indispensável para o desenvolvimento do trabalho. Em especial a Marta Timon, Rita e Sarah Miranda.

Às pessoas que foram fundamentais no aprimoramento das concepções aqui tratadas,

assim como da redação do texto desta dissertação, revisando com muito carinho as páginas escritas. Em especial a Rogério Ferreira, Rosana Paiva, Mirna Ribeiro, Toni Carvalho, David Rehem, Ana Mary Bispo, Lara Prado, Hugo Prudente e Rodrigo Dantas D'Icarahy.

A Lídia Cardel e Marcos Luciano Messeder, pela atenção especial e contribuições extremamente úteis dadas na banca de qualificação.

A Aurélio Fred, por me presentear com a capa da dissertação.

Às tantas pessoas que contribuíram de diversas formas: Cléo Ricardo, Júlia Garcia, Luciana Romano, Ana Magda Carvalho, Natelson Souza, João Guerra e Cris Lobo.

Aos colegas de trabalho que aguentaram meus momentos de desespero e foram fonte de força e aconchego. Especialmente Ione Rocha, Alex Ivo, Luzia Helena e Emerson.

Aos queridos estudantes, pela paciência de ter em sala uma professora dividida entre a docência e a pesquisa.

Ao meu companheiro, Leonardo, por ensolarar também os meus dias nublados de angústia de pós-graduanda e me dar apoio sempre que necessário, além das revisões...

Às forças invisíveis que não somente permitiram que eu produzisse este material, mas que também abriram os caminhos e me guiaram por eles.

RESUMO

Este trabalho analisa a relação entre educação indígena e educação escolar indígena no contexto do povo Kiriri, que hoje tem seu Território demarcado no município de Banzaê – Sertão Baiano. O conceito de domesticação é basilar para discutir a incorporação e transformação da escola realizada pelos indígenas. Desse modo, a visão do indígena como sujeito, não somente possui dimensão política para a pesquisadora, mas condiciona o caminho analítico da pesquisa. Para melhor dar conta do objeto, foi adotada a antropologia histórica, além da tradicional observação participante. Assim, não somente os usos atuais em torno da escola foram objeto de discussão, mas também o processo de constituição das concepções de educação e escola entre este povo. A narrativa histórica construída levanta desde elementos referentes à catequização, passando pela implantação da escola estatal em Terras Kiriri, até a ampliação da gestão dos indígenas sobre suas escolas, o que embasa a análise de como este povo domestica a escolarização nos dias atuais. É ponto forte no texto a percepção de que educação, escola e sociedade são altamente imbricadas, o que também se percebe na utilização das escolas indígenas Kiriri para a valorização étnica e para o fortalecimento das regras internas deste povo.

Palavras-chave: Etnologia indígena. Educação indígena. Educação escolar indígena. Domesticação.

ABSTRACT

This paper analyses the relationship between indigenous education and indigenous education among Kiriri people, who now has their territory delimited in the city of Banzaê-Backwoods of Bahia. The concept of domestication is the groundwork to discuss the school incorporation and transformation made by the Indians. Thereby, the Indian's vision as a subject not only has political dimension to the researcher, but also guides the analytical way of the research. To better achieve the objective, the adoption of historical anthropology as basis is presented, besides the traditional active observation. Thus, not only the current use of school was the subject of discussion, but also the process of incorporating the concepts of education and school among this people. The historical narrative built up elements related to catechesis, implantation of the state-owned school located in Kiriri, and also the expansion of the Kiriri's management in their schools, which supports the analysis of how this people domesticates the school nowadays. An important point in the text is the perception that education, school and society are highly interrelated, which is also found in the use of Indigenous Kiriri schools to enrich the ethnic aspects and to strengthen the internal rules of this people.

Keywords: Ethnology. Indigenous education. Indigenous education school. Domestication.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do Território Kiriri em 2011.....	13
Figura 2 – Lavagem preparatória para a “primeira noite” – Núcleo Cantagalo, maio de 2010.	15
Figura 3 – Pintura Kiriri de autoria da professora de artes Edivânia Kiriri.	18
Figura 4 – Etnomapa: pintura infantil - Núcleo Cajazeira, abril de 2010.....	51
Figura 5 – Cartaz na Escola Municipal Indígena Marechal Rondon – Núcleo Araçá, abril de 2010.	78
Figura 6 – Transcrição de um relatório paroquial em 1947.....	93
Figura 7 – Cartilha de Saúde Kiriri com indicações de remédios da “medicina do mato”.	99
Figura 8 – Cartilha de Saúde Kiriri com ilustrações orientando o tratamento de dor de ouvido e febre.	100
Figura 9 – Cartilha de Saúde Kiriri com receita de água de arroz.....	100
Figura 10 – “A cerâmica Kiriri”. Desenhos de artesanato.	101
Figura 11 – Livros “Nosso Povo: Leituras Kiriri”, do aluno (esquerda) e do professor (direita) produzidos em 2005.	122
Figura 12 – Escola Municipal Indígena Marechal Rondon, sede das escolas do grupo Kiriri de Cantagalo – Núcleo Araçá, em maio de 2010.	124
Figura 13 – Escola Municipal Indígena Arco e Flecha – Núcleo Segredo, em maio de 2010.	125
Figura 14 – Creche no Núcleo Cajazeira em maio de 2010.	125
Figura 15 – Escola Municipal Índio Feliz – Núcleo Cajazeira.....	159
Figura 16 – Escola Municipal Índio Feliz – Núcleo Cajazeira.....	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – A população Kiriri entre 1702 e 2009.....	48
Tabela 2 – Números sobre parte das escolas Kiriri em 2010.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS

ANAI – Associação Nacional Indigenista
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECUP – Centro de Educação e Cultura Popular
CESBA – Centro de Estudos Supletivos do Estado da Bahia
CTI – Centro de Trabalho Indigenista
EFA – Escola Família Agrícola
FUNAI – Fundação Nacional de Apoio ao Índio
IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
INTERBA – Instituto de Terras da Bahia
LICEEI – Licenciatura Intercultural Indígena
ONGs – Organizações Não Governamentais
PINEB – Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro
PM – Polícia Militar
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
TI – Terra Indígena
UFBA – Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 O objeto	10
1.2 A inserção/relação com o campo	12
1.3 Considerações metodológicas.....	19
1.4 Organização da dissertação	20
2 CAPÍTULO I – O povo Kiriri: retratos da trajetória de sua organização.....	23
2.1 Contexto indígena nordestino.....	23
2.2 Do contato à catequização jesuítica	28
2.3 Do Diretório Pombalino ao Serviço de Proteção ao Índio.....	32
2.4 Do Posto do SPI à retomada – o tempo da “burocracia”	34
2.5 Da retomada de 1995 a 2011	48
2.5.1 Os Kiriri entre 2000 e 2011: aspectos da vida sociopolítica, econômica e religiosa.....	50
2.6 Algumas considerações	56
3 CAPÍTULO II – Das concepções de educação e escola à escolarização entre os Kiriri.....	59
3.1 Educação e escola: passeando por reflexões sobre o processo formativo humano	60
3.2 Educação, escola e modo de vida indígenas: entrelaçamentos necessários.....	69
3.3 A antropologia histórica e a historicização da escola.....	82
3.4 Algumas considerações	87
4 CAPÍTULO III – História da escola e da escolarização entre os Kiriri	88
4.1 Do contato ao fim da escola jesuítica	90
4.2 Do Diretório Pombalino à escola do SPI	91
4.3 A escola da “burocracia” – da escola do SPI à retomada de 1995	94
4.4 Após a efetivação da retomada do Território em 1995, a intensificação da luta pela escola	109
4.5 Algumas considerações	125
5 CAPÍTULO IV - A domesticação da escola na perspectiva Kiriri.....	128

5.1 A domesticação da escola ao invés da domesticação do indígena	128
5.2 A concepção de educação entre os Kiriri	136
5.3 A concepção de escola entre os Kiriri.....	140
5.4 Ocasões de domesticação da escola pelo povo Kiriri: levantando táticas indígenas.....	149
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICE.....	171
ANEXOS.....	173

1 INTRODUÇÃO

1.1 O objeto

No Brasil, os povos indígenas foram explicitamente tratados como povos a se domesticar. Nesta pesquisa, busco analisar o processo de domesticação da escola realizado pelo povo Kiriri. Ao mesmo tempo, para aprofundar a compreensão da domesticação da escola, instituição originariamente não indígena, defendo que seja necessário um mergulho no processo histórico que consolidou e vem consolidando as concepções e práticas desse povo, no que diz respeito à educação, tanto fora, como dentro da escola.

A referência principal para o conceito de domesticação neste trabalho é de Bruce Albert e Alcida Rita Ramos (2002), que defendem a necessidade de transformação da percepção em relação ao indígena, não o vendo como um mero objeto de estudo, mas sim, enquanto sujeito de sua história. Tal inversão, para os autores, tem como desafio desconstruir a centralidade em torno de elementos “ocidentalizados”. O indígena, longe de ser visto como um “selvagem” a ser domesticado, é entendido como sujeito que se apropria de elementos não indígenas e os domestica de acordo com seus interesses e demandas. A escola, foco deste estudo, é exemplo de um elemento não indígena que pode ser domesticado.

Inúmeras vezes, ao longo do mestrado, em conversas fortuitas, tive que parar e explicar o meu tema de pesquisa para pessoas de diversas áreas, seja de exatas, seja de humanas. No início, ainda ficava espantada quando, após dizer que trabalhava com educação indígena e educação escolar indígena, ouvia frases do tipo: “que lindo!”. Passado o tempo da surpresa, percebi claramente que eu não tinha somente um objetivo acadêmico, mas também político, de contribuir para a transformação da imagem do indígena, tanto na sua manifestação negativa como “selvagem” sem casa, Estado, organização, etc., quanto contra a versão romântica, na qual os índios teriam uma educação “linda”, porém distante.

Como objetivo principal deste estudo, escolhi analisar o processo de “domesticação” realizado pelos Kiriri em relação à escola, através de uma investigação das práticas domesticadoras atuais, lançando mão da relação dessas práticas com a história da implantação de tal instituição e a sua apropriação pelos indígenas.

Uma crítica recorrente ao trabalho etnográfico é a sua alegada despreocupação em

relação aos processos que culminaram nas questões estudadas¹. Entretanto, é necessário destacar a importância dos trabalhos de Boas e do particularismo histórico para o avanço de uma antropologia crítica em relação ao evolucionismo:

Boas era menos avesso às reconstruções históricas do que seus contemporâneos britânicos mais jovens. Com efeito, manteve a antropologia física e a arqueologia como partes do empreendimento antropológico holístico. Não obstante, ele concordava com a crítica britânica ao evolucionismo. Em substituição ao evolucionismo, propôs o princípio do particularismo histórico. (ERIKSEN, 2007, p. 54).

Mesmo com o destaque de Boas, a preocupação com questões históricas em estudos antropológicos acabou tendo *status* de corrente e não de tendência geral da disciplina. Com isso, creio que um estudo etnográfico que se concentra apenas no período em que o pesquisador realiza o campo (o “tempo sincrônico”) pode ser criticado pelo caráter “isolado no presente” que as etnografias acabam adquirindo. Desse modo, uma compreensão mais ampla da história da implantação da escola entre os Kiriri é muito útil para enxergar os sentidos que atualmente esse povo atribui as suas escolas e ao seu modo de educar.

Assim, utilizar a antropologia histórica, campo da disciplina que se caracteriza por pensar a etnografia relacionada aos processos históricos, é a alternativa adotada nesta pesquisa. Ao mesmo tempo, seria inviável uma análise consistente da apropriação da escola pelo povo Kiriri sem levar em consideração os processos relacionados às escolhas tomadas pelos indígenas em relação a tal instituição ao longo do tempo. Veremos que – do mesmo modo em que a escolarização foi instrumento de colonização, em suas diversas formas ao longo do tempo – o enfraquecimento de elementos culturais indígenas, a resistência ao processo ou a sua utilização com objetivos específicos formam um ponto de tensão ao longo do “contato”.

É indispensável destacar que não tenho o propósito nesta dissertação de “contar a história verdadeira”, nem da organização Kiriri e muito menos de suas escolas. Diferentemente disso, pretendo utilizar a narrativa histórica construída por mim, a partir dos dados, a fim de contribuir para a análise do processo de domesticação. Ou seja, apresento aqui a narrativa que construí, enquanto pesquisadora, a partir de um ponto de vista específico.

Para dar conta deste objetivo maior – a domesticação da escola – busquei: identificar práticas educativas, escolares ou não, ao longo do tempo, seja através do trabalho de campo

¹ Como exemplo, Bourdieu e Passeron (2008, p. 29).

ou da revisão bibliográfica. Diante disso, construí uma narrativa histórica, sobre a inserção da instituição escolar entre os Kiriri para subsidiar a compreensão do processo que denomino “domesticação da escola”. Nesse contexto, o entendimento dos significados atribuídos pelos Kiriri à educação e à escola é um ponto indispensável. Ao mesmo tempo, para fugir de uma romantização dos processos educacionais indígenas, tentei identificar possíveis choques entre, de um lado, a educação escolar indígena nos marcos oficiais e, de outro, as demandas do povo Kiriri em relação as suas escolas.

1.2 A inserção/relação com o campo

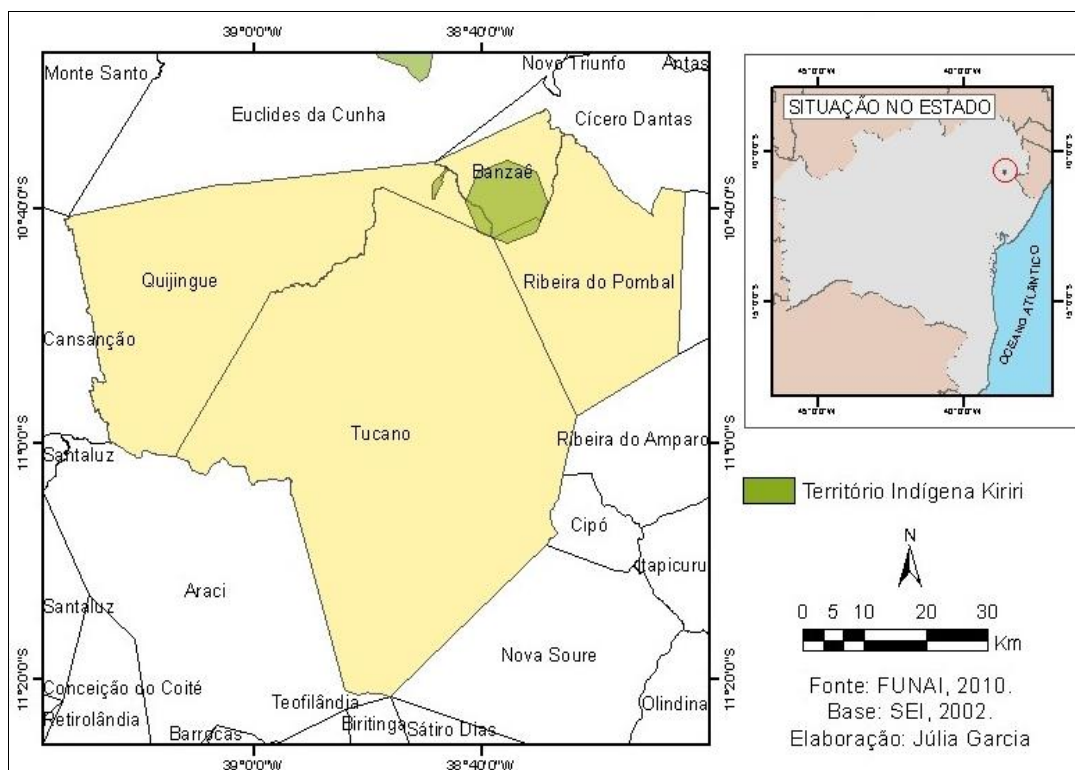
A construção do conhecimento etnográfico é vulnerável a muitos contratempos, por não se propor a conceber as teorias de maneira descolada dos contextos empíricos. Esta pesquisa não destoa desse pensamento e, nesta seção, relato como foram as experiências de incursão em campo, entre dezembro de 2009 e dezembro de 2010, bem como os contratempos encontrados.

Durante o mestrado, no segundo semestre de 2009, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou um edital nacional para a criação de observatórios de educação escolar indígena em todo o Brasil. O projeto enviado por uma equipe da Universidade Federal da Bahia (UFBA) propôs diagnósticos da situação das escolas indígenas, leitura crítica de materiais didáticos para escolas indígenas, bem como contribuições para a formação de professores indígenas. A professora América César, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, em articulação com o Programa de Pós-Graduação em Antropologia, ambos da UFBA, teve seu projeto aprovado pelo referido edital, tornando-se coordenadora. A partir de então, passei a fazer parte da equipe do Observatório da Educação Escolar Indígena, enquanto colaboradora, devido à afinidade de tema e trabalho entre o Observatório e a minha pesquisa – voltarei à relação com o Observatório logo adiante.

A população dos Kiriri em 2009 era de 2000 pessoas (MACÊDO, 2009). Meu primeiro contato direto com os Kiriri aconteceu em novembro de 2009, em Salvador, através de Marcelo (vice-cacique do grupo que era liderado pelo cacique Lázaro), de José Valdo (o responsável pelas questões relacionadas à educação no grupo) e das professoras Edilene e Maria do Carmo. Nesta ocasião, combinamos minha primeira visita à Terra Indígena no mês de dezembro de 2009. A figura abaixo indica a localização da Terra Indígena Kiriri no estado

da Bahia, definida e demarcada em 1981, cuja homologação ocorreu em 1995, através de um longo processo que será abordado no primeiro capítulo.

Figura 1 – Localização do Território Kiriri em 2011.



Fonte: Acervo da autora.

Em reunião na escola-sede em Mirandela, em dezembro de 2009, na minha primeira incursão em campo, obtive resposta positiva sobre a realização da pesquisa, tanto do diretor das escolas, José Valdo, quanto das professoras indígenas presentes, e também do vice-cacique.

Em fevereiro de 2010, quando estava no primeiro período de trabalho de campo, participei de uma reunião com professoras e professores de todos os núcleos do grupo Kiriri de Mirandela, na qual, entre outras questões, foi tratada a possibilidade da realização desta pesquisa, submetendo-a à aceitação do grupo, que deu resposta positiva. Nessa mesma ida a campo, pude conversar com o cacique Lázaro e entrevistá-lo, expondo que tinha o objetivo de estudar e fazer campo com eles, e obtive sua autorização.

Porém, após dez dias em campo, fui informada pelo vice-cacique que estariam suspensas as pesquisas “mais demoradas” dentro da aldeia, o que inviabilizou a continuidade do meu trabalho de campo junto ao grupo Kiriri de Mirandela. Creio que seja impossível

realizar uma leitura lúcida e aprofundada sobre o motivo pelo qual o vice-cacique vetou o meu trabalho dentro da aldeia, mesmo com um interesse já explicitado em relação à minha pesquisa, indicado não somente pelo conjunto de professoras e professores em reunião, mas também por manifestações individuais dirigidas ao vice-cacique.

Paralelamente a isso, os contatos com o grupo de Cantagalo em dezembro de 2009, através de Zezinho – diretor das escolas – e do cacique Manoel², indicaram a autorização e a abertura para realização de pesquisa e trabalho de campo com o grupo Kiriri de Cantagalo. Assim, em abril de 2010, voltei à Terra Indígena Kiriri, para trabalho de campo com esse grupo. Na referida ocasião, fiquei dois dias e meio em Mirandela por conta do Observatório da Educação Escolar Indígena, de acordo com o contexto exposto abaixo.

Após o ocorrido em Mirandela em fevereiro, a professora América, coordenadora do Observatório, teve uma reunião com as lideranças Kiriri e apresentou o meu nome como mestrandia responsável pelo acompanhamento dos trabalhos com esse povo no Observatório. Para mim, era a oportunidade de voltar a campo no grupo liderado pelo cacique Lázaro e de trabalhar com os dois grupos, o que acreditei ser mais enriquecedor para a pesquisa. Para o trabalho realizado pelo Observatório, era interessante manter relação com a minha pesquisa, pois poderia significar uma aproximação maior com o povo indígena, devido à previsão de que meu trabalho de campo fosse realizado em um tempo maior, inicialmente quatro meses.

Em reunião na Terra Indígena Kiriri, América conversou com as lideranças indígenas, que não se opuseram e logo autorizaram minha presença na aldeia enquanto pesquisadora do Observatório. Desse modo, realizei uma ida à Mirandela e visitei o grupo Kiriri liderado pelo cacique Lázaro, embora impossibilitada de fazer um trabalho de campo mais extenso. Assim, como dito, na ida ao campo de pesquisa, entre o final de abril e o início de maio de 2010, fiquei dois dias e meio com o referido grupo. Nesta ocasião, tive a possibilidade de contribuir junto ao trabalho das duas professoras Kiriri que são bolsistas do Observatório, Edilene e Maria do Carmo.

Na mesma ida a campo, fiquei dez dias no núcleo de Araçá, onde fica a escola-sede do grupo liderado pelo cacique Manoel. Pude acompanhar situações bastante importantes para a pesquisa, tanto em questões “restritas” à escola, quanto em relação à educação de modo geral. Como atividades nessa estadia, tive reuniões com os bolsistas do Observatório, visitas

² O grupo Kiriri passou por um processo de divisão política no final da década de 1980 que será abordado no primeiro capítulo. Para melhor compreensão de questões tratadas na introdução e relacionadas a esse fato, aponto agora que, após esse processo, o grupo se dividiu em dois, cada um ficando com um cacique e um pajé.

às escolas do grupo e preparativos para a “primeira noite”³.

No dia 2 de maio, aconteceu a lavagem da Igreja de Cantagalo e da casa que também é utilizada para os rituais na “primeira noite”. A celebração acontece até hoje e tem grande importância para o povo. As escolas, nos dias da celebração, têm seu calendário definido em função desse acontecimento. Fui convidada a participar e pude acompanhar a lavagem dos locais que são utilizados na “primeira noite”.

Assim, pude assistir à queima de foguetes e às caminhadas que faziam parte do começo do ritual. Depois, fiquei na casa do pajé juntamente com algumas pessoas, pois o ritual que acontecia era reservado aos Kiriri. Estava acomodada na casa do pajé e dormi lá junto à família de Marlinda, que é sua cunhada, e me acolheu em sua casa. No dia seguinte, tomei o café coletivo junto às pessoas que estavam no ritual. A figura a seguir é da lavagem da casa que foi a primeira escola do Núcleo Cantagalo, onde hoje são realizadas diversas práticas rituais e fica próxima à Igreja.

Figura 2 – Lavagem preparatória para a “primeira noite” – Núcleo Cantagalo, maio de 2010.



Fonte: Acervo da autora.

³ Celebração ritual que acontece nos dois grupos Kiriri. O cacique Manoel contou que antes da retomada das Terras Kiriri, as celebrações para o Nosso Senhor da Ascensão, padroeiro de Mirandela, aconteciam nos nove dias que antecediam ao dia do padroeiro. A primeira noite, entre as nove, era reservada aos Kiriri e chamada de “noite dos caboclos”. As outras noites eram reservadas aos não índios e na última sempre havia uma missa. Pude acompanhar, junto ao grupo Kiriri de Cantagalo, a lavagem que prepara as celebrações para a “primeira noite”, com queima de fogos e celebração na casa que sediou a primeira escola, em Cantagalo, e para a missa, no dia do Nosso Senhor da Ascensão, na Igreja no Núcleo Cantagalo.

Em dezembro de 2010, pude fazer uma breve incursão a campo, e ficou constatada a impossibilidade de realizar um trabalho de pesquisa diretamente com o grupo Kiriri de Mirandela, devido a uma conversa entre a coordenadora do Observatório e o vice-cacique, que afirmou, mais uma vez, que a minha participação no trabalho de campo junto ao grupo de Mirandela não seria possível. Desse modo, ficou clara a minha impossibilidade de trabalhar com os dois grupos, logo a pesquisa foi direcionada para o grupo Kiriri de Cantagalo, liderado pelo cacique Manoel.

Creio que o que pode ser levantado como justificativa para tal incidente diz respeito à questão sobre a domesticação da pesquisadora, o que será abordado no quarto capítulo. Fica então a indicação de que não somente a escola é um elemento em constante processo de remodelamento e domesticação, mas também a relação com a academia, na pessoa de cada pesquisadora ou pesquisador que busca trabalhar com o povo Kiriri, que torna-se alvo de domesticação pelos indígenas.

Eu trato brevemente da trajetória das relações políticas entre os distintos grupos Kiriri no primeiro capítulo, tema que tem sido referido na literatura antropológica como “processo faccional”, e visto como item indispensável para a discussão da organização de tal povo⁴. Também relacionei esse processo político às questões levantadas ao longo desta dissertação, de acordo com a pertinência ao tema geral.

Diante da divisão do povo Kiriri em dois grupos, opto por não realizar um estudo que tenha o objetivo de fazer uma comparação entre eles. Busco aproveitar as situações que pude vivenciar em campo e as referências bibliográficas, respeitando a concepção dos Kiriri sobre esse processo, ou seja, levando em consideração a especificidade existente em cada grupo. Numa perspectiva metodológica, não seria possível desenvolver um estudo comparativo, visto que não tenho dados suficientes. Entretanto, creio que também se coloca como uma opção política o tratamento dessa questão na dissertação, visto que, muitas vezes, falar sobre a divisão política no povo Kiriri mais acirra os ânimos ou retoma mágoas, do que ajuda em conciliações.

Desse modo, sempre farei referências ao grupo e ao núcleo no qual vivenciei a situação acima descrita, além de apontar essas informações quando presentes nos materiais bibliográficos citados. Penso que seja necessário tratar do processo de alguma forma, sendo

⁴ Não utilizarei a expressão “processo faccional” principalmente pelo que levanta Pacheco (2007), quando conta que em seu trabalho de campo ouviu dos Kiriri que não gostavam do termo, por estar relacionado, na mídia, a situações que falam de criminalidade. Além disso, em campo, sempre ouvia o termo “grupo” e não “facção”.

alvo de atenção apenas quando for estritamente pertinente ao tema, ou seja, busco indicá-lo na medida necessária para uma discussão adequada dos objetivos deste estudo. Assim, o grupo então liderado pelo cacique Lázaro e pelo pajé Zezão será referenciado como grupo Kiriri de Mirandela; e o grupo liderado pelo cacique Manoel e pelo pajé Adonias será denominado como grupo Kiriri de Cantagalo. É importante ressaltar que as referências feitas aos eventos ocorridos antes de 1988 não comportam tal postura teórico-metodológica, pois o processo de divisão política e territorial deste povo em dois grupos aconteceu no referido ano, ou seja, antes o povo Kiriri estava organizado num único grupo, liderado pelo cacique Lázaro. Mais questões relativas ao processo dessa divisão serão expostas no primeiro capítulo.

Além da impossibilidade de continuar o trabalho de campo junto ao grupo Kiriri de Mirandela, tive outro grande empecilho para uma estadia maior em campo. Em abril de 2010, fui convocada para trabalhar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) – Campus Vitória da Conquista, em virtude do concurso que havia feito em junho de 2008, para o cargo de professora de sociologia. Comecei a trabalhar em maio de 2010 e, assim, além de passar a morar no sudoeste do estado, tive uma carga-horária de trabalho inicial que dificultou completamente voltar mais vezes a campo, visto que tive que repor uma quantidade razoável de aulas logo quando comecei a trabalhar, chegando ao limite de carga horária em sala, previsto pela instituição. Por isso, a última ida a campo acabou acontecendo somente em dezembro de 2010. Desse modo, tive duas grandes dificuldades com a pesquisa de campo: a impossibilidade de trabalhar com o grupo de Mirandela e o novo emprego. Diante disso, tratei dados referentes ao que vivenciei entre os dois grupos, pois fui autorizada a usar os materiais do que foi observado no período que fiquei entre o grupo Kiriri de Mirandela, mas com aprofundamento maior das informações relativas ao grupo de Cantagalo.

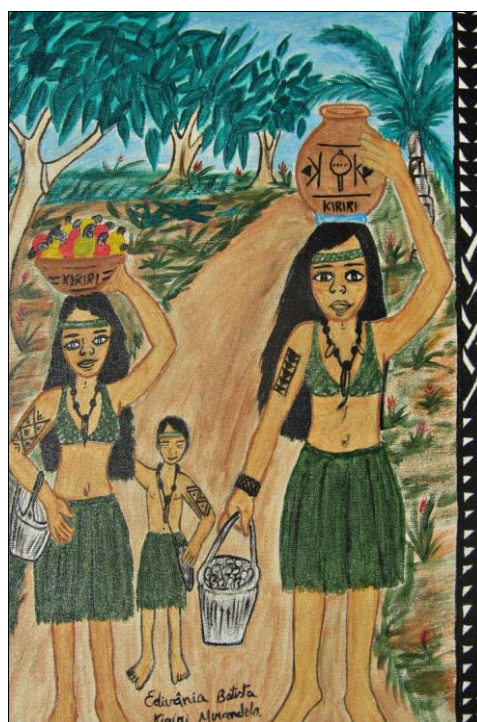
Ainda sobre as especificidades da estadia em campo, quero me reportar a DaMatta, que, ao discutir o trabalho de campo e a experiência em campo, defende que o antropólogo adquire um status de “criança muito especial”, dispendo-se a sofrer um novo processo de aprendizado em campo (DAMATTA, 1981). Acredito que o tema desta pesquisa se relaciona ainda mais diretamente com essa questão, pois, a atenção e a disposição da pesquisadora em campo tiveram que estar extremamente voltadas para os processos de aprendizagem, escolares ou não, vivenciando essa nova socialização da maneira mais reflexiva possível.

Isso me remete a uma situação em campo, quando a minha condição de fumante

acabou desembocando na compra de um *paú* confeccionado a partir da árvore do jatobá⁵. Então, Dona Odisse, com a qual convivi de modo muito próximo durante a pesquisa de campo em Mirandela, ensinou-me a fumar no *paú*, dizendo: “agora, eu sou a professora”. Sentamos na varanda de sua casa, à meia luz, à noite, e pude apreender o modo próprio de colocar o fumo, de tragar e até mesmo de segurar o cachimbo indígena. Quero também destacar algumas questões que me trouxeram aprendizados que considero imensuráveis. A nota de campo abaixo me ajudará a explicitar:

Paula e Edilene, professoras Kiriri, me mostraram fotos de atividades nas escolas, desenhos dos alunos (fotografados pelas professoras) e da roça no ano passado, quando plantaram bastante feijão e girassol, e perderam mais da metade do plantio por conta das chuvas, além de fotos de uma apresentação do Toré filmada em Paulo Afonso, por Edilene. Percebi que quase todos, senão todos os desenhos, eram de mato, de roça, de índios com roupas Kiriri, coisas de seu modo de viver indígena. O momento de interação estava instaurado na sala em torno de fotos de atividades escolares e do cotidiano. As falas não esboçavam qualquer tom de momentos “melhores” ou “piores”. Fiquei inquieta com a beleza dos desenhos e com o conteúdo deles, feitos por meninos e meninas entre 10 e 14 anos, segundo elas. Alguns desenhos tinham textos, outros não... a maioria não. Tive a impressão de que a vida cotidiana estava dentro da escola. (Nota de campo, Mirandela, 04 de fevereiro de 2010).

Figura 3 – Pintura Kiriri de autoria da professora de artes Edivânia Kiriri.



Fonte: Acervo da autora.

⁵ O *paú* é um cachimbo de madeira. São usados dois tipos de madeiras diferentes no fabrico do *paú*: o jatobá, para pessoas que não sejam Kiriri, sejam não indígenas ou de outra etnia; e o kipé, para pessoas que sejam Kiriri.

A imagem acima (fig. 3) é um quadro pintado por Edivânia Kiriri, professora de artes, residente em Mirandela, autora de inúmeras pinturas em tela. Quero, com a referência à obra, dar uma ínfima amostra dos elementos que vi nos desenhos descritos na nota de campo acima.

Assim, não somente pude observar um aprendizado especial sobre as plantas no contexto indígena, mas também pude sentir um ritmo e um paladar diferenciados quando estive em campo. Creio que a observação participante se configura numa “análise com o corpo inteiro” e não somente com os olhos, ouvidos e mãos. Para finalizar esta seção e este relato, gostaria de compartilhar uma “retomada pessoal”: antes de minha estadia na casa de Dona Odisse, em Mirandela, fiquei vários anos de minha vida com muitas dificuldades de lembrar dos sonhos que tinha durante a noite, e depois dos dias compartilhados com a família de Dona Odisse, posso dizer que “voltei a sonhar”. Por tudo isso, aproveito para indicar o que, penso eu, esteja relacionado a uma “poética do trabalho de campo”. Passemos agora aos instrumentos que mediam essa ação.

1.3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Devido às questões elencadas na seção anterior, referentes ao trabalho de campo com o grupo Kiriri de Mirandela e ao emprego no IFBA, resolvi mudar o enfoque desta pesquisa. Até novembro de 2010, pretendia trabalhar com os usos corporais nas escolas indígenas. A partir daí, o foco passou a ser a domesticação da escolarização entre os Kiriri e a história de suas escolas. Assim, a maior parte do trabalho de campo foi realizada quando ainda tinha outro tema em foco.

Nos momentos em que estive em campo, lancei mão da observação participante, do caderno de campo, de entrevistas semiestruturadas com gravador e de alguns registros fotográficos, quando possível. Devido à opção de trabalhar com antropologia histórica, também utilizei documentos do arquivo da Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI). Além disso, trabalhei com dados estatísticos e governamentais, quando pertinentes. Desse modo, as fontes principais desta pesquisa foram: os dados do trabalho de campo, que contou com um total de 30 dias descontínuos entre os Kiriri; os materiais do acervo da ANAI e; os dados construídos no trabalho do Observatório.

Utilizei como instrumentos nesta pesquisa:

- Entrevistas semiestruturadas: escolhi a construção de roteiros genéricos, bem como específicos para algumas situações. Utilizei um roteiro específico para professoras e professores indígenas;
- Roteiro de observação: construí uma lista de elementos que poderia observar em campo. É importante ressaltar que o objetivo com esse roteiro não foi de restringir o olhar na observação participante, mas sim de proporcionar um olhar mais sistemático;
- Análise documental: o acervo documental da ANAI é central neste ponto;
- Diários de campo: para sistematizar as situações vivenciadas ao longo da observação participante;
- Registros fotográficos e desenhos: para enriquecer a análise, utilizando tais recursos de maneira integrada à construção dos dados.

Assim, utilizo uma metodologia descentralizada, com diversos métodos para contextualizar a análise dos dados. Ou seja, que tenha como foco as entrevistas realizadas em campo, mas que leve em consideração os dados sobre a domesticação e a história da escola Kiriri para problematizá-la, através de fontes diversas.

1.4 Organização da dissertação

Para melhor mediar a apresentação da análise, utilizo questões como ponto central de cada capítulo: No capítulo I, abordo a primeira pergunta: Quem domestica a escola? Essa questão diz respeito às características da organização Kiriri; No capítulo II, abordo a seguinte pergunta: O que é domesticado? O que significa observar como ocorre/ocorreu o processo de incorporação da instituição escolar pelos Kiriri, e, em consequência, nos capítulos III e IV, abordo a última pergunta: Como acontece o processo de domesticação? Quando observo quais são as noções nativas de educação e de escola, a domesticação da segunda pelo povo Kiriri, para dar conta do objeto desta pesquisa de maneira coerente. Optei também por tecer considerações finais em cada capítulo, exceto no último, que precede a conclusão, com o intuito de facilitar a compreensão sobre as relações entre as questões levantadas em cada um deles e o tema geral.

Então, busco uma análise tanto diacrônica quanto sincrônica. No capítulo I, realizo a construção de “retratos” da trajetória da organização Kiriri. Começo com uma breve contextualização do Nordeste indígena, levantando algumas discussões pertinentes a este trabalho, presentes na etnologia do nordeste indígena brasileiro. Depois, apresento a narrativa

histórica sobre a organização desse povo. É, pois, um capítulo central para entender quais são as características do povo e, conseqüentemente, do processo formativo vivenciado por ele. Assim, a etnogênese vivenciada pelo povo Kiriri é apresentada no referido capítulo. A rearticulação política intensificada a partir da década de 1970 se desdobrou num fôlego maior desse povo para reconquistar sua Terra e fortalecer sua identidade étnica. Diante disso, a luta pela Terra, o campo xamanístico e a ancestralidade são elencados como elementos centrais para compreender a trajetória do povo Kiriri. Tais elementos são indispensáveis para vislumbrar quais são as regras e os valores que mediam os processos educativos desse povo.

No segundo capítulo, realizo uma discussão sobre educação e escola, demarcando as posições adotadas nesta pesquisa. Posteriormente, trato de educação indígena e educação escolar indígena, com o intuito de atribuir a especificidade adequada a esses campos. Após os itens referidos, apresento as bases metodológicas da antropologia histórica e os motivos pelos quais elas foram escolhidas para mediar a pesquisa, partindo para o tema “a escola historicizada”. Tais discussões são indispensáveis para uma análise coerente com o objeto aqui adotado.

No capítulo terceiro, apresento a narrativa construída sobre a história da escola entre os Kiriri. Tenho o objetivo de historicizar as escolas Kiriri, de acordo com a abordagem teórica aqui adotada. Creio que a construção abordada nesse capítulo é indispensável para uma compreensão mais profunda sobre a domesticação da instituição escolar entre os Kiriri. Daí, veremos o processo no qual os Kiriri tiveram que lidar com a catequização e posterior falta de assistência estatal, que só veio se implantar entre esse povo com o Posto do Serviço de Proteção ao Índio, em 1949. Com a reconfiguração da organização Kiriri, a partir da década de 1980, a escola passa a ser vista como instrumento necessário. Entretanto, a gestão indígena da escola só será ampliada com a retomada do Território em 1995.

No quarto e último capítulo, a questão mediadora é: “Como acontece a domesticação da escola pelos Kiriri?”. Para tanto, indico alguns usos teórico-metodológicos do conceito de “domesticação”. Esse não é um conceito consolidado na antropologia, o que torna ainda mais necessário indicar sua utilização por Howard (2000) e outras construções teóricas que discuto, de modo a aproximá-las do que utilizo aqui como “domesticação”. Após tal exposição, apresento o que pude apreender sobre as concepções de educação e de escola entre os Kiriri para, a partir disso, indicar como acontece a domesticação da escola, através da exposição de situações concretas, tais como posturas indígenas diante de limitações burocráticas, bem como táticas utilizadas para lidar com tais amarras, fazendo da escola um espaço de valorização da

etnicidade Kiriri, através, por exemplo, da construção de etnomapas e de pesquisas com os mais velhos nas atividades escolares. Seria altamente incoerente construir a análise da apropriação da escola sem buscar o ponto de vista nativo, pois se tornaria totalmente contrário ao que proponho com a utilização da domesticação como base.

Por fim, traço algumas relações conclusivas. Indico a sobreposição da escola enquanto espaço de afirmação étnica, inclusive em relação ao objetivo exposto pelos Kiriri de que ela deve servir como instrumento para fortalecer a autonomia indígena, um dos pontos centrais no discurso desse povo. Entretanto, desdobramentos da contribuição da escola no fortalecimento étnico do povo em espaços extraescolares, de maneira geral, não puderam ser devidamente verificados ao longo da pesquisa, devido a motivos que já foram expostos aqui na introdução. Assim, fica uma possível questão para futuros trabalhos que queiram abordar a escola entre os Kiriri: De que modo a escola transforma ou ajuda a manter padrões de relação social inerentes ao povo Kiriri? É correto afirmar que possíveis relações de poder internas ao grupo são ratificadas pelo trabalho realizado no espaço escolar? São lacunas e sugestões construídas por esta pesquisa.

Desejo que esta dissertação possa contribuir para caminharmos em direção a uma imagem cada vez menos estigmatizada dos povos indígenas, seja de maneira romântica ou pejorativa, fortalecendo cada vez mais a autodeterminação desses povos. Ao mesmo tempo, espero que esta contribuição possa ocorrer de maneira coerente em vários âmbitos: o político, o teórico, o metodológico e para o trabalho etnográfico consistente.

Não é demais colocar que não considero os escritos destas páginas “pedaços de verdade”, muito menos como palavras últimas que não podem ser questionadas. Mas sim, uma compilação resultante de cada material lido, cada reflexão realizada e, primordialmente, da relação entre a teoria acadêmica e o universo do povo Kiriri, com o qual pude conviver em campo.

Deixo, instigando-os a uma leitura crítica do meu trabalho, uma citação de Malinowski (1976, p. 331): “[...] A longa distância que existe entre a crua declaração nativa e sua apresentação etnográfica explícita [...]; qualquer que seja a importância de tais textos, eles não são a única nem a mais importante fonte de informações etnográficas [...]”. Passo agora ao primeiro capítulo.

2 CAPÍTULO I – O POVO KIRIRI: RETRATOS DA TRAJETÓRIA DE SUA ORGANIZAÇÃO

Antes de chegar capuchinhos e outros missionários aqui no Brasil, os índios já tinham missão. Esta missão não foi trazida por ninguém, foi trazida por Tupã, foi trazida pela mesma origem do índio e o saber do índio é um saber que tá lá no poder de Deus e dele [índio]... (CACIQUE LÁZARO, apud MARTINS, 1985, p. 12).

Neste capítulo, o objetivo é apresentar a trajetória da organização Kiriri, no intuito de delinear um perfil da organização que domestica a escola, como defendo. Ou seja, se é o povo Kiriri quem domestica a instituição escolar, é preciso apontar as características, ao menos principais, de tal povo. A ancestralidade, o campo xamanístico e a relação com a natureza são elementos centrais para este povo indígena. A longa luta pela Terra se desenvolveu por conta da necessidade de poder cuidar do seu Território, realizar suas práticas rituais e, dessa maneira, relacionar-se com os encantados e com seus ancestrais.

Para desenvolver o foco do atual capítulo, faço uma breve discussão sobre o contexto indígena nordestino. Realizo essa apresentação a partir de uma breve divisão temporal, para delinear o foco do capítulo de maneira mais clara. O apelo à divisão temporal não tem caráter de construção de marcos temporais, pois os processos históricos não começam e terminam com data marcada, mas passam por transições. Ou seja, a divisão apresentada tem objetivos principalmente heurísticos.

2.1 Contexto indígena nordestino

O que hoje conhecemos como Nordeste brasileiro se configura como a região americana mais próxima ao “Velho Mundo”, ou seja, à Europa e, por conta disso, contou com a presença europeia em suas terras antes havê-la em outros lugares. No século XVII, a inexistência de grandes obstáculos naturais de vegetação ou relevo, cenário de expansão das grandes boiadas, possibilitou uma intrusão no interior de tal região (DANTAS et al., 2001). Assim, ainda no século XVI, o que hoje é a região nordestina, foi a primeira a ser incorporada aos distintos processos de povoamento no litoral atlântico, com lavouras e engenhos de cana de açúcar e no sertão, com as fazendas de gado (CARVALHO, apud CARVALHO, 2004).

Ao mesmo tempo em que os diversos governos amparavam os indígenas, ordenavam guerra e perseguição contra eles. No Ceará, em 1708, o governo ordenou guerra contra as nações Icó, Cariri e Curatiú até destruí-las. Assim, em 1739, os índios Jenipapos (Kariri) se

viram obrigados a pedir ajuda com a assistência dos missionários em aldeamentos no Ceará (ROSALBA, 1976). Os interesses dos colonos pela força de trabalho indígena, e dos religiosos em catequizá-los, eram mediados pelas leis colocadas pelo governo. Entretanto, os objetivos de expansão faziam com que o governo também se pusesse contra os indígenas em diversas situações, como relatado acima.

Contudo, os contornos da região nordestina somente começaram a se consolidar, tal como conhecidos hoje, a partir do século XVIII, com a emergência da nacionalidade brasileira e deslocamento do polo econômico para a região que hoje é o Sudeste. Desse modo, a unidade histórica e etnológica possível aos povos indígenas foi demarcada pelo signo da marginalidade que era atribuída ao que hoje conhecemos como Nordeste brasileiro (DANTAS et al., 2001).

Esse caráter “marginal” não ficou restrito às questões econômicas, mas também marca a classificação adotada por teóricos para tratar os povos indígenas no Nordeste. Séculos de contato e subjugação deixaram a sua marca: em meados do século XX, as correntes acadêmicas não aceitavam esses índios como pertencentes aos modos de vida indígenas, visão que perdurou durante um bom tempo, através da teoria da aculturação. Tanto acadêmicos, quanto interessados na apropriação das terras indígenas, questionaram as identidades étnicas desses povos. Quanto mais próximos à costa brasileira e à região hoje conhecida como Nordeste, mais cedo os povos indígenas foram obrigados a lidar com a invasão de suas terras, o que ocasionou uma transformação de seus elementos culturais anterior à dos povos mais distantes de tais regiões.

Entre aqueles que contribuíram para teorizar a aculturação, citam-se Steward (1946) e Galvão (1959). Este último autor defendeu que: “dados os efeitos de aculturação à sociedade nacional, diversidade de língua e de origem, temos certa dúvida em incluir todos esses grupos em uma única área” (DANTAS et al., 2001, p. 413). Desse modo, se escolheu uma classificação residual em relação a esses povos.

O caráter residual atribuído a elementos de identidade indígena não se restringe ao passado. A luta pela reconstituição linguística de muitos povos nordestinos, inúmeras vezes se depara com a visão de que a maior parte das línguas indígenas de povos no Nordeste são apenas resíduos da língua original. Assim, tal concepção trata as línguas indígenas como elementos mortos e, desse modo, impossíveis de serem revitalizados⁶.

⁶ O artigo “Política linguística: uma experiência de autoria Pataxó”, de Bonfim (2011), é bastante útil para levantar uma perspectiva indígena sobre a questão.

Além da atribuição desse caráter residual, houve a homogeneização das características de diversos povos. De acordo com Rosalba (1976), a utilização da denominação genérica de “Tapuias” dificulta saber quais seriam os indígenas de origem Cariri, Caraibas ou Gés. É possível indicar que muitos dos etnônimos hoje utilizados, foram atribuídos pelos colonizadores, ou existem em decorrência do próprio processo de colonização.

O processo colonizatório pode ser tratado de diversas maneiras. Os adeptos da teoria da aculturação utilizaram termos como “resíduos de populações indígenas” e se referiram aos indivíduos de tais populações como “remanescentes indígenas”, além de defenderem que os índios do sertão perderam gradativamente seus costumes, ao passo que incorporaram os costumes dos “brancos” diante do contato com a frente de expansão pastoril. Todavia, guardaram uma identidade mínima que garantiu para esses povos o *status* de grupos étnicos (GRÜNEWALD, 2004). Neste mesmo trabalho, o termo “ilusão autóctone” foi utilizado pelos teóricos da aculturação numa concepção de que os índios seriam apenas aqueles que “guardam uma cultura aborígene”, pois, para ele, as tradições indígenas seriam situacionalmente construídas, assim como os grupos indígenas surgiriam do mesmo modo. Uma questão que considero importante no trabalho deste autor está presente no trecho abaixo:

[...] Ao se trocar a noção de aculturação pela de etnogênese, pode-se não visualizar grupos que sofreram perdas, mas sim perceber a formação de novos agrupamentos étnicos que foram se constituindo por entre descontinuidades históricas e assumindo a denominação de índios, uma vez que seus antepassados eram assim designados e que assim podiam ter acesso à terra e obter assistência da União. (GRÜNEWALD, 2004, p. 140).

Diferente do que alguns teóricos apontam sobre a etnogênese, colocando esse processo como algo novo, Bartolomé (2006) se põe em sentido contrário, ao defender a etnogênese como processo histórico da humanidade. Para ele, “todas as culturas humanas resultam de processos de hibridação, já que a própria noção de cultura deve ser considerada um sistema dinâmico, cuja existência se deve tanto à criação interna quanto à relação externa” (BARTOLOMÉ, 2006, p. 41). Concordo com o que defende o autor, cuja argumentação segue na mesma linha de Viveiros de Castro (2006)⁷, ou seja, as reflexões teóricas são afetadas pelos

⁷ Ao tratar da “mistura de povos”, citando Marshall Sahlins, coloca que o processo chamado de Renascimento, ocorrido na Europa, nada mais foi do que uma reconfiguração do mundo grego por uma mistura de povos (germânico, eslavo, celtas, etc.). Além disso, esse processo mediado pelos europeus é denominado “Renascimento”, enquanto processos semelhantes mediados por povos indígenas são postos como “invenção da tradição” (VIVEIROS DE CASTRO, 2006).

contextos interétnicos e estruturadas por relações de poder, o que remete à necessidade constante de reflexão em torno de tais relações e dos desdobramentos dos discursos e conceitos adotados. É preciso, então, tratar o conceito de etnogênese atentamente, para que o mesmo possa contribuir adequadamente para as pesquisas que, de alguma forma, tenha como foco as ações inovadoras dos sujeitos sociais (como exemplo aqueles que buscam domesticar a escola).

Para Monteiro (2001) é crescente o número de trabalhos na bibliografia etnohistórica que abandona a ideia de que o processo de expansão europeia se resume à dizimação de indígenas e destruição de suas sociedades. A partir de Boccara (2000), Monteiro aponta a dinâmica das culturas e tradições, bem como o caráter construído das formações sociais e das identidades e continua defendendo o desmantelamento da “radical oposição” entre “pureza originária/contaminação pós-contato” (MONTEIRO, 2001, p. 55). Uma questão se coloca: o que significa o uso do conceito de etnogênese? É necessário ressaltar a importância de perceber os processos criativos dos povos indígenas, presente no trabalho de Monteiro (2001). O foco de sua análise, do que chama de “etnogênese”, é a observação das estratégias culturais e políticas de atores nativos para a criação e renovação de identidades duradouras, num contexto bastante abrangente de mudanças radicais e de descontinuidades. Tal contexto contou com a expropriação das terras indígenas, arregimentação da força de trabalho dos índios e desenvolvimento do cristianismo.

Ao tratar de descontinuidades, chegaremos a um ponto importante que pode nos levar a caminhos diferentes na análise. Antes de mostrá-lo, cito o que defende Brasileiro, em sua dissertação sobre a relação entre a organização política Kiriri e a sua divisão⁸:

Diferentemente de outros grupos indígenas no Nordeste, entre os quais a fronteira étnica parece ter se diluído frente à presença maciça de regionais – reemergindo somente nas últimas décadas do presente século – observa-se, para o caso Kiriri, uma inquestionável continuidade histórica, posto que a existência enquanto segmento etnicamente diferenciado jamais deixou de ser pressuposta no campo intersocietário, instituído desde o seu aldeamento. Tal continuidade implica, certamente, um âmbito de negociações da própria definição étnica – do qual esse campo intersocietário é, ele próprio, fruto – que envolveu a exclusão de diversos grupos locais e familiares, ao sabor, inclusive, dos casamentos interétnicos e das alianças pessoais. Essa “fronteira” seria, portanto, historicamente negociada no contexto regional. (BRASILEIRO, 1996, p. 10).

Temos então duas opções: adotar a tese de que há uma continuidade histórica

⁸ Retomando o que apontei na introdução, não utilizarei o termo “facção”, mas sim, “grupos”.

apontada nos elementos da identidade étnica Kiriri; ou enxergar tal processo como uma descontinuidade histórica. Escolho a primeira opção, baseada não somente no trabalho de Brasileiro, mas também em Nascimento (1994) e Carvalho et al., (2004), especificamente no texto “A etnização do campo xamanístico em um contexto de expressiva transformação sociocultural”, no qual se defende que a “baixa distintividade cultural” dos povos indígenas que habitam o nordeste brasileiro é apenas aparente e não é real, diferente do que defende João Pacheco de Oliveira (apud CARVALHO et al., 2004). Ao mesmo tempo, continuam as autoras deste texto, as crenças de muitas populações indígenas – inclusive a Kiriri – continuam pulsantes, permitindo identificar um “modo de ser característico” não somente dos grupos que foram “indianizados” pelo Estado quanto dos que sofreram menos interferência desse processo (GOW, apud CARVALHO et al., 2004). Assim, o foco deve incidir sobre a visível continuidade indígena, existente apesar das “diferenças de conteúdo” resultantes das “diferenças de situação de contato envolvida” (VIVEIROS DE CASTRO, apud CARVALHO et al., 2004).

Dessa maneira, as “diferenças de conteúdo” nas culturas indígenas, transformadas ao longo do tempo, não é motivo para defender que elas não sejam distintas em relação às não indígenas, ou mesmo entre povos indígenas, visto que eles têm suas culturas específicas. Sincronica e diacronicamente, o referido ponto foi muito colocado em questão, visto que o reconhecimento dos povos indígenas e de seus direitos, seja no passado ou no presente, foi dificultado por uma concepção de cultura essencialista enraizada ao longo dos séculos, desde o início da colonização.

Ainda assim, é preciso demarcar o que entendo como continuidade histórica. Falar de uma continuidade histórica na organização Kiriri, de modo algum, significa partir de uma organização estanque, que possua elementos comuns essencializados ao longo do tempo. Significa, antes de qualquer coisa, enxergar que a constituição desse povo enquanto grupo étnico não se diluiu ao longo do tempo, mesmo que tenha vivenciado momentos de enfraquecimento ou de desarticulação étnica.

Aqui podemos destacar o que Barth (1998) levanta sobre as características dos grupos étnicos: que as categorias étnicas não se condicionam à ausência de mobilidade, de contato e informação, ou seja, as fronteiras continuam existindo apesar do fluxo de pessoas, informações, conteúdos culturais, etc., que os atravessam. O que o autor continua levantando vai completamente de encontro ao que defenderam os teóricos da aculturação: “A interação em um sistema social como este [étnico] não leva a seu desaparecimento por mudança e

aculturação; as diferenças culturais podem permanecer apesar do contato interétnico e da interdependência dos grupos” (BARTH, 1998, p. 188).

Resumindo, a abordagem teórica adotada nesta pesquisa segue a linha aberta por Barth e pelos estudos de etnogênese, e contra o pessimismo dos que enxergaram apenas etnocídio e aculturação. Vamos agora para uma leitura da organização Kiriri ao longo da história pós-contato com o mundo dos “brancos”.

2.2 Do contato à catequização jesuítica

Esta seção foca o período no qual os Kiriri contataram os “brancos” até o momento no qual a catequização passou a se enfraquecer, devido ao Diretório Pombalino, que expulsou os jesuítas em 1758. Mesmo tendo outros religiosos realizando trabalho catequético entre os indígenas, como veremos, os jesuítas foram os que mais puderam divulgar a “fé cristã” entre os índios.

Segundo a história contada pelos indígenas mais velhos, o nome Kiriri está ligado a uma árvore chamada Kiri (PROFESSORES INDÍGENAS, 2005). Já Sheila Brasileiro defende que o termo “Kiriri” significa povo “calado”, “taciturno” em guarani, denominação que teria sido atribuída pelos Tupi da costa ao “povo do sertão”⁹. O capuchinho Martin de Nantes os caracterizou como “naturalmente tímidos” (BANDEIRA, 1972, p. 20). Estudos do Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB) apontam que há referências históricas em relação a tal denominação, embora o termo Kariri (ou Cariri) seja mais frequente nos documentos. Ao mesmo tempo, os termos Kariri ou Kiriri, segundo o texto, foram difundidos pelo colonizador. O termo Kariri passou a ser rejeitado pelo grupo com o intuito de não serem confundidos com os grupos Xokó-Kariri e Xukuru-Kariri (SAMPAIO et al., 1980)

O povo Kiriri é descendente da grande família linguístico-cultural Kariri (BANDEIRA, 1972). A respeito da ocupação indígena, os grupos indígenas “Cariri”¹⁰ (Kariri) ocuparam os estados do Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Ceará, Pernambuco, Paraíba e Sergipe, além do baixo Rio São Francisco e do sertão da Bahia, quando os colonizadores chegaram em terras americanas. As informações indicam que ocupavam as terras litorâneas e

⁹ Explicação encontrada no site do Instituto Socioambiental (ISA).

¹⁰ Buscarei tratar os termos “Cariri”, “Kariri” e “Kiriri” respeitando a dimensão temporal e bibliográfica de seus usos, o que fará com que termos graficamente um pouco diferentes sejam utilizados para se referir ao povo Kiriri ao longo deste trabalho.

foram expulsos pelos grupos Tupi¹¹ (ROSALBA, 1976).

De acordo com a autora, o contato entre os Kiriri e os “brancos” remonta ao século XVI, tendo o trabalho missionário começado já neste século, embora mais frequente no século XVII. Os capuchinhos franceses começaram o trabalho missionário no Nordeste brasileiro em 1641, e em 1666 o Irmão Teólogo João de Barros da Cruz iniciou seu trabalho missionário no sertão da Bahia. O Aldeamento de Saco dos Morcegos, que originou Mirandela, surgiu dos aldeamentos do Padre João de Barros, denominado “apóstolo dos Kariri”¹². O seguinte trecho revela a imagem que tais religiosos “brancos” tinham dos Kiriri na ocasião da implantação das missões, no século XVII:

Os Kariri foram considerados “como das mais instruídas tribos do Brasil”; dados à agricultura, hábeis no tecer algodão, no que empregavam um fuso (popoughi) e um tear (wonkuró) primitivos com tramas de diferentes classificações (REVISTA DO CEARÁ, apud ROSALBA, 1976, p. 04).

É necessário refletir sobre as relações entre o novo mundo de aprendizados e os modos de vida Kiriri. A Casa da Torre, que pertenceu a Garcia de A’villa e seus descendentes, perseguiu índios e missionários, mesmo com as ordens do Governador Geral do Brasil, D. João de Lencastro, que designava que cada aldeia tivesse terras necessárias ao sustento dos índios (LEITE, apud ROSALBA, 1976). Segundo Brasileiro (1996), no século XVII, as pressões com a expansão da pecuária eram comandadas pelos senhores da Casa da Torre, sesmeiros das terras. Rosalba (1976, p. 05) aponta que “o Senhor da Torre julgava-se dono dos índios que habitavam suas terras ‘como se fossem servos da gleba’. Não permitia aos índios que descessem para a aldeia de catequese e aos missionários o estabelecimento das missões”. A perseguição dos sesmeiros em relação aos indígenas favoreceu a adesão deles aos aldeamentos.

No início do século XVIII, a criação de aldeamentos missionários, através de alvarás régios, provocou o confinamento de dezenas de grupos indígenas nos espaços das missões. Assim, o século XVIII foi marcado pela “assistência” dos missionários jesuítas

¹¹ Aqui, a opção por classificar os “Cariri” entre os grupos Jê do Brasil central ou entre os Tupi da costa não é o foco. Diante da polêmica existente entre antropólogos e linguistas do século passado, o que interessa é certa unidade cultural que fez com que um conjunto de grupos “tapuia”, aparentados linguística e culturalmente, fossem vistos como “nação Cariri”. Ou seja, são as narrativas sobre esse grupo, do qual os Kiriri descendem, que nos interessam.

¹² Os dados sobre essa interação inicial são de extrema importância para pensar a relação entre os Kiriri e o processo de escolarização no *longue durée*. A relação com as missões e com os missionários faz parte disso. No terceiro capítulo trato do processo de escolarização mediada pela catequese nesse período.

(CARVALHO, 2004, p. 38).

Ao mesmo tempo em que as missões provocaram uma desarticulação interna, imputando significativas perdas culturais ao grupo Kiriri, possibilitaram a sua sobrevivência (ROSALBA, 1976; BRASILEIRO, 1996). Com a expansão da frente das fazendas de gado, houve um “constrangimento ambiental” e uma “desorganização sociocultural”, vivenciados não somente pelo povo Kiriri, mas também por muitos povos indígenas do sertão, que foram incorporados, compulsoriamente, às frentes pastoris e aos aldeamentos missionários, ou seja, ao sistema colonial (CARVALHO, 2004, p. 39). Desse modo, tais adversidades impuseram aos indígenas a necessidade de se adaptar, lançando mão de estratégias próprias para não sucumbir etnicamente. Lidar com os aldeamentos era, ao mesmo tempo, ter que se relacionar com a “fé cristã” e ter certa segurança.

Essa busca por segurança levou muitos indígenas para as missões. Mirandela, então Saco dos Morcegos, provavelmente recebeu indígenas de outras aldeias Kariri, devido à proximidade espacial e à identidade cultural exibida por eles, de acordo com Bandeira (1972). Para Brasileiro (1996), a menor quantidade de terras da aldeia de Saco dos Morcegos, relacionada às outras aldeias Kipeá, bem como a localização mais distante, provocou um povoamento de camponeses repelidos de terras mais férteis e, desse modo, a intrusão das terras Kiriri não foi irreversível.

Por conta das dificuldades e perigos inerentes às aldeias pequenas e dispersas, elas foram se concentrando em poucas aldeias maiores, para melhor assistência dos padres, com garantias morais e materiais suficientes (LEITE, apud ROSALBA, 1976). Os grupos Kiriri ou Kariri-Kipea, que ocupavam territórios entre o litoral e o sertão, foram reduzidos a quatro missões no início do século: Saco dos Morcegos (atual Território Kiriri), Canabrava (atual cidade de Ribeira do Pombal), Natuba (atual cidade de Nova Soure) e Jeru (atual cidade de Tomar do Jeru, estado de Sergipe). A Terra Kiriri, entre as citadas, é a única que persistiu até hoje (CARVALHO, 2004).

A “pacificação” dos Kariri foi completada no início do século XVIII e deixou uma vasta área livre para a expansão pastoril, de acordo com Rosalba (1976). Em 1758, por conta da perseguição pombalina¹³, os jesuítas deixaram a aldeia de Saco dos Morcegos e Pedro de

¹³ Durante o governo de D. José I (1750 a 1777), o primeiro-ministro desse governo, Sebastião José de Carvalho e Melo e o Marquês de Pombal foram figuras centrais. Nesse contexto, os jesuítas foram expulsos e foi implantado o Diretório Pombalino, órgão que tinha como objetivo impulsionar a modernização do país, que para o primeiro-ministro e para Pombal, era prejudicada pela interferência dos religiosos. Uma série de comportamentos era definida como adequada aos indígenas, para tornarem-se “civilizados” e se integrem à

Freitas Menezes foi nomeado vigário (BANDEIRA, 1972). Com a expulsão dos jesuítas em meio ao século XVIII, as aldeias foram transformadas em vilas, como aponta Carvalho (2004). Em 1760, a aldeia de Saco dos Morcegos se transforma na freguesia de Mirandela e a Igreja da Ascensão do Senhor é construída em 1767, por ordem do P. Francisco de Matos (BANDEIRA, 1972; MARTINS, 1985). Este santo ainda hoje é o padroeiro do povo Kiriri. Sobre o contexto no qual aconteceu a expulsão dessa ordem religiosa, Sampaio levanta:

Logo em seguida à expulsão dos holandeses do Brasil, nos meados do século XVII, a população dos aldeamentos litorâneos, de predominante origem etnolinguística tupi, passou a ser aos poucos considerada como não mais de “índios”, surgindo então com referência a eles a expressão “caboclos”, corruptela do termo tupi para “retirados da mata”. Esta tendência à “desindianização” formal das comunidades de aldeamentos coloniais se intensificou com a expulsão do Brasil, no início da segunda metade do século seguinte, da ordem religiosa dos jesuítas, seguida da saída ou enfraquecimento também de outras ordens missionárias, cujos aldeamentos passaram a ser diretamente administrados pelo estado como “vilas”, para as quais foram deliberadamente atraídos contingentes de não índios. Este processo atingiu sobretudo os aldeamentos no semiárido, de diversa origem etnolinguística, com possível predomínio da família cariri. (SAMPAIO, 2001, s/p.)

O trecho acima aponta a relação direta entre a extinção dos aldeamentos e a intrusão das Terras indígenas, algo aparentemente paradoxal, porém, inerente ao complexo processo de espoliação dos povos indígenas e mais diretamente aos Kiriri, que mais nos interessa neste estudo. Ao mesmo tempo, indica que o termo “caboclo” já surgiu sob a carga dos estereótipos atribuídos aos povos indígenas no Nordeste.

Desse modo, a aldeia de Saco dos Morcegos funcionou com “plena organização missionária” por menos de um século, devido ao decreto do Marquês de Pombal que expulsou os jesuítas e fez com que a aldeia se transformasse em vila em 1758 (BRASILEIRO, 1996, p. 44). Mirandela era um município desmembrado de Ribeira do Pombal, até a Lei Provincial de nº 51, de 21 de março de 1837, que extinguiu Mirandela como município e o anexou a Ribeira do Pombal (BANDEIRA, 1972; BRASILEIRO, 1996).

Com a expulsão dos jesuítas, um novo cenário foi construído e uma possibilidade de assistência governamental aos povos indígenas, mesmo que precária, começou a se delinear. Vejamos na próxima seção.

2.3 Do Diretório Pombalino ao Serviço de Proteção ao Índio

Aqui, lanço elementos referentes ao período entre a expulsão dos jesuítas do Brasil, com o Diretório Pombalino em 1758 e a chegada do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em terras Kiriri, que somente aconteceu em 1949, mesmo com a criação deste órgão em 1910. Nesse período, a desarticulação étnica do povo Kiriri foi mais forte, o que pode ser relacionado tanto à desassistência governamental, quanto à adesão de muitos Kiriri à Guerra de Canudos, que sofreu uma grande baixa populacional por causa disso.

Assim, com a extinção do trabalho dos jesuítas por causa do Diretório Pombalino, a intrusão de não índios e de fazendas de gado em terras antes utilizadas pelos aldeamentos, passou a ser maciça até atingir, na década de 1990, um contingente de não índios três a quatro vezes maior do que o contingente da população indígena na área da antiga aldeia de Saco dos Morcegos. Essa intrusão mais forte fez com que a usurpação das terras da aldeia Kiriri fosse considerada irreversível no final do século XIX. Carvalho (2004, p. 40) aponta que tal período é “identificado pelos Kiriri atuais como de intensa intrusão não indígena e de crucial importância para a formação lenta de uma sociedade de camponeses sem terra, coronéis e latifundiários dentro do território indígena”.

Ou seja, a expansão das fazendas de gado provocou uma redução dos territórios tradicionais indígenas e restringiu a mobilidade deles para a caça, coleta e agricultura. Carvalho (2004, p. 38) defende que houve, então, um “processo de reterritorialização e reconfiguração dos esquemas adaptativos ao meio ambiente”. Para Rosalba (1976, p. 11), “a barreira étnica, herança do tempo dos ‘currais’, levou o grupo ao confinamento social”, ainda em vigor em 1976.

Brasileiro (1996) defende que a dissolução das missões, com a substituição por uma administração civil, provocou uma maior abertura para a invasão das terras acompanhada por um processo de “desindianização”. Assim, as outras aldeias Kipeá-Kariri não conseguiram resistir. Mesmo entre tantas espoliações, a resistência dos grupos Kariri foi considerada “terrível”, talvez a mais persistente de todo o país (AREU, apud ROSALBA, 1976).

No século XVII, aconteciam impunidades em relação aos que “esbulham os índios de Mirandela”, segundo Rosalba, (1976, p. 06). No século seguinte, essa situação não foi alterada. O missionário capuchinho Frescarolo, em carta ao Bispo de Olinda em 1802, fala da dificuldade de seu trabalho, “pois os indígenas cansados da falsidade do homem “branco”, já não acreditavam com facilidade em promessas e presentes” (ROSALBA, 1976, p. 08).

No final do século XIX, muitos Kiriri, bem como milhares de camponeses dos sertões, foram em busca da “terra sem males” e dos “rios de leite e montanhas de cuscuz”, prometidos por Antônio Conselheiro. Com a morte de muitos indígenas na Guerra, a tradição oral Kiriri aponta a consolidação da intrusão de suas terras, redução e reconfiguração territorial, pois quem conseguiu voltar do massacre, encontrou a Terra ocupada por não índios (CARVALHO, 2004).

A Guerra de Canudos é um marco significativo para os Kiriri, pois dividiu a vida entre “antes” e “depois” de Canudos (MASCARENHAS, apud CÔRTEZ, 1996,¹⁴). A partir de entrevistas, Côrtes indicou uma lembrança “positiva” dos Kiriri sobre Conselheiro, porém, a maioria das falas sobre o fato que pude ouvir, atribuía a Conselheiro a alcunha de “enganador”, que prometia terras com “rios de leite e ribanceiras de cuscuz”, como indicou Carvalho (2004).

Nesta Guerra morreram pessoas que “cortavam a língua”¹⁵ (falantes do Kipeá), e os últimos mestres e xamãs, depositários das principais tradições culturais, tais como o complexo ritual do Cururu¹⁶. A língua Kipeá, que havia resistido à repressão dos padres missionários, deixou de ser falada (CARVALHO, 2004). Além disso, a perseguição aos índios e a invasão de suas terras foram aceleradas, como mostra Rocha Júnior (1983). Na década de 1980, as pessoas da Baixa da Cangalha ainda se referiam ao ritual que, até a Guerra, era realizado em Mirandela (MARTINS, 1985).

O século XIX foi então marcado pelos desmandos e atrelamentos aos interesses locais pelos Diretores de Índios. A extinção da Diretoria de Índios¹⁷ negou aos Kiriri a legitimação oficial de sua condição étnica e expôs ainda mais o território Kiriri, doado pelo Alvará de 1700, à cobiça dos posseiros e pequenos fazendeiros. Essa situação de invasão das terras indígenas e desamparo legal, para Brasileiro (1996), explica a adesão dos Kiriri ao movimento de Antônio Conselheiro.

Na troca de correspondências entre o Padre Renato Galvão, padre que conquistou

¹⁴ Embora relatos sobre a Guerra de Canudos fossem recorrentes no apanhado de histórias contadas pelos Kiriri, no que pude observar em campo, esta relação de “antes” e “depois”, indicada por Mascarenhas (apud CÔRTEZ, 1996), já não se colocava.

¹⁵ “Cortar a língua” é falar a língua Kiriri. A relação atual com o “cortar a língua” será apontada mais adiante.

¹⁶ O cururu é referido pelos mais velhos como base ritual do povo Kiriri (BRASILEIRO, 1996). O cururu era realizado em Mirandela. Uma grande flauta embalava a “brincadeira” com homens e mulheres. A jurema, fumo e genebra ficavam em local separado. Em momentos específicos, os “entendidos” bebiam jurema para se comunicar melhor com os encantados (MACÊDO, 2009).

¹⁷ Um decreto estadual em 1890 extinguiu a Diretoria de Índios na Bahia, o que fez com que, até a criação do SPI, nenhuma assistência estatal fosse prevista aos índios.

estima dos indígenas e ficou conhecido por lutar pelos direitos deles, e diferentes órgãos do poder público, se aponta, na visão do religioso, uma subserviência incontestável do “caboclo”, na qual “este serve para não perder”. Era a leitura do padre de uma atitude servil indígena que buscava não piorar a situação a qual estava submetido. Desse modo, quando os índios de Mirandela serviam aos coronéis e portugueses, era na esperança de não terem toda a sua terra roubada (ROSALBA, 1976). A autora defende que essa servidão indígena, expressa nos documentos como “ato de boa-fé”, originou na região o engajamento indígena no trabalho servil. Este trabalho servil marcou fortemente a relação entre indígenas e “brancos” nesse contexto, como veremos adiante, no que levantou Bandeira (1972) e Carvalho (1977).

Para Rosalba (1976, p. 11), “as condições geográficas da região e o regime colonizador imposto pelo elemento nacional, tecnicamente superior, descaracterizaram profundamente o grupo”. Ao mesmo tempo, Carvalho (2004) defende que é possível supor que o povo Kiriri tenha vivenciado um período crítico de “desindianização”, redução de seu território e de diminuição de suas expectativas e perspectivas sobre o futuro entre o início do século XX e meados da década de 1940. Assim, não surpreende:

Farta documentação histórica e a própria tradição oral do grupo demonstraram que eles resistiram e “lutaram”, de diversas maneiras, em diferentes momentos, ainda que sem êxito, para recuperar o território que foi sendo crescentemente ocupado por não índios ao longo de pouco mais de 300 anos de contato, com distintos estratos sociais da sociedade envolvente e intrusiva (missionários, padres, grandes fazendeiros, camponeses sem terra, etc...). (CARVALHO, 2004, p. 42).

Diante desse contexto de instabilidade para os indígenas, no final da primeira metade do século XX, a atuação do Padre Renato Galvão foi decisória. Através de uma série de cartas aos órgãos governamentais, militou para a implantação do Posto de Tratamento Governador Góes Calmon, o que aconteceu em 1949. É a partir desse fato que trata a próxima seção.

2.4 Do Posto do SPI à retomada – o tempo da “burocracia”

Neste momento, abordaremos o período no qual os Kiriri tiveram que administrar a relação com os órgãos governamentais com mais proximidade. O que se mostrava como indispensável para reaver suas terras e fortalecer sua autonomia, visto que os “brancos” dominavam o Território que era indígena por direito, desde o Alvará de 1700. Em 1995, com maior controle de suas Terras, os Kiriri podem direcionar mais seus esforços para outros direitos além de suas Terras.

Embora o SPI tenha sido criado em 1910¹⁸, um Posto deste órgão somente foi implantado em Mirandela algumas décadas depois. Darci Ribeiro (apud ROSALBA, 1976, p. 11) aponta que aconteceu, em 1941, um “novo ciclo de atividades intensivas” do SPI. A partir do que foi visto nas correspondências governamentais da época, os Kiriri não foram beneficiados por esse ciclo. Assim, durante a reorganização e “entrada em desgraça” do SPI, esses indígenas viveram em total abandono por parte do governo, segundo Rosalba (1976). Ou seja, a implantação do SPI não impediu o aumento das penúrias existentes na vida do povo Kiriri:

A cidade e o município de Mirandela encontram-se dentro das terras doadas em usufruto aos indígenas no século XVIII. Palmo a palmo, os Kariri foram compelidos a ceder suas terras, sem terem a quem invocar proteção. Dois séculos depois nos separam do ato de doação. Mas até hoje, essas terras não foram demarcadas, apesar dos esforços de delimitação à época do SPI. (ROSALBA, 1976, p. 09).

Assim como não trouxe as melhorias na qualidade de vida do povo Kiriri como deveria, o SPI tinha concepção tuteladora e desconectada com as reais necessidades indígenas, ou seja, com a importância de fortalecer a autonomia indígena. Dessa maneira, as condições de vida, entre os Kiriri, na década de 1970, eram péssimas, acarretando diversos problemas de saúde:

Uma particularidade do grupo é a predisposição para doenças das vias respiratórias. É comum a tuberculose pulmonar entre os caboclos, especialmente os do Sacão e Cacimba Seca. A falta de defesas biológicas talvez predisponha à moléstia, não se podendo esquecer também a anemia crônica dos caboclos em geral, resultado da alimentação insuficiente. (BANDEIRA, 1972, p. 32)¹⁹.

Em 1968, a visita de um inspetor da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)²⁰ induziu a escolha de um cacique que “representasse” os Kiriri. O núcleo de Baixa da Cangalha indicou um cacique que foi apoiado pelo inspetor. Martins (1985) aponta que encontrou relatos que indicavam que essa escolha não trouxe novidades em benefícios e vantagens para o grupo. Desse modo, o indígena anteriormente indicado pediu afastamento depois de quatro

¹⁸ Segundo a FUNAI, o SPI – antes Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, depois Serviço de Proteção aos Índios – tinha o objetivo de executar a política indigenista, com a principal função de proteger os índios e implementar a ocupação territorial brasileira estrategicamente. A criação desse órgão se deu através do Decreto-Lei 8.072 de 20 de junho de 1910.

¹⁹ O termo “caboclo”, já referido neste capítulo, tinha uso recorrente também nos trabalhos antropológicos na época do trabalho citado. Assim, onde o termo é encontrado no texto, diz respeito aos usos dados por autoras/autores em décadas passadas, ou se referindo a tais períodos.

²⁰ A FUNAI foi criada em 05 de janeiro de 1967 pela Lei 5.731 e é hoje o órgão responsável pela política indigenista do Estado, em cumprimento ao que estabelece a Constituição Federal de 1988.

anos, o que se desdobrou em reuniões de todo o grupo para a escolha de um novo cacique. Assim, os Kiriri reagiram às dificuldades existentes e, em 1972, elegeram Lázaro Gonzaga de Souza como cacique. O novo líder se mostrou detentor de grande carisma, bem como orador hábil, característica rara num grupo designado como “calado” pelos Tupi. Possuía o apoio da Lagoa Grande, na época o “quarteirão” mais populoso. Já tinha se destacado na seita Baha’i²¹ e participado de seus congressos internacionais (ROCHA JÚNIOR, 1983). O novo cacique teve formação na fé Baha’i, o que também influenciou bastante as táticas de luta adotadas por ele.

É a partir desta eleição (o cacique anterior fora indicado pelo encarregado do posto) que se detecta o processo de mobilização deste povo e profundas mudanças em sua organização. Os índios doaram ao cacique uma ótima roça e trabalho voluntário, provendo-lhe de meios para viajar para Recife e Brasília, na missão de conseguir a demarcação da terra. (ROCHA JÚNIOR, 1983, p. 30).

Martins (1985, p. 11) indicou a postura do novo cacique, ligada a um sentimento geral de reparação, que buscasse a prática das tradições e a reafirmação da identidade “enquanto grupo etnicamente diferenciado e consciente dos seus direitos”. Assim, o novo cacique, Lázaro Gonzaga, promoveu um encontro entre os Kiriri e os Tuxá de Rodelas. A partir desse encontro, o Toré foi introduzido entre os Kiriri, ao qual foram aliadas as práticas locais voltadas para o culto dos antepassados, os “encantados” (MARTINS, 1985, p. 11).

A eleição de Lázaro será então um elemento crucial para o ordenamento político do povo Kiriri, o que se desdobrará tanto no fortalecimento de certos elementos étnicos quanto no enfraquecimento de outros. Seremos compelidos a voltar a esse ponto adiante.

Sobre o Toré, Nascimento (1994) aponta que ele faz parte da constituição das regras e significados políticos para o grupo, inclusive tendo cumprido um papel crucial na rearticulação política. Para o autor, o aprendizado do Toré com os Tuxá possibilitou aos Kiriri não somente mostrar para a sociedade nacional que teriam um ritual de índio, mas provocou todo um processo de reorganização interna, adquirindo uma “funcionalidade organizativa” entre os Kiriri. O Toré ressignificou elementos da memória coletiva e os entrelaçou com outros que possuem características de outros rituais, descritos na literatura sobre o tema no passado, o que faz com que seja possível indicar certa continuidade.

Na década de 1970, Bandeira (1972) se refere ao povo Kiriri como grupo em

²¹ A fé Baha’i surgiu em 1844 na Pérsia e chegou ao Brasil em 1921. Realizou trabalhos entre os Kiriri por várias décadas, tendo contato e trabalho de formação com esse povo até hoje.

aculturação, defendendo a importância de se estudar os estágios referentes a esse processo. Ao mesmo tempo, a autora aponta uma nítida “linha discriminatória” existente entre “caboclos” e “portugueses”. Provérbios coletados por ela, tais como: “caboclo tem três futuros: um é perdido, dois são errados” (BANDEIRA, 1972, p. 39) e “caboclo não maldiz a sorte, aconteça o que acontecer, não reclama da vida e nem põe a culpa em Deus” (BANDEIRA, 1972, p. 40), são analisados por Brasileiro (1996) para indicar a “deslegitimação étnica” vivenciada por esse grupo. Ou seja, os Kiriri eram, então, alvo de uma série de estigmas, a partir de elementos étnicos atribuídos ao “caboclo”, que, mais tarde, foi fortemente afirmado no processo de emergência étnica. Assim, o que imprimia a discriminação socioeconômica aos indígenas era justamente os elementos étnicos que foram reconhecidos legalmente, fazendo com que seus direitos como povo indígena fossem também reconhecidos.

A etnogênese Kiriri permitiu uma emergência étnica, ou seja, o reconhecimento dos regionais de sua identidade indígena, não mais como “caboclos”. Nesse contexto, Bandeira (1972, p. 14) afirmou duas hipóteses sobre os Kiriri: “a primeira de que a barreira étnica condicionou um determinado grau de especificidade cultural dos caboclos frente aos habitantes da região. A segunda de que o mundo das crenças seria aquele nível centralizador e mantenedor desta especificidade”. Essa especificidade cultural se relacionava diretamente à posição imposta aos indígenas na estrutura social, como veremos adiante no trabalho de Carvalho (1977).

Também foi levantada na etnografia de Bandeira (1972), a possibilidade de miscigenação dos Kiriri tanto com outros povos indígenas (Kariri de Canabrava, Kaimbé de Massacará, etc.), quanto com brancos e negros. O “cruzamento”, termo utilizado em seu trabalho, entre indígenas e negros era mais aceito entre os indígenas, por conta do preconceito da população branca, que se relacionava com os indígenas por motivação de interesses socioeconômicos. Foram apontadas como características corporais de dominância genética, que indicavam traços indígenas resistentes na população Kiriri na década de 1970: origem mais ou menos generalizada da *plica palpebralis*, que são dobras nasais, cor e textura dos cabelos, por sua vez castanhos escuros ou negros, corredios e grossos, pouca pilosidade no corpo, barba escassa, pouco cabelo branco nos velhos. Como destaque, a maior ou menor pilosidade corporal era utilizada como critério de “pureza” racial pelos caboclos (BANDEIRA, 1972). Em campo, ouvi de uma senhora Kiriri a afirmação de que não seriam índios “puros”, mas sim “braiados”, devido aos casamentos com “brancos”. O casamento interétnico favoreceu, ao longo do tempo, situações de exploração, violências físicas e

simbólicas dos “brancos” em relação aos Kiriri, como veremos adiante²².

Embora seja indiscutível a importância do trabalho de Bandeira (1972) sobre os Kiriri – primeira etnografia sólida sobre este povo – algumas considerações são necessárias: a “linha discriminatória” apontada por Bandeira entre “caboclos” e “portugueses” atesta a continuidade histórica defendida por Brasileiro (1996) e também nesta pesquisa, tal como indiquei no início do atual capítulo; entretanto, é necessário fazer ressalvas à postura teórica adotada pelo primeiro autor, recorrente na época, de se referir aos processos relacionados aos povos indígenas habitantes do Nordeste brasileiro como de “aculturação”, ou mesmo a atribuição de um caráter “residual” à condição étnica desses povos. Assim como o uso de critérios genéticos para atribuição de identidade étnica, numa perspectiva biologizante.

A luta Kiriri por sua afirmação étnica se dava através de diversas ações. Ao mesmo tempo, é indicada uma relação ritual que mediava amplamente os elementos do universo Kiriri. Como exemplo, a limpeza dos marcos que uniam a Igreja de Mirandela aos marcos do território já era, antes da retomada, uma forma de resistência à usurpação das terras Kiriri (ROSALBA, 1976; ROCHA JÚNIOR, 1983)²³.

Carvalho (1977) defende que o grupo indígena Kiriri seria campesino e, de modo geral, estaria relacionado a um sistema maior como parte do segmento de base rural. A autora defende ainda que considerar o grupo indígena como etnicamente distinto e, ao mesmo tempo, parte do segmento rural, não seria algo excludente. Seu argumento segue apontando uma luta de classes dotada de conteúdo étnico, pois, seria evocada uma suposta superioridade étnica para a manutenção de diversos graus de exploração. Ao mesmo tempo, somente no nível das crenças religiosas o indígena conseguia anular ou reduzir a assimetria existente, invertendo uma situação real e passando a ocupar o polo dominante para si mesmo (e para o grupo), como mostra. Esta oposição entre dois subsistemas etnicamente diferenciados equivaleria a uma situação de fricção interétnica (OLIVEIRA, apud CARVALHO, 1977).

Tal fricção assumiria um conteúdo de classe devido à etnia funcionar como um elemento condicionador ou limitador da ascensão econômica do indígena, na medida em que tanto o regional quanto o indígena se apegariam a essa oposição, que garantiria ao primeiro condições de domínio e, ao segundo, meio de subsistência (CARVALHO, 1977). A autora

²² É nesse contexto que se deve entender a importância atual de casamentos intraétnicos para tais indígenas.

²³ Essa limpeza acontece até hoje. As pessoas de cada grupo são orientadas pelas lideranças espirituais na limpeza dos marcos limítrofes da Terra Indígena. O grupo liderado pelo cacique Lázaro faz a limpeza dos marcos das terras ocupadas pelo grupo de Mirandela e o mesmo acontece com o grupo liderado pelo cacique Manoel, de Cantagalo. A não realização das limpezas pode trazer consequências desagradáveis para os Kiriri, visto que é também uma ação de relação com os encantados.

defende então que o caso Kiriri não seria diferente de outros grupos indígenas da região e que medidas práticas poderiam ser tomadas pela política indigenista oficial para possibilitar uma participação mais equilibrada e simétrica dessas populações no sistema global.

Havia uma clara centralização da população “portuguesa” em Mirandela e dos “caboclos” pelos núcleos próximos. Os dois primeiros estratos na estrutura social observada seriam ocupados por “portugueses”, enquanto o terceiro estaria ocupado por caboclos “independente da sua situação econômica” (BANDEIRA, 1972, p. 35), ou seja, era o conteúdo étnico que definia a inserção na escala social (CARVALHO, 1977). Entre os “portugueses” era possível a ascensão de um estrato para outro, já que dois deles eram compostos por “portugueses”. Já para os “caboclos”, restava ocupar, ao menos no que diz respeito ao reconhecimento externo atribuído pelos “portugueses”, o último estrato, visto que a ascensão social não permitia ao “caboclo” ter seu *status* elevado.

O “caboclo”, por sua condição de “tutelado” pelo governo federal, era visto pelo “português” como possuidor de uma situação especial a seu custo, como se pudesse usufruir do trabalho dos “portugueses” devido à sua condição étnica. Conseqüentemente, o direito à terra como um direito legal do proprietário natural era tomado como uma forma injusta de exploração, numa interpretação de que seria um direito equivocado, associada ao estereótipo do caboclo como preguiçoso, mentiroso, desonesto e incapaz de cumprir tratos (BANDEIRA, apud CARVALHO, 1977).

O “português”, então, afirma sua superioridade econômica em nome da sua suposta superioridade étnica, impondo limites rígidos para a ascensão social dos caboclos, tais como restrições à utilização de sua mão de obra, apenas adotada na falta da nacional e ainda com salários inferiores. Diante das necessidades de sobrevivência do grupo doméstico do caboclo, ele se vê obrigado a aceitar as condições impostas, e tal estrutura corresponderia a uma situação de “colonialismo interno”²⁴ (CASANOVA, apud CARVALHO, 1977, p.116).

O sistema de compadrio era então utilizado pelo caboclo para reduzir as desigualdades e ascender socialmente, escolhendo o português ao invés de outros caboclos para batizar seus filhos. Entretanto, quem lucrava mais com isso era o português, que contava com o caboclo para lhe fazer favores e tarefas. Supunha o caboclo de modo equivocado, segundo Carvalho (1977), que tal situação lhe traria um prestígio sem alterar a distância social.

²⁴ Esse colonialismo interno, para Casanova, se daria nos campos econômico, político, social e cultural. O conceito foi tabu para vários teóricos.

As relações de compadrio eram estimuladas pelos caboclos e as de casamento pelos portugueses. Pois, a terra era transmitida matrilinearmente, e os casamentos entre portugueses e caboclas acabavam durando o tempo necessário para que o português vendesse a terra adquirida com o casamento. Tais casamentos provocaram um desequilíbrio na estrutura social e econômica Kiriri, devido ao surgimento de novos membros no grupo e por conta da diminuição da área disponível para o cultivo, agravando as tensões (CARVALHO, 1977).

Na organização Kiriri, o grupo doméstico era a unidade central de produção e consumo e a família nuclear era o tipo mais representativo, funcionando como núcleo de todas as relações. Havia três tipos familiares: a família nuclear extensa, família nuclear propriamente dita e família nuclear extensa concentrada. A família nuclear extensa era mais frequente e se caracterizava por reunir “vários grupos de parentesco matrilinear que atuam cooperativamente entre si” (CARVALHO, 1977, p. 117), as parcelas e os produtos conseguidos eram individuais. Cada grupo doméstico novo tinha uma residência matrilocal, sem limites muito precisos na divisão da terra e do trabalho.

Já na família nuclear propriamente dita, a característica principal era que os laços anteriores foram alterados profundamente, por conta do isolamento de cada unidade produtora em sua faixa de terra, agora patrilinearmente transmitida. Na família nuclear extensa concentrada, todas as atividades eram executadas numa superfície comum, sem divisão das plantações. Somente um caso foi registrado desse tipo familiar (CARVALHO, 1977).

Os papéis do homem e da mulher podiam ser modelados, em grande parte, pelo “modelo português”, no qual o homem desempenhava o papel de chefe, dispunha sobre os bens e negócios e mantinha autoridade sobre a mulher e os filhos. Tal autoridade era, mais aparente do que real, se analisado o comportamento intragrupal, pois havia variações, e a mulher desfrutava de maior poder de decisão, comprando, vendendo e circulando sem restrições do marido, inclusive tendo parcela nominalmente independente. Isso acontecia no primeiro tipo, pois, nos outros dois a autoridade paterna era mais forte (CARVALHO, 1977).

O batalhão²⁵, ou mutirão, satisfazia as necessidades eventuais de trabalho externo, complementar ao grupo doméstico. Socialmente, atuaria como um fundo cerimonial, indicador de prestígio. O batalhão “espontâneo” era basicamente usado pela família extensa dispersa, onde o trabalho era feito “extensamente”. Já o batalhão “convocado”, no qual a

²⁵ Guardadas as devidas diferenças, com o passar do tempo pode-se indicar hoje o “trabalho geral” e o “trabalho local” como tipos de batalhão. No primeiro, há uma reunião de pessoas no âmbito maior do grupo, enquanto no segundo, a reunião é de acordo com os núcleos locais. Observei esses dois tipos de trabalhos comunitários nos dois grupos.

apropriação e a posse da terra acontecem “nuclearmente”, era mais raro por conta da situação financeira, pois nele havia a oferta de comida e bebida suficientes para todos que participassem (CARVALHO, 1977, p. 119).

O batalhão, exceto nas atividades artesanais, cumpria papel central na produção cabocla, devido à impossibilidade de contar com outra força de trabalho, externa aos limites domésticos. Algumas famílias, com melhor condição econômica, podiam comprar força de trabalho externa por dia. Entretanto, isso não possibilitava a elas uma mobilidade socioeconômica. É importante ressaltar que portugueses pobres se negavam a trabalhar para famílias caboclas, por considerarem isso uma situação humilhante, como informa Carvalho (1977).

Com a organização econômica voltada para uma agricultura de subsistência, dirigida para o mercado de maneira secundária, o fator básico de produção – a terra – era um bem limitado e gerador de disputas. Assim, Carvalho (1977, p. 119) conclui que “a terra é realmente o fator de produção básico para a sobrevivência cabocla”. A autora defende ainda que a desigualdade observada residiria muito mais numa relação de subordinação social e política, do que numa situação econômica de fato, visto que as diferenças existentes entre “caboclos” e “portugueses” não justificariam uma separação tão rígida. Pois, mesmo quando o “caboclo” atingia uma condição econômica melhor, não conseguia se equiparar aos “portugueses” de mesma condição econômica, no que diz respeito ao seu *status* social.

Também na década de 1970, o sistema político baseado nos “conselheiros” se fortaleceu. Normalmente, era composto por homens mais velhos escolhidos por cada comunidade e passaram a ter papel mais ativo na mobilização e organização das comunidades. Em contrapartida, o cacique era o “representante em geral” (ROCHA JÚNIOR, 1983). Desse modo, as questões com os “civilizados” passaram a ter caráter coletivo com a eleição de Lázaro, bem como muitas tensões internas foram esvaziadas e a solidariedade do grupo intensificada, de acordo com este autor.

Em 1979, os Kiriri tentaram realizar uma demarcação por conta própria de suas terras, com base nos marcos tradicionais ou seus “vestígios”. A ação não vingou, pois dezenove regionais armados impediram o trabalho. Diante da situação, as viagens à Brasília para reivindicar a demarcação foram intensificadas e as relações com entidades de apoio foram estreitadas, entre essas a ANAI-BA, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Tais entidades passaram a participar de encontros e assembleias (ROCHA JÚNIOR, 1983).

A demarcação da Terra Kiriri foi um processo longo, iniciado em finais de 1970 e concluído somente em 1981, ampliando a área dos índios com a inserção de cinco povoados considerados limítrofes da reserva. Nesses povoados moravam muitos camponeses, que tentaram resistir à abertura das picadas pelos índios, com o auxílio de técnicos. Daí veio a intervenção da Polícia Federal. A desinformação da população camponesa, que não recebeu notificação governamental sobre os direitos indígenas e sobre os seus, ampliou os conflitos entre a Polícia e a população indígena. O grupo de detentores de grandes propriedades, inclusive políticos, tentou se aproveitar dessa situação a seu favor. Arthur de Miranda, dono da Fazenda Picos, possuía documentos de quase cem anos de posse de terras e era o grande representante da resistência aos índios (ROCHA JÚNIOR, 1983)

A relação interétnica entre o povo Kiriri e a sociedade nacional não acontecia somente no contato com os posseiros e latifundiários. A relação com o Estado também se configurou enquanto item importante na interação com o homem “branco”. Em 1976, Gilvan Cavalcanti assumiu a chefia do Posto Indígena Governador Góes Calmon. Esse diretor ficou conhecido como “valente”, sendo intransigente na defesa dos índios diante das pressões com os regionais, influenciando bastante os índios (ROCHA JÚNIOR, 1983).

A intensificação dos conflitos provocou uma maior mobilização dos Kiriri, desdobrando-se nas roças comunitárias. Como o batalhão é uma prática tradicional entre os índios, o SPI já havia utilizado o trabalho voluntário indígena às segundas-feiras, com a produção das roças sendo revertida para a manutenção do Posto. Gilvan Cavalcanti encampou um processo de convencimento dos Kiriri de que a produção deveria passar a ser revertida para os índios, entretanto, condicionando que quem não trabalhasse não mais receberia assistência do Posto Indígena.

Após a nova configuração do batalhão, as terras pouco habitadas passavam a ser utilizadas para o trabalho coletivo. Porém, a distância e a falta d’água dificultavam o processo. Os conselheiros tinham, então, a função de organizar o trabalho e controlar a frequência. Os batalhões possibilitavam uma maior assiduidade nas reuniões indígenas e o trabalho foi identificado com a luta pela terra ou “a luta”, genericamente.

Com a provável influência dos “civilizados”, que começaram automaticamente uma “guerra psicológica” contra as roças comunitárias, com o argumento de que os índios que trabalhassem nela seriam “escravos do chefe”, e muitas famílias se recusaram a trabalhar. No final de 1981, o “coroador” expulsou as famílias da terra e as impediu de acessar os benefícios do posto. Esse processo, embora tenha abalado a sociedade Kiriri, por introduzir um elemento

de coação, unificou e fortaleceu o grupo (ROCHA JÚNIOR, 1983). Embora o autor tenha se referido ao processo com o termo de “coador”, hoje o termo mais recorrente é “coador”²⁶.

Em campo, o processo citado acima, que impôs a saída de várias famílias da Terra, surgiu com a seguinte explicação:

Fomos à casa do pajé Zezão, do grupo Kiriri de Mirandela, que está doente há um tempo. Dizem que ele sente fraqueza e reclama bastante da tosse. Dona Odisse acredita que sua doença tem a ver com os esforços dele, enquanto pajé, na época da retomada. Quando falei que minha pesquisa é sobre educação, o pajé falou que não é estudado. Daí, falei que a pesquisa é sobre as diversas formas de aprendizado. Assim, perguntei sobre o Toré e ele me disse que sua função é mostrar o caminho em relação ao Toré. Quando perguntei como ele aprendeu o caminho, ele me falou que foi com a natureza. Depois, comentou sobre o coador e eu perguntei o que era, ao passo que ele falou que o coador é mais ou menos como a escola, quem estuda mais, passa, quem não estuda, não passa. Nesse momento, Dona Odisse complementou, dizendo que quem não mantém a tradição, não passa pelo coador. (Nota de Campo, 08 de fevereiro de 2010).

Assim, a saída de pessoas do Território Kiriri não é algo restrito aos não indígenas. Estima-se que, no início da década de 1980, existiam cerca de 2.000 indígenas e 6.000 “brancos” no Território Kiriri (CARVALHO, 2004). Os Kiriri, continuando a luta pela desintrusão de suas terras, em 1982, exigiram a expulsão de Miranda através dos jornais, bem como que o latifundiário entregasse a Fazenda Picos, com a ameaça de ocupação. A FUNAI, por conta da pressão, conveniou-se com o Instituto de Terras da Bahia (INTERBA).

Com as eleições daquele ano, o governo do estado estava mais próximo aos interesses dos políticos de Ribeira do Pombal, do que aos da esfera federal. Tal Instituto buscou, com base em relatórios dos Diretórios dos Índios de fins do século XIX, atribuir aos Kiriri o direito sobre apenas “meia légua”. Nessa conjuntura, os indígenas se colocaram contra o candidato a prefeito e coronel da região, Ferreira Brito, que havia feito promessas formais para camponeses residentes em Mirandela, seu principal reduto eleitoral, de que os índios nunca teriam a terra (ROCHA JÚNIOR, 1983).

Em 15 de novembro de 1982, após o comparecimento de 300 índios às urnas, a Fazenda Picos foi ocupada, pois as promessas da FUNAI já não eram suficientes para segurá-los. Entretanto, três dias depois, a FUNAI e o INTERBA conseguiram convencer os índios a sair da Fazenda, que passou a ser território “neutro”, ou seja, nem dos indígenas, nem dos fazendeiros, até que os dois órgãos acordassem um posicionamento. A Polícia Militar do

²⁶ Pode-se dizer que o “coador” foi a expulsão dos índios Kiriri que não compartilhavam de concepções referentes ao que seria próprio da cultura Kiriri. A ausência de trabalho nas roças comunitárias ou práticas religiosas consideradas como “coisa de negro” são exemplos (CARVALHO, 1994).

estado foi chamada para evitar conflitos.

Houve hostilidade da Polícia Militar (PM) em relação aos Kiriri. Além disso, os índios perceberam uma ineficácia tanto das viagens que faziam para reivindicar seu Território, quanto de suas ameaças. Com o desacordo entre a FUNAI e o INTERBA, que se desdobrou no acesso dos indígenas ao relatório do último órgão, que continha informações que provocaram um sentimento de traição nos indígenas, a Fazenda Picos foi reocupada, mesmo diante da represália armada da PM. Daí, uma grande roça comunitária foi montada na Fazenda e as entidades de apoio alertaram a imprensa em Salvador.

Com a interferência de Andreazza, candidato à presidência da república na época, e a exigência do Banco Mundial de que a questão indígena se solucionasse, o INTERBA cedeu e a Polícia Militar saiu da área. Um acordo foi feito com os fazendeiros e o prazo de 60 dias foi dado para que retirassem o gado das terras. Nesse contexto, o Toré semanal²⁷, por precaução dos Kiriri, passou a ser celebrado na Picos, e um esquema de guarda foi mantido. A ocupação da Picos não pode ser atribuída a uma dimensão política pequena no processo de retomada das terras pelos Kiriri. Pois, a “vitória foi comemorada com uma grande festa, que durou três dias, com zabumba permanente, churrasco do gado restante, histórias em volta da fogueira e um Toré onde todos, mesmo os que não o praticam, participaram de alguma forma” (ROCHA JÚNIOR, 1983, p. 33).

Voltando ao início da década de 1980, por conta da articulação do povo com entidades de apoio, em torno das demandas apontadas, foi construído o “Projeto Kiriri”, em agosto de 1980, que articulava ações comunitárias integradas à luta pela terra. O Projeto contou com o apoio da ANAI (na época denominada Associação Nacional de Apoio ao Índio), do CTI e do Centro de Educação e Cultura Popular (CECUP). O subprojeto de “educação” fez parte de um conjunto de ações pensadas, e tinha como objetivo principal a alfabetização de adultos, através do método Paulo Freire (ROCHA JÚNIOR, 1983). Esta discussão se desenvolverá no próximo capítulo.

Com a experiência anterior das roças comunitárias, incentivada pela FUNAI, cada quarteirão passou a ter a sua roça comunitária, administrada pelo conselheiro e com objetivos imediatos. A produção era dividida igualmente entre as famílias e o produto da “roça em geral” no ano de 1982 originou uma reserva para viagens dos índios. Sementes eram então

²⁷ Apesar da resistência de muitos indígenas ao Toré, esse ritual passou a ser um emblema da identidade e da “luta” dos índios, como mostra Rocha Júnior (1983). O Toré faz parte do que pode ser denominado “complexo ritual da jurema”, que abarca o contexto indígena nordestino e será ponto de referência adiante.

reivindicadas coletivamente junto à FUNAI e o trabalho com os “civilizados” passou a ser recusado pelos índios, como mostra Rocha Júnior (1983).

O autor mostra que a cantina, inserida no “Projeto”, teve início no ano de 1982 e originou a ideia de uma cooperativa para os Kiriri. Os indígenas compravam a crédito nas bodegas de Mirandela, principalmente nos meses com menos chuvas. Assim, eram obrigados a trabalhar para os regionais como pagamento de suas dívidas e eram enganados nas contas. Desse modo, surge a ideia da “bodega comunitária”, uma alternativa para escapar da subordinação colocada por essa situação. A bodega era administrada pelo cacique e, inicialmente, objetivava mais a afirmação de uma “empresa indígena” do que a venda de produtos mais baratos. A bodega também vendia a crédito para pagamento na safra, proporcionando a manutenção do capital de giro, que foi doado no começo pelo CTI.

No ano de 1983, a seca fez com que os Kiriri trabalhassem fora, com o acordo de saldarem uma parte de suas dívidas na bodega para que pudesse ter um funcionamento adequado. Havia o interesse de criar uma cantina em cada quarteirão, de maneira integrada às roças comunitárias e ao artesanato. Reivindicavam um transporte de mercadorias gerido por eles, já tendo na ocasião um jovem treinado em Salvador como motorista e mecânico (ROCHA JÚNIOR, 1983).

Em 1985, plantava-se basicamente milho, mandioca e feijão, além de usufruir de um pequeno rebanho de gado. A maioria das roças era das famílias, mesmo com as roças coletivas. Assim, o trabalho se dava tanto entre os familiares, quanto com os mutirões ou “batalhões”. Faltava terra para o sustento de todos, além de recursos para financiamento das roças. Desse modo, muitos índios recorriam ao trabalho de “meia”²⁸, além do trabalho fora da área para “botar a roça” e a venda antecipada da produção, para a compra de implementos para a lavoura (MARTINS, 1985). Os núcleos habitados pelos Kiriri nessa época eram seis: Lagoa Grande, Sacão, Cacimba Seca, Baixa da Cangalha, Araçá e Cantagalo.

A situação apontada por Bandeira (1972) e Carvalho (1977) na década de 1970, de exploração do trabalho indígena pela sociedade envolvente, persistia na década seguinte. A imagem dúbia dos “brancos” em relação aos indígenas se mantinha: embora considerados “bêbados e preguiçosos”, os Kiriri eram recorrentemente convocados para trabalhar nas lavouras dos regionais. Essa ambiguidade também era constatada no campo religioso, quando a visão dos não indígenas insistia em estereotipar as crenças Kiriri como “feitiçaria”. Porém,

²⁸ A “meia” era um sistema de produção na qual metade da terra era direcionada à produção para o “branco” e fazia parte do sistema de exploração dos indígenas pelos “brancos”.

em casos de necessidade, não era raro que se recorressem ao trabalho indígena para a cura de pessoas externas à comunidade.

Sobre as práticas rituais Kiriri, Martins (1985, p. 12) explica que os “encantados”, de acordo com relatos, “são entidades que lhes transmitem conhecimentos; são eles que têm a sabedoria, a ciência do índio”. O autor apontou a existência de uma cerimônia semanal e particular do Toré, celebrada no “mato”, que caracterizava-se pela presença exclusiva de Mestras e Pajés, usando-se, tanto quanto no Toré mais ampliado, a jurema e os cânticos, contando com a manifestação dos encantos.

Outro elemento ritual era o “trabalho”, apontado como “obrigação” devotado aos encantos, que pode ser visto de duas maneiras: a “obrigação” seria uma sequência ou ciclo ritual que deve seguir uma pessoa que se julgue portadora de algum mal ou empecilho”, o que é orientado pelo encanto através da Mestra. O que pode ser visto como “rito rotineiro de manutenção de uma devoção, como também pode ser de intensidade bem maior” (MARTINS, 1985, p. 14).

O autor afirmou que dentro da reserva Kiriri existiam dois “trabalhos” amplamente conhecidos que atendem a clientela distintas, e não necessariamente se excluía: o de uma Mestra no núcleo da Lagoa Grande, que aliou os “guias” do seu “trabalho” aos do “trabalho” do Toré, assim era chamada “dona do Toré”, realizado semanalmente, de maneira alternada, entre os núcleos de Lagoa Grande e Sacão.

No primeiro “trabalho”, a Mestra da Lagoa Grande teve a necessidade de sua “obrigação” estabelecida após uma crise de saúde prolongada. A doença se mostra como instrumento de evidenciar a mediunidade, junto às “revelações”. A “obrigação” (trabalho) se vincula à “cura”, que pode ter caráter permanente. Pode-se relacionar a situação de “crise de saúde” ao que se costuma denominar “rito de passagem” (MARTINS, 1985, p. 14).

O outro “trabalho” estava na Baixa da Cangalha e sua “oficiante” utilizava flora medicinal da região. Era realizada uma festa anual em agosto, no terreiro de sua casa, no qual existia uma pequena capela com um cruzeiro. Embora fosse um trabalho com grande adesão, a maioria das pessoas que frequentava era da Baixa da Cangalha, e a festa se realizava em um mês onde não se celebrava o Toré (MARTINS, 1985).

O autor informa os momentos do Toré: aos sábados à noite, alternadamente entre os núcleos de Lagoa Grande e Sacão, tem os mesmos participantes. Há uma “concentração” num cômodo “particular” da casa onde fica o terreiro, antes da cerimônia. Toma-se a jurema antes e durante a “dança”. Na primeira etapa do ritual acontece a “limpeza” do terreiro pelo Pajé e

os encantos são chamados para o “trabalho”, é quando se dança e canta até o momento da “oferenda”. Na segunda etapa, os “encantos” chegam e “baixam”, depois são interpretados pela Mestra e pelo Pajé mediante a “ciência”. Apenas as mulheres recebem os “encantos” e, quando eles vão embora, o terreiro é “fechado” pelo Pajé. A cerimônia tem cerca de seis horas de duração e conta com a participação de pessoas de diversas faixas etárias.

Baseado em Turner, a hipótese de Martins (1985) é que o elemento político pode assumir preponderância em relação ao elemento religioso. Além disso, o autor defende que “como categoria-religiosa o Toré estende aos seus participantes uma experiência, via ritual, baseada em crenças que dizem respeito a um conjunto específico de conhecimento do mundo” (MARTINS, 1985, p. 17).

O campo xamanístico Kiriri se configura enquanto elemento central de constituição e reconhecimento étnico entre esses indígenas (BANDEIRA, 1972; BRASILEIRO, 1996; CARVALHO et al., 2004; NASCIMENTO, 1994). O Toré, segundo Nascimento (1994), inserido no complexo ritual da Jurema, inerente aos povos indígenas no Nordeste, cumpre um papel crucial nesse processo, desde que foi reintroduzido a partir do contato entre os Kiriri e os Tuxá, promovido por uma viagem articulada pelo cacique Lázaro, como já exposto anteriormente.

A divisão do povo Kiriri em dois grupos teve sua culminância associada a elementos do campo xamanístico. O elemento principal seria o boicote ao pajé Adonias, que teria sido escolhido pelos encantados, mas não teve suas orientações atendidas e não conseguiu exercer o papel de pajé no grupo liderado pelo cacique Lázaro, ou seja, o grupo Kiriri de Mirandela. Pessoas descontentes com tal situação e com outras ocorridas no processo de rearticulação étnica se juntaram ao pajé Adonias em outro grupo, que hoje é chamado por eles de grupo Kiriri de Cantagalo. Até hoje Adonias é o pajé e uma importante liderança no grupo do qual faz parte. O processo de divisão do povo Kiriri em dois não acarretou somente um reordenamento interno. Carvalho (2004) aponta um rearranjo das redes de aliança e apoio aos Kiriri. Quer dizer que, as entidades de apoio, sejam elas não governamentais, da Igreja ou até mesmo de setores do governo, tiveram que moldar suas ações a partir do novo contexto político Kiriri.

Em 15 de janeiro de 1995, o octógono Kiriri, com este formato definido no Alvará de 1700, é homologado pelo então presidente José Sarney. Os festejos da “vitória da nova cidade indígena do Brasil” marcaram a efetivação da conquista do povo sobre seu Território, que aconteceu no dia 11 de novembro de 1995, como nos mostra Côrtes (1996, p. 71). Até hoje, a

festa em comemoração pela conquista de 1995 acontece anualmente, retomando elementos relacionados aos conflitos desse ano, e ao processo de maneira geral.

2.5 Da retomada de 1995 a 2011

Nesta seção, o foco incide sobre o período desde a efetivação da retomada do Território Kiriri em 1995 até os dias de hoje. A partir desse fato, o controle dos indígenas sobre suas terras passa a acontecer, mesmo com uma série de limitações. O esforço pela retomada das Terras foi direcionado para a luta sobre outros direitos, como exemplo, por uma educação escolar adequada aos interesses do povo.

A extrusão definitiva do Território Kiriri, ou seja, a efetivação de sua retomada²⁹, foi finalizada em 1995 e provocou uma reorganização territorial, que para Carvalho (2004) pode ser comparada aos processos de sedentarização e concentração, resultantes da construção da aldeia de Saco dos Morcegos, no início do século XVIII. Além disso, a retomada consolidou a desintrusão de cerca de 6000 posseiros, em média, e 1200 famílias não indígenas. Desse modo, com as “retomadas”, a população indígena migrou para os núcleos antes ocupados pelos posseiros, provocando uma reconfiguração das moradias, pois, antes viviam “nas matas” e nas encostas, nas proximidades dos núcleos povoados pelos “brancos”, depois, passaram a morar nas casas antes utilizadas por eles. Entretanto, a base da estrutura tradicional de ocupação territorial em núcleos foi mantida. As famílias não indígenas foram indenizadas e saíram do Território Indígena, como informa a autora.

Os dados sobre o contingente populacional Kiriri, ao longo do tempo, são importantes para fazer algumas associações. Para melhor visualização, segue a tabela 1:

Tabela 1 – A população Kiriri entre 1702 e 2009.

Fonte	Ano	População
Junta das Missões	1702	700
Junta das Missões	1758	960
Spix e Martius	1818	600
SPI	1967	1000

²⁹ O que se conhece por retomadas indígenas são um tipo de ação, mais comum no Nordeste brasileiro, de ocupação de seus territórios tradicionais para forçar medidas cabíveis para a efetivação do direito à Terra junto aos órgãos responsáveis, como exemplo a FUNAI.

Bandeira	1972	794
Relatório PINEB	1980	1675
Rocha Júnior	1983	1500
Brasileiro	1996	1800
Carvalho	2004	1500
Macêdo	2009	2000

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Foi a partir do processo de colonização, como vimos, que ocorreu uma grande intrusão nas Terras Kiriri. Com os aldeamentos, o contingente populacional indígena foi mantido, embora sejam indiscutíveis as perdas, tanto materiais, quanto culturais nesse período. Com a dissolução dos aldeamentos e a criação do Diretório de Índios, a população diminuiu drasticamente. Está inserida nesse período a Guerra de Canudos, na qual houve grande baixa populacional, como já levantado. Mesmo com o surgimento do SPI em 1910, uma maior rearticulação dos Kiriri somente foi acontecer com a criação do Posto de tal órgão, em 1949. Esse Posto, como vimos, não foi resultado do interesse estatal, mas sim de uma série de reivindicações indígenas mediadas pelo Padre Renato Galvão. Com a instalação do Posto e com o reconhecimento étnico, condições materiais melhores vieram, embora ainda precárias para uma reorganização mais sólida do povo, junto ao processo de afirmação de elementos relacionados à indianidade, tais como o Toré e o trabalho comunitário, em fins da década de 1970 e início da década de 1980.

Com o decorrer da luta pela Terra e sua homologação em 1995, outros direitos passaram a ser encampados pelos indígenas, visto que a condição principal para a reprodução material e cultural do grupo havia sido conquistada: a Terra Indígena Kiriri. Assim, esses dados populacionais permitem relações com uma série de questões já expostas neste capítulo, tais como a expulsão dos jesuítas, a dissolução dos aldeamentos, a ausência de um órgão estatal para assistência aos indígenas, bem como o processo de rearticulação étnica e reorganização dos Kiriri. Entretanto, duas delas são centrais para os objetivos deste estudo: a posse das terras indígenas pelos “brancos” – o que provocou muitas situações de violência, seja no plano físico ou simbólico – e a conquista da Terra que permite o direcionamento na luta por outros direitos.

O desejo de ter uma escola efetivamente indígena se relaciona também ao desejo de não estar suscetível às violências do “branco”, além de poder dominar conhecimentos que

impossibilitem situações em que indígenas sejam “enganados” por eles, como ocorreu antes, quando o mundo do colonizador era menos acessível.

Atualmente, a Terra Indígena Kiriri pertence, em parte, ao município de Banzaê, criado em 1989, e outra parte é pertencente ao município de Quijingue, segundo o cacique Manoel. Esses dois municípios se localizam no Norte do estado da Bahia, cerca de 300 km de distância de Salvador e fica ao lado da cidade de Ribeira do Pombal. Entretanto, os dados da FUNAI de 2010, indicados na figura 1, colocada na introdução, apontam um pertencimento de parte da TI Kiriri também ao município de Ribeira do Pombal. O Território Kiriri está situado numa zona de transição entre a “boca de caatinga” e a “boca da Zona da Mata”, integrando a Bacia do Itapicuru. É importante ressaltar que nenhum curso de água permanente atravessa a reserva (CARVALHO, 2004).

2.5.1 Os Kiriri entre 2000 e 2011: aspectos da vida sociopolítica, econômica e religiosa

O sentimento de pertencimento ao território é marcado profundamente nas memórias dos indivíduos, cujas práticas rituais norteiam as suas atitudes. Como já apontado, existe a prática de limpar os marcos que delimitam a Terra Indígena. Em campo, pude ouvir relatos que apontam a realização de práticas rituais junto a essa limpeza.

Na primeira década deste século, o agricultor Kiriri Salviano de Andrade falou que costuma usar simpatias para proteger a terra de pragas, bem como “benzer os três cantos da roça”, deixando um livre para a saída de possíveis males da lavoura, entre outras coisas, como mostrado por Carvalho (2004, p. 63). As experiências vividas estão ligadas a pontos e espaços nominados. Quando estive em campo, era usual ouvir associações entre acontecimentos pessoais e coletivos do povo aos locais na Terra Indígena onde aconteciam essas simpatias. As pessoas falavam “eu morava no Sacão”, “eu morava na Lagoa Grande”, sempre quando contavam as histórias de seu povo, assim como contavam sobre as transformações dos recursos naturais e sobre indígenas mais velhos que ainda moravam no mato. Ou seja, quase sempre quando uma história era contada, em âmbito individual ou coletivo, os narradores Kiriri indicavam espontaneamente o núcleo no qual moravam na ocasião ou, em situações mais gerais, em que núcleo os fatos ocorreram, se situando geograficamente.

A pintura a seguir (fig. 4), que é de uma criança Kiriri e estava pregada num mural da escola Índio Feliz – localizada no núcleo Cajazeira – dá uma pequena dimensão do que apontei acima e da disposição dos núcleos na Terra Indígena e do seu tamanho. Como é

em dois. Ao conversar com a professora Josineide Kiriri, do grupo liderado pelo cacique Manoel, ela exprimiu da seguinte maneira a divisão do seu povo: “a gente tem dois grupos, mas é todo mundo Kiriri”. Já a professora Paula, do grupo de Mirandela, disse-me que “são todos Kiriri, mas têm modos de viver diferentes”.

Tanto no grupo Kiriri de Mirandela, quanto no de Cantagalo, a organização política se baseia num sistema de grupos locais com “conselheiros”, responsáveis pela comunicação entre as bases, nos núcleos locais e o cacique. Tal organização, baseada na chefia do cacique e dos conselheiros, está intrinsecamente ligada ao campo místico-espiritual, centralizado no Toré (CARVALHO, 2004).

Os efeitos da divisão nos dois grupos, Mirandela e Cantagalo, provocaram o deslocamento de grupos domésticos da Terra aqui referida para uma outra, adquirida pela FUNAI, formando um terceiro grupo no município de Muquém de São Francisco (ANAI, apud CARVALHO, 2004), também no estado da Bahia, na região Oeste, a 555,7 Km de Salvador. Segundo o livro elaborado pelos professores e professoras Kiriri, a divisão em três comunidades ocorreu devido a problemas de terra e a situações de carência enfrentadas por eles (PROFESSORES INDÍGENAS, 2005, p. 22). O grupo que está em Muquém é liderado pela cacique Maria Kiriri.

A saída de indígenas da Terra não aconteceu somente em direção ao município de Muquém do São Francisco. O levantamento sociodemográfico realizado em 2002 pela ANAI indica uma grande quantidade de índios vivendo fora da Terra Indígena. A população “desaldeada”, como chamam os Kiriri, era estimada em cerca de 3000 pessoas na ocasião do censo, com maior concentração em São Paulo, seguida de Ribeira do Pombal (CARVALHO, 2004, p. 45). A autora atribui a dispersão demográfica Kiriri também aos processos de migração rural para os centros urbanos e às circunstâncias relacionadas às lutas pela reconquista do Território, além da busca por emprego. Todavia, penso que, além dessa motivação para a migração indígena Kiriri para fora do Território, é necessário apontar também o que ficou conhecido como “coador”, já referido neste capítulo. Aqui, cabe uma questão: esses indígenas “desaldeados” são reconhecidos pelos Kiriri? A fala do cacique Manoel pode servir para mostrar a visão de um indígena aldeado sobre a questão:

Aquele outro que tá lá, que saiu da sua comunidade por não enfrentar a dificuldade daqueles que estão convivendo juntos na aldeia enfrentar, tem que ter o mesmo direito? [...] Mas a lei dá direito a ele do mesmo jeito. (Entrevista com o cacique Manoel, núcleo Araçá, maio de 2010).

O processo de reconstituição do povo e de seu território acarretou transformações nas condições de vida, tais como padrões de assentamento e a utilização de energia elétrica e água encanada em todas as localidades. Sobre as mudanças nas condições de vida, é interessante apontar o que presenciei em campo:

Dona Maria contou como era a lavagem antes, quando não havia água encanada e tinham que ir buscar água no pé da serra. Ela disse que hoje as mais jovens nem sabem carregar o pote, porque “não tem mais precisão”. Reclamou dizendo que é só os mais jovens colocarem um pote no pescoço que reclamam de dor, que começam a dizer “meu pescoço tá mole” (falou isso balançando a cabeça para trás e para frente). (Nota de Campo, Araçá, 03 de maio de 2010).

É possível indicar uma mudança também dos aprendizados corporais com as alterações das condições de vida, tendo influência direta na vida ritual religiosa, no caso, o transporte dos potes na “primeira noite”. Além disso, aproveitando a referência à situação, é interessante indicar que tanto a filha de Dona Maria carregava um pote com água na lavagem, quanto sua neta, Naiara, que me contou que algumas vezes carregou o pote na lavagem, o que acredito indicar uma relação entre a importância que a celebração tem para Dona Maria e a transmissão desses valores para suas próximas gerações.

Ainda sobre os recursos naturais, esses não são vistos à parte do campo místico-ritual entre os Kiriri. Os conhecimentos sobre as plantas servem para preparo de “ervanças”³⁰, assim como para chás e banhos usados na “defesa do índio”. Entre as oito ervas mais citadas no *survey* da ANAI em 2003, apenas uma, o hortelã, não tem função de “defesa” e fortalecimento espiritual (CARVALHO, 2004).

Os encantados costumam aparecer em forma animal, mais frequentemente como coruja. Durante as retomadas, as corujas avisavam se seria possível dormir tranquilamente naquela noite, dizendo “deixa comigo, deixa comigo”. Para saber se um animal é ou não um encantado, a professora América afirmou para Carvalho (2004, p. 52) que o índio “sente”.

As atividades agropastoris são realizadas nos moldes tipicamente camponeses, com referência ao grupo doméstico como unidade de produção e consumo. Essas terras podem ser de roça, pasto ou terra de trabalho e gado. Embora a autora aponte uma tendência de reprodução de desigualdades fundiárias que aconteciam no “tempo dos posseiros”, também atribui à organização sociopolítica dos Kiriri a dinâmica de uso e ocupação dos solos, com a gerência das lideranças. A autora informa ainda que há uma alternância de locais de plantação

³⁰ Preparo de ervas com fins religiosos e/ou medicinais.

por família a cada ano, com o objetivo de evitar a superexploração. As “roças comunitárias”, já citadas neste capítulo, são articuladas por comunidade. A roça “geral” é organizada a partir das famílias de todos os núcleos liderados por um dos caciques. Já a roça “local” abrange grupos de um determinado núcleo.

As terras mais férteis são chamadas pelos Kiriri de “japão” ou “terra forte”, enquanto as que têm menor fertilidade, de “raso” ou “terra fraca”. Nas primeiras, são mais cultivados o milho, o feijão, as verduras e outras leguminosas e, nas segundas, o capim, o cajueiro, outras frutíferas e as palmáceas, com destaque para a mangueira e o licuri. Há uma forte predominância das terras de “raso” na Terra Indígena, segundo a autora.

Os ciclos do plantio envolvem três etapas: a “roçagem”, a “aragem” e o “nivelamento”. Os principais cultivos entre os Kiriri são o milho e algumas variedades de feijão, que têm maior potencial de comercialização. Cultivos como abóbora, quiabo, melancia, banana, tomate, entre outros, são consorciados com o milho e o feijão. As etapas de cultivo são realizadas normalmente pelos integrantes do grupo doméstico, mas também, diversas vezes, com a ajuda de parentes ou contratação de mão de obra externa ao grupo doméstico. Embora muitas das plantas perenes assentadas nas roças tenham sido plantadas pelos não índios, “a sua manutenção é indício factual da forma de cultivo Kiriri baseada na modalidade de consórcio entre espécies de ciclo anual e outras perenes, garantindo a diversidade biológica e alimentar dos roçados” (CARVALHO, 2004, p. 61).

A mandioca é cultivada em setembro e outubro:

As “farinhadas” são realizadas, via de regra, por mais de um grupo doméstico, envolvendo a participação de homens e mulheres de idades diversas, donde se observa a divisão sexual do trabalho, cabendo às mulheres a limpeza e retirada da casca dos tubérculos, e aos homens, a trituração, moagem e secagem da massa nos maquinários rústicos das oficinas. (CARVALHO, 2004, p. 62).

Sobre os casamentos na aldeia, Dona Odisse, do grupo de Mirandela, me contou que são feitos na lei da aldeia, e quem preside a cerimônia é o cacique, não o pajé, sendo que houve um tempo que era presidida pelo chefe de Posto. Ela disse que assistiu a um casamento em que a noiva estava com a roupa e o véu de cipó. Antes era permitido aos homens que se casassem com mulheres não índias e as levasse para morar na aldeia (PROFESSORES INDÍGENAS, 2005, p. 39).

No grupo de Mirandela, em campo, ouvi que não é permitido ficar na aldeia depois de se casar com uma pessoa de fora do grupo, de outra etnia ou não indígena. A mesma regra

se aplica no grupo de Cantagalo em relação a casamentos com não indígenas. É importante salientar que não vejo essas regras de casamento como uma construção biologizante de parentesco ou de família, já que ter consanguinidade, para os Kiriri, não garante necessariamente ser parente da mesma etnia. Ou seja, hoje não é permitido nem aos homens e nem às mulheres morar com não índios, ou com índios que não sejam do grupo Kiriri dentro da mesma aldeia, tanto no grupo de Cantagalo quanto no de Mirandela. Assim, quem se casa com um não indígena ou com indígenas de outros grupos, acaba se dividindo entre a vida dentro e fora da Terra Indígena, ou sai dela.

Sobre a situação linguística, a “recriação” da língua Kiriri era um forte desejo das lideranças, professores e professoras Kiriri, bem como a escola era vista enquanto um instrumento de contribuição para tal objetivo. A pesquisa com os mais velhos sobre palavras ainda faladas e em livros existentes sobre a língua Kiriri seriam os meios, dentro da escola, de acordo com Côrtes (1996), que relatou que o cacique Lázaro e o conselheiro Daniel (o segundo pertencente ao grupo liderado pelo cacique Manoel), solicitaram à Universidade livros sobre a língua Kiriri, que foram referidos pela professora Mônica como “livros da nossa linguagem” (CÔRTEZ, 1996, p. 110). As professoras Mônica e Maria enfatizaram então a vontade de fazer uma cartilha “só na língua mesmo”. Várias palavras da língua Kiriri eram, na ocasião, ditas e explicadas pelas professoras. É importante lembrar que o domínio da língua Kiriri se associa diretamente à comunicação com os encantados.

Devido à inexistência de falantes da língua Kiriri na década de 1990, Côrtes (1996) coloca que a postura de uma linguista era de que seria impossível a retomada da língua originária desse povo. O cacique Lázaro respondeu, em reunião com a linguista: “nós temos vidência aqui dentro, tem índios da ciência e duzentas palavras” (LÁZARO, apud CÔRTEZ, 1996, p. 111). Essas duzentas palavras referidas pelo cacique, para Côrtes, estão no levantamento feito por Maria de Lourdes Bandeira em 1972, em seu livro “Os Kariri de Mirandela”. Diante da circunstância, um levantamento sobre o “dialeto Português/Kiriri falado” foi iniciado, devido à solicitação dos líderes:

Este levantamento começou a se dar com a orientação da linguista através dos professores, com registros escritos e a gravação da pronúncia das palavras que os Kiriri acreditam ser originárias de sua língua. O acompanhamento desses registros, iniciado pela linguista, foi mais uma das atividades interrompidas diante do conflito de março de 1995. (CÔRTEZ, 1996, p. 111).

Visto que os Kiriri afirmavam que as mestras “cortavam a língua” quando

incorporadas pelos encantados, Côrtes (1996, p. 111) levantou a seguinte questão: “[...] as mestras cortam a língua não têm com quem dialogar, pois não existe nenhum outro falante da língua”. Aqui, mesmo que a autora não tenha destrinchado a questão que levantou, acaba indicando uma crença na impossibilidade de retomada da língua Kiriri. Sobre isso, indicamos o artigo de Anari Bonfim (2011), professora e linguista Pataxó.

É importante citar que o conselheiro Bonifácio, ao falar com Côrtes (1996) por telefone após os conflitos de 1995, falou cinco palavras em Kipeá, o que, para a pesquisadora, era uma tentativa de mostrar que o processo de recriação da língua estava em curso. Esse fato será retomado no último capítulo.

Assim, pode-se falar tanto de um sentimento de perda da língua, quanto de um esforço de reconstituição. O Toré que acontece em Mirandela hoje é cantado na língua Kiriri. Além disso, pude presenciar uma situação na qual um senhor Kiriri, do grupo de Mirandela, falou primeiro na “língua” e depois explicou em português o que estava sendo dito. Fui informada que existem duas pessoas que dominam mais a “língua” no grupo de Mirandela e que, quando há o interesse de colocar alguma coisa nessa “língua”, as duas pessoas são chamadas a fazer isso. O esforço por reconstituição linguística existe nos dois grupos. No grupo de Cantagalo, creio que a escola tenha função importante nisso, pois os professores realizam um processo de pesquisa em materiais bibliográficos já produzidos sobre a língua Kiriri. Já em Mirandela, a pesquisa acontece com os mais entendidos na “língua”, a saber: o professor de cultura e o conselheiro Bonifácio.

2.6 Algumas considerações

Neste capítulo, pudemos observar uma série de elementos relativos à organização Kiriri, desde os tempos do contato com os colonizadores, até a contemporaneidade. Observamos o constrangimento vivido pelos Kiriri desde o século XVI, com a invasão de suas terras e imposição de condições de vida que desagregavam elementos culturais originários. Nesse contexto, não somente houve uma baixa populacional, mas também de ordem sociocultural, incluindo elementos religiosos e linguísticos. Uma nova ordem social passou a se estabelecer com a eleição de Lázaro e a intensificação da etnogênese Kiriri.

A relação com os “brancos”, nesse contexto, foi extremamente modificada, a relação de dependência diminuiu com o fortalecimento da organização indígena, através da valorização étnica e de medidas como evitar o casamento com “brancos” e trabalhar para eles.

Com a retomada do Território, a luta para seu controle se direciona para a ampliação dos direitos relacionados à saúde e à escola. A ampliação da gestão dos espaços escolares possibilitou uma remodelagem da escola, fazendo com que ela se volte para o fortalecimento étnico, como veremos mais adiante.

Para o que considero central neste estudo, levanto três pontos:

- A luta pela Terra, existente desde a interação com os colonizadores, se configurou como um elemento central de articulação para este povo, ao mesmo tempo, a territorialidade para com o Território Kiriri já demarcado não se esvaiu após a conquista. A limpeza dos marcos do Território Kiriri, bem como os etnomapas construídos nas escolas são alguns indicativos, entre outros, desse pertencimento territorial;
- As práticas relativas ao campo xamanístico, como foi levantado por Nascimento (1994), têm uma centralidade no universo Kiriri. Sobre tal questão, o autor aponta não só características do Toré Kiriri, mas defende a tese de que há uma continuidade nas práticas religiosas desse povo. É também nesse argumento que me apoio. Ao mesmo tempo, isso não significa considerar as questões políticas que têm implicação também no universo religioso. Sobre isso, a introdução do Toré é um exemplo, já que o contexto era de expor uma indianidade à sociedade nacional, com um conjunto de elementos tidos como referentes às culturas indígenas, do qual o Toré fazia e faz parte.
- É possível relacionar os dois pontos acima com a ancestralidade Kiriri. Afinal, a “tradição” recorrentemente evocada é originária nos ancestrais, que começaram a luta pela Terra e eram depositários das tradições culturais. Essa transmissão possibilitou a continuidade dos elementos étnicos no grupo.

Mas, por que esses pontos são tão importantes para a observação da educação e da escola Kiriri? No caso da questão territorial, defendo que a conquista do Território é indispensável tanto para a consolidação de direitos, como é o caso da escola. Ao mesmo tempo, a territorialidade se relaciona diretamente com o fortalecimento étnico, também presente na escola (o que será melhor tratado nos próximos capítulos). As práticas religiosas mostram uma interferência muito grande sobre o universo Kiriri, suas articulações sociopolíticas e também na educação e na escola (ponto que também será aprofundado no capítulo terceiro). Já a ancestralidade, seria um elo entre os dois pontos, como apontado acima.

Visto que esta pesquisa tem como objetivo analisar a domesticação da escola pelo povo Kiriri, ou seja, discutir a forma como os indígenas de tal etnia utilizam da instituição

escolar em favor das suas demandas, é indispensável pensar o objeto à luz de sua organização. Ao mesmo tempo, a educação não é um “ente descolado” das formações sociais. E essa é a relação central entre este capítulo primeiro e a análise geral. Agora que apresentamos um pouco dessas formas de organização Kiriri à luz de sua história, passo à discussão sobre suas escolas, especificamente.

3 CAPÍTULO II – DAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E ESCOLA À ESCOLARIZAÇÃO ENTRE OS KIRIRI

Neste capítulo, apresento uma base conceitual para a discussão sobre uma narrativa histórica e etnográfica referente à escolarização entre os Kiriri. No capítulo anterior, discuti a organização deste povo, no intuito de explorar diversas faces da questão: Quem domestica a escola? No presente capítulo, a questão em xeque é: Qual é o perfil da instituição a ser domesticada? Ou seja, como devemos enquadrar teórica e metodologicamente a “escola” e, mais especificamente, a “Escola Indígena”. Então, a discussão mais geral leva a um enfoque mais específico sobre a escola e a escolarização Kiriri.

A escolarização é entendida neste trabalho como um processo complexo que abarca o aprendizado e os saberes escolares. Entretanto, tal abordagem não pode ser estanque, visto que a instituição escolar entre os Kiriri se constituiu de diferentes modos ao longo tempo. Seria muito restrito pensar a escola como um conjunto de características sólidas e imutáveis ao longo do tempo. Ou seja, a escola será tratada como uma instituição de caráter processual. Embora tal questão pareça óbvia, nem sempre as práticas e regras escolares são vistas dessa maneira.

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira seção, discuto as concepções de educação e escola nas Ciências Sociais de maneira breve. A partir da obra de Freitag (1979), as ideias de Durkheim e Parsons serão pontuadas, em linhas gerais, para indicar uma concepção de educação considerada conservadora, que não utilizo nesta pesquisa. Essa concepção visualiza o processo educacional com o foco na transmissão de conhecimentos, com vistas a reproduzir as regras sociais. Desse modo, a superação de desigualdades sociais, por meio da educação, não seria possível. Em contrapartida, as concepções de Dewey e Mannheim, tratadas por Freitag (1979), nos trazem uma escola vista enquanto instrumento político de ampliação de participação social, o que podemos problematizar. Daí, Althusser, Bourdieu e Gramsci nos servirão de base para uma crítica à educação escolar capitalista.

Mais adiante, serão levantadas questões acerca da educação e da escola indígena, tais como o entendimento indígena de que a educação do colonizador não serve para seu povo; a importância do corpo na construção dos conhecimentos indígenas; a relação com a natureza nos processos educativos e; a característica da escola indígena de ser um espaço de fronteira, abarcando o aprendizado de conhecimentos do “branco” que sejam úteis ao universo indígena e ao fortalecimento da cultura indígena. Assim, o caráter e as especificidades da educação e da

escola indígenas são apontados, com o intuito de discutir a relação entre esses dois campos. É importante salientar que não quero com isso negar a especificidade existente na educação e na escola indígenas. Exploro a necessidade de investigar a especificidade da educação indígena a partir de um olhar sobre a particularidade histórica de cada caso e, para esse fim, adoto uma abordagem pautada numa exploração etnográfica, que leva em consideração a trajetória histórica da escolarização entre os Kiriri.

Assim, posteriormente, exponho os motivos pelos quais optei por trabalhar com a antropologia histórica nesta pesquisa, bem como realizo uma breve discussão sobre esse campo de estudos. Pode-se levantar a seguinte questão: Por que discutir antropologia histórica logo depois das concepções de educação e escola? Escolhi esse formato para que, após apresentar as concepções sobre educação e escola aqui adotadas e, antes de apresentar a narrativa histórica construída por mim sobre o processo de escolarização entre os Kiriri no próximo capítulo, pudesse apontar o porquê do foco na construção histórica em torno desta instituição. Assim, busco pensar numa “escola historicizada”.

3.1 Educação e escola: passeando por reflexões sobre o processo formativo humano

Nesta seção, refletiremos sobre os usos e elementos constituintes do que chamamos de educação e de escola. Inicialmente, apresentaremos algumas ideias de clássicos das Ciências Sociais. Ao longo do texto, entrelaçaremos tais concepções ao que mais nos interessa aqui: educação e escola indígenas. Não é demais repetir que estas páginas são uma ínfima amostra do que já foi produzido nas Ciências Sociais sobre educação. Desse modo, serão apresentadas e discutidas algumas ideias centrais, com o intuito de utilizá-las como recurso reflexivo sobre o objeto aqui adotado. Vamos à discussão.

Freitag (1979), ao traçar um quadro analítico sobre a educação, identifica dois elementos comuns entre as abordagens teóricas que analisa³¹: 1) a educação sempre está ligada a uma doutrina pedagógica que reflete uma filosofia de vida; 2) instituições sociais específicas funcionam como porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica numa realidade social concreta.

Foi Durkheim quem primeiro sistematizou os pontos levantados por Freitag nas Ciências Sociais. Para o autor, a centralidade da educação está na transmissão de normas,

³¹ Os teóricos que Freitag (1979) analisa ou cita são: Durkheim, Parsons, Dewey, Mannheim, Bourdieu, Passeron, Becker, Schultz, Edding, Solow, Huisken, Althusser, Establet, Poulantzas, Marx e Gramsci.

valores e experiências de uma geração para outra, com o intuito de possibilitar a continuidade de uma sociedade dada. A educação é, de acordo com o autor, um fato social que possui natureza coercitiva, é algo “exterior” aos indivíduos. Para Durkheim, sem a educação a sociedade não seria possível e, por conta disso, a primeira adquire um caráter constitutivo em relação à segunda (FREITAG, 1979).

Já para Parsons, a educação é tratada como “socialização” e vista como “mecanismo básico para a constituição de sistemas sociais e de manutenção e perpetuação dos mesmos em forma de sociedades” (FREITAG, 1979, p. 15). Os indivíduos tendem, então, a acreditar que as necessidades do sistema são suas. Assim como em Durkheim, em Parsons não há integração do sistema social sem a educação, assim como ela não é um instrumento de transformação, mas está em prol da manutenção da estrutura de uma dada sociedade, como mostra Freitag (1979).

Diferentemente, Dewey e Mannheim atribuem à educação um caráter transformador, que dinamiza as estruturas através de ações inovadoras individuais. Os indivíduos não reproduzem meramente o que lhes é transmitido pelas gerações anteriores, eles analisam criticamente tais elementos, o que possibilita uma reestruturação e reorganização social. Assim, os indivíduos e as sociedades são vistos de maneira dinâmica (FREITAG, 1979).

Para Durkheim e Parsons, a educação “não é simplesmente um mecanismo de perpetuação de estruturas sociais anteriores, mas um mecanismo de implantação de estruturas sociais ainda imperfeitas: as democráticas” (FREITAG, 1979, p. 17). Podemos então dizer que, no que diz respeito ao objeto deste estudo, seria inviável adotar a concepção educacional de Durkheim e de Parsons, afinal, além de postularmos que a domesticação da escola se dá numa perspectiva histórica, procuramos associar elementos tanto diacrônicos, quanto sincrônicos. Também não teríamos como pensar na domesticação de uma instituição que seja vista, mesmo que subliminarmente, como algo isolado, como a escola de Dewey.

Dewey defende que não se separa educação e vida. Para ele, ao longo da vida, o indivíduo é obrigado a se dispor de novas ações e, por conta disso, avaliar e reorganizar suas experiências. A função da educação, então, é de subsidiar o indivíduo a fazer essa reorganização de maneira mais ou menos ordenada e sistematizada. Assim, o meio pelo qual o indivíduo terá acesso a tais subsídios é a escola, que deve se constituir enquanto uma pequena comunidade, de caráter democrático, ajudando na reestruturação da sociedade global, que apresenta desvios em relação aos princípios democráticos, (FREITAG, 1979). A crítica que Freitag (1979) faz a Dewey é sobre a falta de percepção das desigualdades sociais, como algo

gerado histórica e socialmente pela sociedade já estabelecida, mas sim como resultantes das diferenças naturais entre os homens, visto que as diferenças de “nível” e “qualidade” entre os indivíduos são concebidas como justas pelo autor, pois foram adquiridas democraticamente.

Mannheim constrói uma teoria da educação que é vista como uma versão ampliada daquela levantada por Dewey. Para o primeiro,

A natureza e a história do homem e da sociedade precisam ser controladas de forma racional e democrática. Para tal se oferecem uma série de *técnicas sociais* e entre elas, estrategicamente, a educação. Essas técnicas precisam ser manipuladas de tal forma que impeçam a repetição do caos e garantam a manutenção de uma ordem social essencialmente democrática. (FREITAG, 1979, p. 18).

Ou seja, os autores Dewey e Mannheim defendem que a imperfeição social deve ser corrigida através da educação. Porém, enquanto o primeiro objetiva a ampliação dos valores básicos da democracia através da escola, o segundo o faz através da ciência e dos cientistas, ou seja, da *intelligentsia*. Consequentemente, a concepção educacional de Mannheim também não serve aqui como suporte analítico, afinal, não defendemos um controle racional da história.

Durkheim e Parsons, para Freitag (1979), negam o caráter inovador e emancipatório da educação, pois ela é vista como um mero instrumento de transmissão de valores. Ao mesmo tempo, os interesses envolvidos no processo educativo são completamente ignorados. Embora, a priori, a educação seja apontada por Dewey e Mannheim como elemento de transformação, pode-se levantar que, para eles, quando a sociedade verdadeiramente democrática fosse implantada, a função da educação também se reduziria à manutenção social, visto que deixaria de apontar para uma transformação da sociedade em prol da democracia (FREITAG, 1979).

Althusser (1983), em seu livro “Aparelhos Ideológicos de Estado”, adota uma postura completamente diferente de Durkheim e Parsons. O autor defende que a condição última da produção de uma formação social é a reprodução das condições de produção da mesma. Tal reprodução pode ser simples, ou seja, que mantêm as condições pré-existentes de produção, ou ampliada, quando amplia essas condições. Para que isso aconteça, a formação social deve reproduzir as forças produtivas e as relações de produção existentes. O Estado é visto pelo autor como uma “máquina” repressiva, que permite a exploração das classes dominantes. Embora, para o autor, toda luta política das classes se passaria em torno do Estado, o aparelho do Estado pode continuar de pé após acontecimentos que afetem a posse

do poder de Estado³². A tese principal de Althusser acerca da ideologia é de que ela representa uma relação imaginária dos indivíduos com as condições reais de existência vividas por eles.

Os aparelhos ideológicos do Estado podem não apenas ser os meios, mas também o lugar da luta de classes [...]. A classe (ou aliança de classes) no poder não dita tão facilmente a lei nos AIE como no aparelho repressivo do Estado, não somente porque as antigas classes dominantes podem conservar durante muito tempo fortes posições naqueles, mas porque a resistência das classes exploradas pode encontrar o meio e a ocasião de expressar-se neles, utilizando as contradições existentes ou conquistando pela luta posições de combate. (ALTHUSSER, 1983, p. 71).

Após destacar a existência do poder e do aparelho de Estado, Althusser defende a existência dos “Aparelhos Ideológicos do Estado” (AIE)³³, que não se confundem com o aparelho repressivo do Estado³⁴, mas se manifesta junto a ele. Enquanto os primeiros funcionam principalmente pela ideologia, o segundo funciona principalmente pela repressão, seja ela “bastante atenuada, dissimulada, ou mesmo simbólica” (ALTHUSSER, 1983, p. 70). É a ideologia da classe dominante que assegura a unidade entre os diferentes Aparelhos Ideológicos do Estado, afirma o autor. Assim, não há aparelho puramente ideológico.

A escola e as igrejas são apontadas como elementos que “moldam por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção” (ALTHUSSER, 1983, p. 70). Sobre a relação entre estes dois aparelhos, o autor defende que a Igreja centralizava uma série de funções, que passaram a se distribuir entre os diferentes aparelhos ideológicos do Estado, particularmente, as funções escolares e culturais.

Na óptica de Althusser (1983), a Igreja era o aparelho ideológico do Estado dominante, que reunia as funções religiosas, escolares e mais uma boa parte das funções de informação e “cultura”. Com a revolução francesa, a Igreja foi atacada como aparelho ideológico número um do Estado. Com o declínio da Igreja como principal AIE, o aparelho ideológico escolar assumiu lugar principal nas “formações capitalistas maduras”. Para o autor, o par Escola-Família substituiu o par Igreja-Família.

Nenhum outro aparelho ideológico do Estado disporia por tanto tempo de uma “audiência obrigatória” quanto a escola, com cinco ou seis dias dos sete dias da semana, com

³² Para Althusser, o aparelho de Estado é diferente do poder de Estado, e o objetivo da luta de classes consistiria em conquistar o poder do Estado e utilizar-se do seu aparelho, ou seja, tomar o poder de Estado para destruir o aparelho burguês, substituindo-o por outro aparelho completamente diferente, em direção à destruição do Estado, do seu poder e do seu aparelho (ALTHUSSER, 1983).

³³ Os AIE podem ser classificados em: religioso, escolar (que abrange escolas públicas e privadas), familiar, jurídico, político, sindical, de informação e cultural (ALTHUSSER, 1983).

³⁴ O governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc., compõem, para Althusser (1983), os aparelhos repressivos do Estado.

uma grande quantidade de horas. A ideologia que busca representar a escola como neutra, desprovida de ideologia, seria um dos mecanismos de inculcação maciça da ideologia das classes dominantes na escola, que favoreceriam a reprodução das relações de produção numa formação social capitalista. Afinal, na escola se aprende a ler, escrever, contar, ou seja, aprendem-se certas técnicas, bem como elementos de “cultura científica” ou “literária”, úteis para a execução de atividades relacionadas a diferentes postos da produção. Cada posto com sua instrução diferenciada, para operários, técnicos ou para quadros superiores. As regras de bom comportamento específicas, de acordo com o posto ocupado, também estariam entre os elementos veiculados na escola. Entre elas, as regras de moral e de “consciência cívica e profissional”, que se configuram enquanto regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho. A dominação de classe teria sua ordem estabelecida por este sistema (ALTHUSSER, 1983).

Segundo o autor, os professores seriam respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças e estariam conduzindo-as à “liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes libertárias” (ALTHUSSER, 1983, p. 80). Não restaria muito aos professores em relação à mudança desse cenário, pois, em sua maioria, eles menos questionariam do que alimentariam a representação ideológica da escola como algo “natural” e “indispensável”. Os professores que se voltam contra a ideologia, não somente são considerados raros, como dispõem de poucas armas na história e no saber ensinado.

Parece-nos óbvia a importância de críticas como a de Althusser em relação às limitações das estruturas mediadas pelo Estado. Entretanto, é preciso levantar que a teoria desse autor, por buscar uma abordagem altamente englobante, deixa de lado a influência das micro relações numa ofensiva resistência no seio das formações sociais capitalistas. Mesmo defendendo que a lei nos aparelhos ideológicos do Estado não são facilmente ditadas pela classe dominante, o papel dos sujeitos na história, na lógica do autor, é reduzido à quase insignificância, como se vê no que ele defende sobre o papel dos professores.

Não se trata de defender a continuidade da máquina opressora que Althusser critica, mas sim de ver um nó crítico na própria teoria althusseriana: Se os sujeitos têm tantas amarras para inviabilizar as suas possibilidades, como aconteceria, de fato, a tomada do poder de Estado e a transformação do aparelho de Estado que defende o autor? Ele não aponta proposições para superação do problema.

Ao mesmo tempo em que as críticas de Althusser à estrutura escolar mediada pelo

Estado são extremamente úteis, no sentido de explicitar as amarras e afastar as possibilidades de conceber essa instituição com certa ingenuidade, poderíamos dizer que o recorte de Althusser é diferente do que foi adotado nesta pesquisa, visto que, enquanto ele analisa o que mantêm as formações sociais capitalistas, nós analisamos as ações tomadas frente às inadequações da escola de acordo com os interesses nativos. Tal diferença não chega a ser divergente, já que mesmo não concebendo o papel dos indivíduos como Althusser (1983), que não leva em conta devidamente a agência deles, penso que seja indispensável uma leitura seriamente crítica sobre as formações escolares capitalistas. O que está relacionado tanto ao que produziu historicamente as escolas não indígenas quanto ao que discute o autor sobre o aparelho ideológico de Estado escolar. O processo de inculcação, através da educação, e o uso da instituição escolar pelos grupos dominantes para a reprodução do sistema capitalista também vão ser alvo de discussão na teoria de Bourdieu e Passeron (2008).

Em suas leituras sobre os clássicos na análise do processo educativo/reprodução, esses autores indicam que Durkheim vê um “constrangimento social indiviso” onde Marx vê um “produto de uma denominação de classe” (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 25). Ao mesmo tempo, Marx e Durkheim se opõem a Weber, no que diz respeito ao objetivismo metodológico, e não caem na tentação de encarar as relações de poder como interindividuais de influência ou de domínio, apontam os autores.

Na leitura de Freitag (1979), para Bourdieu e Passeron (2008), existem duas funções estratégicas na sociedade capitalista para o sistema educacional: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes. Entretanto, o autor também aponta a existência de um ponto em comum entre Durkheim e Bourdieu: o processo educativo é visto como coerção e a ação pedagógica como ato violento, de força. Para Bourdieu e Passeron (2008, p. 26), “toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Eles também defendem que uma violência simbólica é assegurada como legítima pelo sistema de ensino dominante. Essa legitimidade atribuída pelo sistema de ensino vai fazer com que ele consiga “reproduzir as relações sociais, ou seja, a estrutura de classes, reproduzindo de maneira diferenciada a “cultura”, i. é. (sic), a ideologia da classe dominante” (FREITAG, 1979, p. 23).

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é sociologicamente necessária na medida em que essa cultura deve sua existência às condições sociais da qual ela é o produto e sua inteligibilidade à coerência e às funções da estrutura das relações significantes que a constituem. (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 29).

Ou seja, para esses autores, as condições sociais de existência de um grupo interferem diretamente nas concepções transmitidas pelo mesmo. E essa construção nos leva diretamente ao conceito de *habitus*, de uso especial nesta pesquisa. Pois, para os autores, no ato educativo são impostos às pessoas sistemas de pensamento, criando *habitus* diferenciais, conceituados como “predisposição de agir segundo um certo código de normas e valores que os caracteriza como pertencentes a um certo grupo ou uma classe” (FREITAG, 1979, p. 23).

Sobre o a utilização do conceito de *habitus* neste trabalho, o foco está, principalmente, na relação entre os Kiriri e os agentes “externos”. Assim, levam-se em consideração, como exemplo, os estigmas recorrentes em relação aos indígenas e a relação dos Kiriri com esses estigmas no processo de escolarização. Pois, se o foco passa a ser as relações “internas” ao povo Kiriri, enveredaria por um aspecto que não foi foco durante o trabalho de campo: De que maneira se pode construir um *habitus* dentro da cultura Kiriri, servindo para reproduzir uma concepção específica de cultura que é construída cotidiana e sistematicamente? O que quero, na prática, dizer com isso? Não há como tratar, da mesma maneira, a reprodução de uma estrutura social marcada pelas desigualdades sociais e fragmentação dos saberes, as ditas sociedades ocidentais³⁵, e a reprodução da organização das sociedades indígenas, principalmente quando falamos de sociedades que precisaram reconstituir uma série de elementos organizativos diante de uma demanda política emergencial: a retomada de suas Terras. Além disso, veremos que a reafirmação da identidade indígena, associada ao fortalecimento organizacional, é um ponto importante relacionado a essas questões.

Sobre o fortalecimento da organização Kiriri e a ação pedagógica, outras concepções de Bourdieu e Passeron (2008) podem ser úteis nessa reflexão. Para os autores, um grupo ou classe produz o que é “digno” de ser reproduzido, de acordo com a sua existência “mesma” e com o fato de delegar a uma instância a autoridade que seja necessária para a reprodução (BOURDIEU, 2008, p. 48). Quanto mais uma instância pedagógica precisa afirmar e justificar sua legitimidade, menos o arbitrário inculcado por ela reproduz fortemente o arbitrário cultural do grupo ou classe que delega a Autoridade Pedagógica. Uma sociedade tradicional,

³⁵ É importante ressaltar que o termo “ocidentais”, aqui, não se refere a um todo genérico, bem como o uso do termo “indígena” não desconsidera a grande diversidade étnica. Para minimizar essa questão, tento utilizar mais o termo “originariamente não indígena” ao invés de “ocidental”.

nessa lógica, seria um “caso-limite”, visto que substituiria uma autoridade social pouco diferenciada, assim indiscutível e indiscutida, sem o acompanhamento de uma justificação ideológica da Autoridade Pedagógica e sem uma “reflexão técnica sobre os instrumentos da Ação Pedagógica” (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 51).

A produtividade do Trabalho Pedagógico pode ser medida pelo grau em que a inculcação é efetivada, ou seja, efeito de reprodução da mesma. Esse trabalho deve durar o bastante para produzir efeitos duradouros, ou seja, um *habitus*, um “produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 53). Quanto mais esse hábito é durável, mais o Trabalho Pedagógico pode ser considerado produtivo. Também é mais produtivo quanto mais o *habitus* é transferível, ou exaustivo, reproduzindo as práticas mais completamente. O Trabalho Pedagógico permite, para Bourdieu, que a integração intelectual seja produzida e reproduzida sem que seja necessário lançar mão da violência física (BOURDIEU e PASSERON, 2008).

Para que esse Trabalho Pedagógico tenha sucesso, é preciso que seja realizada uma Ação Pedagógica que coadune com os objetivos da reprodução social do grupo específico. Assim, uma Ação Pedagógica que revelasse sua verdade objetiva de violência e destruísse a base da Autoridade Pedagógica do agente seria autodestrutiva. Para os autores:

Dizer que os agentes reconhecem a legitimidade de uma instância pedagógica é dizer somente que faz parte da definição completa da relação de forças, na qual eles estão objetivamente colocados, impedi-los da apreensão do fundamento dessa relação. Desse modo, deles se obtêm práticas que objetivamente levam em vontade, mesmo quando são desmentidas pelas racionalizações do discurso ou pelas certezas da experiência. (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 35).

Assim, acentua-se a importância de discernir que nem sempre o discurso de uma prática pedagógica reflete a Ação Pedagógica de maneira coerente, na concepção de Bourdieu e Passeron (2008). Sobre como se dá a relação entre reprodução de um grupo social e a Ação Pedagógica, responsável por fomentar a internalização das regras e valores do grupo, os autores levantam as seguintes questões:

A AP cujo poder arbitrário de impor um arbitrário cultural repousa em última análise sobre as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas da formação social em que ela se exerce [...] contribui reproduzindo o arbitrário cultural que ela inculca, para reproduzir as relações de força em que se baseia seu poder de imposição arbitrária (função de reprodução social da reprodução cultural). (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 31).

Assim, o conceito de inculcação vai ajudar a explicar como um *habitus* é difundido num grupo, assim como uma Ação Pedagógica e o Trabalho Pedagógico podem contribuir para esse processo. Desse modo,

Um modo de inculcação determinado caracteriza-se [...] pela posição que ele ocupa entre 1) o modo de inculcação visando operar a substituição completa de um *habitus* por um outro (conversão) e 2) o modo de inculcação visando confirmar puramente e simplesmente o *habitus* primário (manutenção ou reforço). (BOURDIEU, 2008, p. 66).

É importante ressaltar que a inculcação acontece através de uma Ação pedagógica e de um Trabalho Pedagógico, que prescindem de uma Autoridade Pedagógica para se efetivar. Se tentamos transpor o que defendem Bourdieu e Passeron (2008) para a Autoridade Pedagógica exercida em escolas indígenas, terá destaque a necessidade de que os professores e professoras devem ser, na concepção do grupo, indígenas. Ou seja, pessoas que dominam um conjunto de regras, valores e práticas que constituem o grupo etnicamente de maneira mais sólida.

Mesmo compreendendo a possibilidade de usar as questões levantadas por Bourdieu e Passeron (2008) neste trabalho, creio que isso deve acontecer de maneira contextualizada. Pois, alguns pontos defendidos por esses autores se referem restritamente à sociedade francesa do século XX.

Uma atenção maior foi dada nesta seção às concepções de Althusser (1983) e Bourdieu e Passeron (2008) por dois motivos: as limitações relacionadas ao processo de domesticação da escola podem ser levantadas a partir das teorias desses autores. Creio que este seja um ponto indispensável. Ao mesmo tempo, o que Bourdieu e Passeron (2008) defendem em relação ao *habitus* será muito útil para problematizar duas questões na domesticação da escola: Como os indígenas se relacionam com o *habitus* da escola não indígena incorporada por eles? É possível dizer que o *habitus* referente à cultura Kiriri é reproduzido na escola Kiriri, visto que um forte elemento dessa instituição entre os Kiriri é a afirmação étnica forjada sistemática e dinamicamente no cotidiano do povo Kiriri?

Para Gramsci, a educação deveria ser concretizada a partir da realidade viva, tendo um ambiente educativo que incitasse a análise profunda da realidade em seus diversos contextos, e não apenas uma absorção de valores a serem reproduzidos sem a mínima reflexão. A concepção gramsciana, ao associar escola e trabalho, aponta que não seria

suficiente, por exemplo, apenas implantar uma horta nos fundos da escola, mas que seria necessária toda uma reconstrução dos valores hegemônicos escolares, em direção a uma associação entre o trabalho material e o intelectual. A educação deve então, para o autor, se conectar verdadeiramente com a realidade viva e não com doutrinas frias e enciclopédicas. Assim, deve-se educar para a liberdade concreta, historicamente determinada e universal (NOSELLA, 2004).

Embora esta seção pareça ter uma menor conexão com o objeto de estudo desta pesquisa, ela nos será útil para, principalmente, ampliar a compreensão sobre as concepções dos processos escolares que são domesticados pelos indígenas. Assim, torna-se mais fácil perceber que a educação não se restringe ao espaço escolar, se relacionando diretamente com o contexto social no qual acontece. Ao mesmo tempo, entendemos que a escola deve ser um instrumento de transformação social, assim como outras instituições, abarcando uma visão mais crítica sobre regras sociais conservadoras, ou seja, que buscam manter as desigualdades existentes.

Ao analisar a domesticação da escola, faz-se indispensável refletir sobre qual é a escola a ser domesticada e, para isso, não é demais um passeio através de autores que versaram sobre esse tema. A refutação de uma escola que seja vista de modo estático está diretamente ligada à defesa da necessidade de compreender qual seria o perfil de uma escola adequada aos interesses das pessoas que as frequentam, nesse caso, dos Kiriri. Para isso, as concepções expostas no final da seção elencam questões inerentes às possibilidades e limitações existentes no espaço escolar, no que diz respeito à minimização do caráter domesticador da escola, para que ela seja alvo de domesticação. Sobre o conceito de *habitus* de Bourdieu, que diz respeito a valores e regras que permeiam o espaço escolar, será especialmente útil no último capítulo.

Tendo já apresentado alguns elementos básicos sobre as reflexões levantadas nas Ciências Sociais sobre a educação e a escola enquanto processos sociais, ou seja, de formação humana, passo para algumas questões mais específicas do campo da educação e escola indígenas.

3.2 Educação, escola e modo de vida indígenas: entrelaçamentos necessários

As teorias apresentadas até agora se referem basicamente a contextos sociais capitalistas, das sociedades ditas ocidentais. Brandão (2007) apresenta uma série de questões

relacionadas a espaços e culturas diversas. O autor defende que a educação acontece em locais variados e com modelos variados, ou seja, que a escola não é o único lugar no qual a educação ocorre, nem o professor é o único profissional que media os processos educativos.

Algumas das questões mais importantes do que se discute sobre educação, para Brandão (2007), estão presentes numa carta de chefes indígenas, escrita como resposta a algumas cartas aos índios, nas quais alguns de seus jovens são convidados a frequentar a escola dos “brancos”. Após a assinatura de um tratado de paz entre os governantes da Virgínia e de Maryland e os Índios das Seis Nações, o documento acabou ficando conhecido por conta da recorrente divulgação feita por Benjamin Franklin. Segue:

[...] Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração.

Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa.

[...] Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltaram para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a sua gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens. (BRANDÃO, 2007, p. 09).

Brandão (2007, p. 11) coloca então que os índios sabiam que a educação do colonizador “não serve para ser a educação do colonizado”. Uma concepção simplista de educação e escola não somente poderia ignorar que a educação acontece para além da escola, mas também que a escola é fruto de um processo de construção social e não um dogma a ser seguido. Assim, dentro de cada cultura indígena, existem recursos específicos.

Neste sentido, Hernández (1981), ao estudar o povo Mapuche no Chile, na época do governo de Allende, defende a necessidade da participação dos indígenas na sociedade nacional chilena, como forma de enriquecimento da cultura nacional e de contraposição à conjuntura colonizadora. Já para Félix (2007), no contexto brasileiro no século XXI, a integração de povos indígenas a uma educação que tenha elementos considerados por ele como tecnicistas, se configura enquanto opressão. Tanto Hernández (1981) quanto Félix (2007) expõem uma preocupação com o fortalecimento da autonomia indígena, porém, ao determinarem, de alguma forma, como deve se dar a integração, ou a ausência dos indígenas na sociedade nacional, acabam caindo na defesa de respostas prontas, desconsiderando a

especificidade e a diversidade de estratégias políticas indígenas próprias. Na prática, acabaram descartando a necessidade de decisão desses povos sobre suas realidades.

Gallois (2001), ao narrar sua experiência antropológica junto aos Waiãpi, indicou a necessidade de especialização em relação às atividades produtivas, apontando a importância de controlar os instrumentos dos não indígenas, objetivando uma maior autonomia dos povos tradicionais. Para ele, embora muitos defendam a não especialização tradicional nas sociedades indígenas, faz-se necessário que, por exemplo, um motorista não seja ao mesmo tempo professor, pois, a ampliação da quantidade de funções impossibilitaria a dedicação ao modo de vida Waiãpi. O argumento dessa autora mescla a necessidade levantada pelos indígenas de apropriação de instrumentos não indígenas e a preocupação com a reprodução do modo de vida deles.

Para tratarmos da relação entre educação indígena e educação escolar indígena, precisamos entender quais seriam os processos próprios de transmissão e produção do conhecimento, a partir de um estudo etnográfico. Na literatura conhecida como “etnologia indígena”, diversos autores têm mostrado que a experiência e a linguagem corporal são centrais na concepção de conhecimento indígena (SILVA, 2001; MCCALLUM, 1998). Como exemplo, ao se referir às práticas Kaxinawá, McCallum (1998, p. 215) defende que “conhecimento e corpo coexistem tão intimamente que qualquer distúrbio sofrido por um pode ter consequências calamitosas para o outro”.

Já Aracy Lopes da Silva (2001) mostrou uma enorme desconexão entre a “escola” e as práticas ritualísticas indígenas, colocando a corporalidade enquanto linguagem de extrema importância. A autora apontou uma desconexão entre o “estar na escola” e o “aprender com o corpo” para as crianças, através das observações de seu trabalho com os Xerente e com os Xavante. Foi observado um exemplo de “domesticação corporal”, quando as crianças indígenas atribuíam um valor de independência ao banho no córrego, durante os recreios escolares, ou seja, a afirmação desse período em espaço aberto também significa a afirmação do modo próprio de aprender indígena, da “autonomia corporal como condição importante para o aprendizado, mesmo que escolar” (SILVA, 2001, p. 42). Desse modo, a apropriação indígena da instituição escolar não aconteceu, como indicado no exemplo, de modo passivo perante a constante tentativa de “domesticação corporal”, sistematicamente almejada pelos colonizadores na história do contato indígena com a escola, mesmo que indiretamente, sem objetivo explícito demarcado.

Félix (2007) defende que os indígenas já possuíam formas próprias de socialização,

às quais hoje se tem costume de categorizar como Educação Indígena, a qual apresenta diferenças históricas em relação à Educação Escolar Indígena. Assim, a educação indígena acontece na comunidade e não depende de espaços formais para a plena realização do fenômeno educativo. Entretanto, esses elementos foram se diferenciando de acordo com o tempo de contato com os não indígenas e com as próprias características de cada povo indígena e da disposição para adoção de elementos não indígenas dentro do contexto educacional indígena. Já a educação escolar indígena foi inserida num contexto de colonização e utilizada enquanto tática de integração dos povos indígenas à sociedade vigente ou de destruição desses povos, como mostra.

Cabe colocar que a escola jesuítica exposta enquanto escola indígena por Félix (2007) é uma visão desse autor, a qual não concordo, porque entendo que a discussão sobre o caráter de uma escola indígena ainda é um tema em constante discussão. De qualquer sorte, classifico as escolas jesuíticas como escolas para índios e não como escolas construídas pelos, e nem mesmo com os indígenas.

Florestan Fernandes e Bartolomeu Meliá, segundo Félix (2007), identificam alguns elementos que julgaram comuns entre a educação dos Tupinambá e de outros povos indígenas, tais como: presença do jogo como um dos elementos mais importantes do processo educativo; liberdade das crianças devido ao respeito dos pais por elas; conhecimento da natureza; ritos de iniciação; rituais e linguagem mítica. Tais elementos se chocaram então com os elementos estranhos à cultura indígena trazidos pelos ibéricos, sendo a educação escolar um desses elementos.

Segundo Monteiro, a conversão das lideranças indígenas, a doutrinação dos jovens e a eliminação dos pajés se colocavam como as três principais características da educação jesuítica. A utilização das línguas indígenas com o objetivo de dominar os povos indígenas foi bastante recorrente, tendo como instrumento a escola jesuítica (FÉLIX, 2007).

Para Luciano (2006)³⁶, a educação é definida da seguinte maneira:

Educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança. Ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas educacionais têm como referência básica os projetos sociais (ideias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em

³⁶ Cabe destacar que o autor Gersen Luciano (2006) pertence à etnia Baniwa, e hoje, doutor em Antropologia pela Universidade de Brasília (UNB) e professor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

espaços e tempos sociais específicos. (LUCIANO, 2006, p. 129).

Assim, a educação indígena diz respeito às formas próprias de transmissão de saberes de cada povo indígena. A educação escolar indígena se refere à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar os seus projetos socioculturais e abrir caminhos para os conhecimentos universais necessários e desejáveis, devido às novas demandas colocadas no contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006, p. 129).

Embora adote a concepção que este intelectual indígena aponta, creio ser necessária uma ressalva. Penso que os chamados “conhecimentos universais” não sejam universais, pois, normalmente, os conhecimentos que são vistos dessa forma são exatamente os conhecimentos presentes nas sociedades ditas ocidentais e que estão relacionados ao campo científico ou técnico. Defendo a necessidade de refletir, antes de qualquer coisa, sobre o campo sócio-político que faz com que um determinado conhecimento seja considerado universal, enquanto outro não é. Como exemplo, é possível citar que, via de regra, as disciplinas escolares são classificadas como universais, enquanto de fato são produtos do processo histórico que construiu as concepções e práticas escolares a partir de uma concepção e construção socio-históricas originadas na Europa. Certamente esse caráter universal é, de longe, aparente, pois não temos como apontar conhecimentos escolares inerentes a todos os povos, visto que a escola por si só, não é universal, como já indicamos.

Luciano (2006) coloca ainda que, enquanto há um tempo os povos indígenas viam a escolarização somente como elemento de “aculturação”, hoje os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada e direcionada para as necessidades de seu povo, é vista como um instrumento de fortalecimento das culturas indígenas e de conquista da desejada cidadania, que possibilita o acesso a bens e valores materiais e imateriais do “mundo moderno”.

A oralidade é um elemento central de transmissão dos saberes ancestrais que forma músicos, artesãos, ceramistas e cesteiros, bem como conhecimentos sobre o cultivo da terra e da arte de caçar e pescar, sendo os pais e avós os principais responsáveis por essa transmissão. As crianças aprendem, desde cedo, responsabilidades e desafios que as inserem mais profundamente na vida social, por meio da “observação, experiência empírica e da autorreflexão proporcionada por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim” (LUCIANO, 2006, p. 130). Para o autor, o papel do professor, nesse contexto, é desnecessário.

Para Luciano (2006), a alteridade que é mantida pelos povos indígenas no Brasil é

possível devido às estratégias próprias de vivência sociocultural e atividade pedagógica é uma delas. Pois, é a educação indígena que transmite o modo de ser e a cultura reproduzidos pelas novas gerações. Ao mesmo tempo, o que um indígena deseja para si se confunde com o que ele deseja para o seu povo. Desse modo, para o autor, essa cultura integrada é marcada por quatro elementos principais: o território, a língua, a economia e o parentesco. Esses elementos serão transmitidos aos mais jovens através dos conhecimentos acumulados. Essa transmissão é a vida pedagógica. No caso do povo Kiriri, destaca-se claramente que a relação com a língua é diferente do contexto abordado por Baniwa, visto que está em curso um processo de pesquisa e revitalização da língua Kiriri.

O ciclo de vida de um indígena tem importância crucial para entender a sua construção individual relacionada à construção do grupo. Os momentos que compõem esse ciclo, para Luciano (2006), são: a vida antes do nascimento, quando a criança é celebrada antes de nascer com o compromisso de seus pais; o nascimento, um momento sagrado rodeado de cerimônias; a passagem da vida de criança à vida adulta, quando o jovem mostra que está pronto para assumir compromissos diante da coletividade, inclusive demonstrando habilidades técnicas utilizadas no grupo, e; a vida madura, quando os velhos são obrigados a repassar os conhecimentos que aprenderam ao longo da vida, aos seus filhos e netos, por conta disso, além de ser muito importantes e queridos pelos filhos, os velhos são considerados os grandes guardiões do conhecimento, pois, caso decidam não repassá-lo, ele pode se extinguir (LUCIANO, 2006).

Sobre a diferença entre educação indígena e educação escola indígena, Luciano (2006), destaca:

A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção do conhecimento dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. (LUCIANO, 2006, p. 129).

Ao mesmo tempo, o autor defende que a escola não é o prédio no qual se coloca as carteiras e os alunos frequentam as aulas, a escola são os conhecimentos, os saberes. Nesta pesquisa, adoto a mesma perspectiva do referido autor sobre a escola, e, para facilitar o processo de comunicação, opto por usar recorrentemente o termo “escolarização”, para demarcar que o que está em questão é o processo em torno da escola como um todo.

Para Luciano (2006), relatar como acontece a educação indígena serve para

compreender e demarcar as diferenças entre os processos tradicionais e aqueles ofertados pelo Estado brasileiro desde que chegaram os primeiros portugueses a estas terras. Após essa argumentação, ele lança duas questões: Até que ponto a escola respeita e valoriza a educação tradicional? Como essas pedagogias diferentes se entrelaçam e se contrapõem nas práticas escolares? A escola continua ignorando e sufocando as pedagogias indígenas, contribuindo para o desaparecimento das culturas e dos povos indígenas. As críticas principais dos povos indígenas em relação à escola são sintetizadas pelo autor. Optei por mantê-las, tal como escritas, por estarem com linguagem bastante enxuta:

- O modelo de ensino das escolas indígenas reproduz o sistema escolar da sociedade nacional.
 - Normalmente, as diretrizes, os objetivos, os currículos e os programas são inadequados à realidade das comunidades indígenas.
 - O material didático-pedagógico utilizado é insuficiente e inadequado, prejudicando as ações educativas.
 - Não existe supervisão pedagógica adequada e eficaz nas escolas.
 - As atividades educacionais nas escolas são prejudicadas diante da dificuldade em fixar os professores nas comunidades, fato que se deve à ausência de moradias dignas, transporte e alimentação para os mesmos e falta de programas de formação de professores indígenas locais.
 - O material didático e a alimentação recebidos são insuficientes e não convenientes e o seu fornecimento não segue uma programação sistemática.
 - Devido à barreira linguística, os professores encontram dificuldades no desenvolvimento de seus trabalhos didático-pedagógicos e, conseqüentemente, o processo de alfabetização é prejudicado.
- (LUCIANO, 2006, p. 134).

Desse modo, a questão da escola hoje, entre os povos indígenas no Brasil, chega a se equiparar ao direito e à garantia das terras, e é cada vez mais forte a necessidade de uma escola com modos de fazer próprios. Uma escola efetivamente indígena somente poderá ser efetivada com a participação de professores, estudantes, lideranças, comunidade, poder público e assessorias, como afirma Luciano (2006). Percebemos uma concepção de escola construída não somente por atores internos de cada povo, visto que o poder público e as assessorias são citados como participações importantes. Ele levanta ainda que, muitas vezes, a inexistência de uma educação tradicional adequada para alguns jovens, junto a situações de escolarização com hostilidade em ambientes não indígenas, faz com que eles se afastem da sociedade indígena da qual fazem parte. Por motivos políticos ou culturais, jovens nessas condições são escolhidos para lecionar e acabam contribuindo para que a proposta de educação da escola indígena em prol dos interesses coletivos não fique clara. Desse modo, o autor defende que: “ainda hoje a escola é, em muitos casos, a ponte e a estrada que levam para individualismo” (LUCIANO, 2006, p. 135). Mas, ele também enfatiza algo que, além de

bastante importante do ponto de vista teórico, será útil para a nossa análise mais adiante, no terceiro capítulo:

Por outro lado, ocorre com maior frequência o contrário. São professores indígenas aqueles que viveram com consciência crítica e ativa os problemas de suas comunidades ou de seus povos, de tal modo que a escola tem sido o lugar em que se originaram movimentos de resistência e de reivindicação de direitos sobre a terra contra a discriminação e a falta de respeito. Neste caso, a escola que se constrói serve para ser um espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e alteridades. (LUCIANO, 2006, p. 136).

A grande importância para a proposta de educação escolar indígena intercultural, diferenciada e bilíngue ou plurilíngue foi, para o autor, trazer ânimo, motivação e esperança através de ideias e propostas concretas para os professores e lideranças indígenas emergentes. Esses elementos ajudaram a capitanear apoio em torno de lutas mais amplas, tais como as retomadas das terras e (re)valorização cultural (LUCIANO, 2006).

Luciano (2006) mostra que com a educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada, um segmento novo surgiu de maneira estratégica no movimento indígena: os professores indígenas. Em 20 anos, entre 1986 e 2005, passou de 20% para 88% o número de docentes indígenas atuando nas escolas indígenas, ou seja, dentro das aldeias. O condicionamento existente na LDB de que os professores de todos os níveis e modalidades de ensino tivessem magistério superior provocou o investimento estatal na formação de professores indígenas no magistério secundário e superior, como mostra o autor.

Desse modo, ao mesmo tempo em que, com o aumento do número de professoras e professores indígenas, a autonomia de um jeito propriamente indígena de ensinar pode ser fortalecida dentro das escolas, o formato não indígena passa a ser algo inerente não somente às práticas antes utilizadas por profissionais não indígenas em escolas indígenas, mas na lógica jurídico-burocrática que é um imperativo para o avanço das escolas indígenas. Aqui, interessa pensar como as práticas indígenas buscam burlar ou modificar explicitamente elementos que se contraponham às suas demandas.

Pegando o gancho das limitações referentes à escola, aponto o que questiona Silva (1998, p. 04), ao defender que houve mudanças legais significativas no que diz respeito à Educação Indígena e a necessidade de se repensar criticamente sobre os “marcos geradores do modelo de *educação bilíngüe e intercultural, específica e diferenciada*” presente no discurso governamental, de setores do movimento indígena e de muitas ONGs e pesquisadores. Alguns anos depois, a autora põe em xeque a compatibilidade efetiva entre educação indígena e

escolarização através da seguinte questão: “será possível à escola o respeito real às ‘formas de transmissão do conhecimento’ próprias à socialização indígena, tal como garantido expressamente nas leis?” (SILVA, 2001, p. 59). Ou seja, é indispensável a avaliação desses conceitos, tidos como basilares tanto pelas leis de educação escolar indígena, quanto pelos profissionais que trabalham com educação escolar indígena e pelos índios. Ao mesmo tempo, falar do tripé educação escolar intercultural, bilíngue e diferenciada, não significa se adequar a conceitos tratados de maneira estática, pois, a necessidade de sempre tratá-los criticamente é ressaltado numa série de trabalhos³⁷.

Os conceitos de educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural são referências nacionais para a implementação das escolas indígenas. Este tripé não é utilizado somente como um parâmetro institucional presente no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), mas está presente também nas discussões acadêmicas sobre escola indígena³⁸, bem como no discurso das professoras e professores indígenas. Sobre educação escolar diferenciada, a coordenadora pedagógica Adenilza Kiriri, em entrevista concedida em abril de 2010, expõe:

A dificuldade que a gente vem encontrando é assim, no início, era fazer a escola ser uma escola indígena. [...] A escola indígena tem que ser diferenciada, é específica. A discriminação, o preconceito diminuiu muito, porque enfrentamos muito preconceito. Mas se fosse pra ficar assim, com medo sem argumentar, nós não tínhamos conseguido o que a gente já conseguiu. (Entrevista com Adenilza Kiriri, Escola Municipal Indígena Marechal Rondon, Núcleo Araçá, abril de 2010).

Ao discutir educação escolar intercultural, Paula defende que os métodos vistos como mais “avançados” numa escola não indígena não necessariamente o serão numa escola indígena. Esse é um dos imensos desafios desta pesquisa. O trecho abaixo embasa tal reflexão:

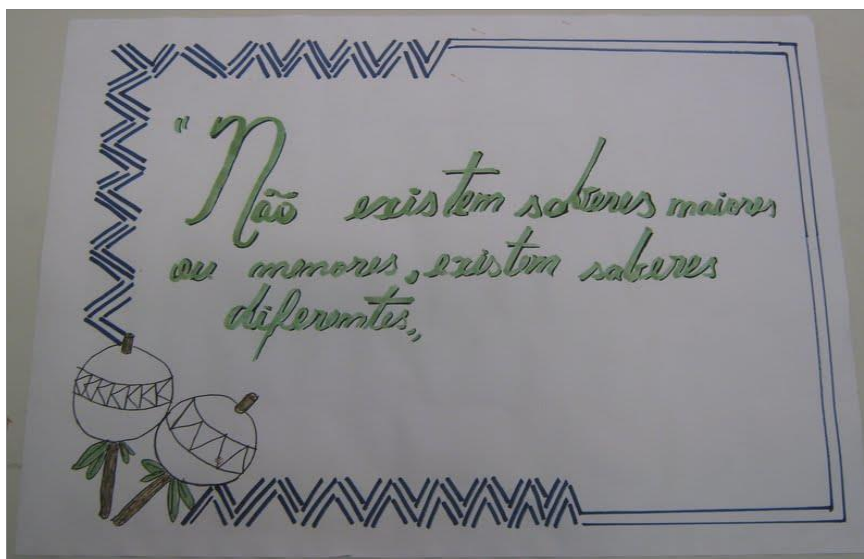
[...] a escola não pode menosprezar o saber próprio da comunidade indígena. A partir do conhecimento do índio sobre biologia, botânica, zoologia, astronomia, etc., os conhecimentos nossos também serão apresentados, mas de uma maneira comparativa e não como verdades absolutizadas. (ESCOLA TAPIRAPÉ, apud PAULA, 1999).

³⁷ Collet (2003) traça um histórico do conceito de educação intercultural e aponta que, no final das contas, alguns autores apostam na proposta desse conceito e outros acreditam que é apenas mais uma forma de adaptação das políticas públicas ao cenário global. Para mais problematizações sobre os conceitos, ver também: Paula (1999), Souza (2001) e Silva e Ferreira (2001).

³⁸ Ver, por exemplo, Silva e Ferreira (2001).

A figura que segue (fig. 5) é uma fotografia tirada em abril de 2010 na Escola Municipal Indígena Marechal Rondon, núcleo Araçá, aponta que circula a percepção entre os Kiriri de que não existem conhecimentos superiores – atitude que ouvi repetidamente, tanto nas entrevistas, quanto em suas falas ao longo do trabalho de campo.

Figura 5 – Cartaz na Escola Municipal Indígena Marechal Rondon – Núcleo Araçá, abril de 2010.



Fonte: Acervo da autora.

Ao falarmos de escola diferenciada é inevitável a relação entre ela e a escola bilíngue. A própria concepção do que vem a ser língua abre brechas para a seguinte questão: ao observar os processos linguísticos indígenas, o que confere uma sensibilidade para apreender as concepções nativas de “língua”?³⁹ Quando tal perspectiva de observação e análise é posta no campo linguístico, é de costume que nos deparemos com um conceito de língua clássico que enfoca as supostas perdas linguísticas e chega a colocá-las como algo irreversível, ao invés de focar nos processos de reconstituição linguística que muitos povos no Nordeste vêm realizando.

O interesse dos Pataxó na revitalização do Patxohã está de acordo com a consolidação de uma escola que seja tanto diferenciada, em prol dos interesses do povo Pataxó, quanto solidária à luta pela afirmação linguística e por uma educação escolar indígena

³⁹ Não somente o povo Pataxó vem realizando uma reconstituição linguística, mas também diversos povos indígenas no Nordeste, inclusive o povo Kiriri. Sobre essa questão, recorrentemente acontecem conflitos entre as concepções indígenas em torno dessas reconstituições e posturas acadêmicas que evocam conceitos clássicos de língua, como me foi apontado por uma professora Pataxó. Já indiquei, no capítulo anterior, o trabalho de Bonfim (2011), que é Pataxó, como referência a uma leitura indígena sobre tal questão.

adequada aos interesses de cada povo. No caso do povo Kiriri, podemos falar tanto de um sentimento de perda da língua, quanto de um esforço de reconstituição, a partir dos discursos contatados em campo.

Em 2005 já havia um déficit maior na oferta do Ensino Médio em terras indígenas comparado às séries anteriores. Por conta disso, o crescimento das séries dessa fase escolar também era mais acentuado, devido à pressão das comunidades indígenas para a implantação dessa fase escolar (LUCIANO, 2006, p. 140).

O crescimento da oferta de educação escolar em terras indígenas, em termos quantitativos, não tem sido proporcional ao avanço da qualidade e especificidade desejadas pelos povos indígenas. Este crescimento é devido à pressão dos povos indígenas e ao que é garantido por lei. Ao mesmo tempo, experiências locais bem-sucedidas junto a gestores mais sensíveis possibilitam experiências inovadoras (LUCIANO, 2006, p. 142).

Sobre as características do espaço escolar indígenas, Félix (2007) indica, a partir de Antonella Tassinari, três diferentes maneiras de abordar a educação escolar indígena:

a) A primeira concebe-a como espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena; b) a segunda a entende como espaço ressignificado de acordo com a cultura indígena; c) a terceira abordagem compreende a escola indígena como espaço de contato, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados (a escola de fronteiras). (FÉLIX, 2007, p. 46).

Para Félix (2007), a necessidade de abordar a escola indígena com o conceito da “escola de fronteiras” está diretamente relacionada a uma sensibilidade teórica em relação à complexidade da realidade dos povos indígenas. Creio que tratar a escola como um espaço fronteiriço não só se relaciona a uma sensibilidade teórica com os contextos indígenas, mas também traz elementos para fazer uma contraposição direta à uma postura teórico-metodológica dualista, que não seja capaz de enxergar a imbricação de elementos tidos como opostos. Sobre isso, Brandão (2006, p. 253), ao fazer uma releitura em torno das relações entre a cultura e a Educação Popular, critica as categorizações culturais em pares de opostos, tais como “erudito x popular”, “dominante x dominado”, “urbano x rural”, e a imposição de uma “opacidade teórica e empírica” que desconsidera o surgimento de diferentes modelos de cultura, que se comunicam, se interinfluenciam e se transformam. Para Brandão, “o resultado mais visível disso era uma redução motivada da complexidade das culturas, da diversidade das culturas e amplos domínios onde ela própria era obrigada a dissolver-se” (BRANDÃO,

2006, p. 253).

Sobre a escola enquanto espaço de reprodução imbuído de relações de poder, o seguinte trecho, que nos remete à educação intercultural, é pertinente:

Tudo nos leva a supor que a cultura e a educação sempre foram parceiras solidárias, percorrendo juntas uma mesma e conhecida estrada. Teriam intercambiado favores e alguns gestos fraternos ao longo de interminável jornada. Sem imaginar jamais que, por detrás dessa relação aparentemente harmoniosa, o poder determinava as suas preferências, e o saber mergulhava no chamado conflito das faculdades. Enquanto território rigidamente demarcado, o saber confundia-se com o poder. Essa circunstância foi tornando-se cada vez mais chocante. Os homens, as mulheres, a natureza e as coisas começaram a suspeitar dessa territorialidade autoproclamada. As exigências de reprogramação, de outra história talvez, de reconstrução provavelmente, tornaram-se inadiáveis. (PORTELLA, 1992, p. 65).

A escolarização é usada recorrentemente como proposta para essa reprogramação da conduta humana, pois, por acontecer de maneira mais sistemática do que a educação não formal, pode ser mais facilmente moldada pelos interesses das lideranças de cada povo. Ao mesmo tempo, o formato adquirido no processo histórico de constituição da escola abarca uma série de valores ligados à defesa dos ditos “conhecimentos universais”.

Pode-se então indicar conhecimentos centrais em contextos indígenas, que não podem ser desconsiderados, tais como o grafismo indígena, o aprendizado relacionado ao campo xamanístico, às ervas medicinais, etc. O desejo Kiriri de reconstituição de sua língua é um ponto importante⁴⁰. Algumas situações já descritas no capítulo anterior apontam a relação dos Kiriri com a linguagem.

A escola se configura hoje, para os povos indígenas, como uma espécie de necessidade “pós-contato”. Os conhecimentos tradicionais devem se articular de maneira equilibrada na escola indígena, “facilitando o ‘diálogo intercultural’ e a construção de relações igualitárias” (LUCIANO, 2006, p. 147). Assim, os conhecimentos tradicionais não são necessariamente incompatíveis com a escola moderna (LUCIANO, 2006, p. 147), como inúmeras vezes se defende em falas do dito senso comum. Essa mescla de elementos de universos diferentes acaba sendo encarada como uma ambiguidade quando, na realidade, é a configuração atual da escola indígena.

Desse modo, a educação escolar indígena não está descolada dos processos vivenciados pelos povos indígenas. Como vimos no primeiro capítulo, o processo de

⁴⁰ Para uma leitura sobre a “perda” da língua Kiriri, ver Bandeira (1972) e Macêdo (2009). Hoje os grupos Kiriri passam por um processo de pesquisa e reconstituição linguística, assim como outros povos indígenas no Nordeste.

etnogênese é um ponto central entre os povos que habitam o Nordeste brasileiro. Assim, a escola acaba sendo fortemente vinculada aos processos de luta pela Terra e à necessidade de afirmação étnica. No caso do povo Kiriri, a trajetória da escola, na segunda metade do século passado, esteve atrelada à reconquista do seu Território. Após essa vitória, os esforços em torno da escola se voltaram para o uso dela como instrumento de ampliação da autonomia indígena, como veremos nos próximos capítulos.

Com outros povos, guardadas as especificidades de tempo e características do processo de rearticulação étnica e retomada das Terras, não tem sido diferente em relação ao uso da escola. Batista (2005), ao discutir questões referentes à escola entre os Kiriri e os Tupinambá, defende que:

[a] escola indígena Kiriri e a escola Tupinambá passam hoje por sérias transformações, não mais são escolas que se espelham nos moldes catequizadores, civilizatórios e pertencentes ao mundo das certezas e do saber centralizado colonizador. O processo escolar indígena não é mais um veículo que denega sua ancestralidade, que denega as suas vivências culturais, pelo contrário, esta escola, hoje, realiza uma opção incomum, uma opção pelo acolhimento do diferente, uma opção em que esta passa a ser um abrigo das suas marcas culturais, decidindo-se por um educar sem fronteiras em que se apresentam outras possibilidades de vivências e interações (BATISTA, 2005, p. 04).

Já em relação à escola Pataxó de Coroa Vermelha, César (2002, p. 162) ressalta a função de afirmação identitária e de aglutinação política que a escola Pataxó cumpre. A identidade e o ensino/aprendizagem das línguas portuguesa e Pataxó são associadas, enquanto possibilidade de trânsito intercultural e como “marcador de identidade”.

Experiências traumáticas de alfabetização fora da aldeia também faziam parte dos relatos indígenas (CÉSAR, 2002). Situações nas quais os Pataxó eram taxados de “falsos índios”, “índios xerox” ou “índios misturados”, eram levantadas e discutidas na escola, valorizando a etnicidade indígena Pataxó diante da sociedade regional. Diante dessas situações, as soluções para melhorar o desempenho escolar eram discutidas em reunião, num trabalho em equipe, como mostra a autora. Desse modo, a escola indígena era um espaço acolhedor que se contrapunha aos traumas vivenciados na escola não indígena, devido à discriminação étnica pela sociedade nacional.

A escola cumpria, nesse contexto, um papel de aglutinação política, com práticas discursivas de afirmação cultural e de valorização da identidade étnica (CÉSAR, 2002). A identidade negada aos povos indígenas que habitam o Nordeste brasileiro durante décadas, nas quais eram referidos como índios caboclos ou “aculturados”, vem sendo reafirmada

dentro do espaço escolar. Assim, a escola tem deixado de servir aos interesses de dominação, para fortalecer elementos étnicos de diversas culturas indígenas.

Para tratar de maneira mais adequada o processo de constituição dos usos e táticas em torno da escola, a antropologia histórica será de grande valia neste trabalho. Na próxima seção, discorro sobre a apropriação que faço de tal corrente teórica.

3.3 A antropologia histórica e a historicização da escola

Não é uma postura nova, nem na etnografia, nem em outras áreas do conhecimento, historicizar o contexto de escolas indígenas quando elas são estudadas⁴¹. Ao mesmo tempo, há um enfoque cada vez maior na formação de professoras e professores indígenas em metodologia histórica (LOPES e SILVA, 2001).

É importante destacar que o não uso do termo “etnohistória” neste trabalho é proposital. Reesink (1999), defende que existem:

[...] Pelo menos dois sentidos possíveis para o conceito: uma história que trate de algum assunto relacionado a um determinado povo, no caso de um povo indígena, seja qual for a fonte das informações; ou, a história de um povo mas, na linha das outras denominações que contêm afixo “etno”, tal como etno-biologia, que trate das concepções e informações históricas de um determinado povo sobre si mesmo. (REESINK, 1999, s/p.).

O autor defende ainda que “as possibilidades potenciais de uma história contada pelos próprios povos indígenas tem sido subutilizada até os nossos dias” (REESINK, 1999, s/p.). Ou seja, de acordo com esse autor, seria possível defender uma natureza etnohistórica para esta pesquisa, se adotado o primeiro sentido referido por ele. Entretanto, devido às muitas limitações do trabalho de campo, como já indicado, e pela maior parte do trabalho de campo ter sido realizada antes da mudança de foco para a trajetória/histórica da escola, prefiro utilizar o termo etnografia histórica, por acreditar que seja mais prudente. Pois, como indiquei, a maioria das fontes que embasaram a construção da narrativa da escola Kiriri neste trabalho foram do acervo da ANAI e de fontes acadêmicas, ou seja, de origem externa ao povo.

Nesta pesquisa, opto pelo uso da antropologia histórica com o objetivo de não tratar o objeto escolhido de maneira estanque e, em certa medida, abstrata. A história da

⁴¹ Ver, por exemplo: Taukane (1999), César (2002), Collet (2006) e Weber (2006).

escolarização entre os Kiriri passa a ser um ponto importante da observação, buscando aprofundar o entendimento do que é a educação e escola para os Kiriri hoje. Para Peter Gow (2006, p. 198), “a constante evocação do passado na vida dos nativos deve ser referida a seus próprios valores”.

Defendo que, para entender o que é a escola para os Kiriri, é necessário compreender como tal instituição foi implantada entre eles. Essa opção visa minimizar a fragmentação do olhar entre elementos sincrônicos e diacrônicos⁴². A escola Kiriri não está isolada no “tempo presente” e nem “perdida no passado”.

Gow (2006), ao optar pela relação direta entre história e etnografia, sintetiza os argumentos utilizados pelos teóricos que se pautam no conceito de “aculturação”⁴³ e nos estudos de etnicidade⁴⁴. Assim, ele destacou como problema principal nessas correntes teóricas a atribuição de significados, desconsiderando informações dadas pelos informantes. Assim, defende o autor, os conceitos seriam meramente transplantados e incomodamente adequados aos contextos analisados. GOW (2006, p. 203) questiona em sua etnografia: “quem está aculturando quem no Baixo Urubamba?”, local na Amazônia peruana onde realizou sua pesquisa, numa aldeia majoritariamente Piro onde as pessoas (que incluíam Campa, Matsiquenka, Quíchua e alguns mestizos) se referiam a si mesmas como “gente nativa” na época. Gow (2006, p. 201) pergunta ainda sobre “o que, exatamente, significam termos como ‘Piro’, ‘Campa’, ‘mestizo’ ou ‘branco’ para o povo local?”.

No que diz respeito à primeira pergunta, o autor indica uma falta de dados históricos sobre, por exemplo, em qual momento histórico e como a língua espanhola passou a ser utilizada, o que dificulta uma análise séria sobre um processo de “aculturação”. Desse modo, torna-se problemático usar coerentemente o conceito de “aculturação”. Já em relação à segunda pergunta, o autor afirma que um conhecimento concreto e propriamente antropológico, que não seja uma mera transposição dos pontos de vista do antropólogo, não tem como ser construído sem valorizar os pontos de vista nativos. Para o autor, os teóricos dos estudos de etnicidade caíam nesse equívoco. A crítica sobre a transposição de significados se estende a Cardoso de Oliveira e Ribeiro, quando defendem as ideias de “falsa consciência” e

⁴² Penso que tanto a educação e a escola Kiriri atuais não são algo isolado no tempo presente. Desse modo, não somente uma análise sincrônica interessa aqui, mas também a diacronicidade de como a educação e a escola Kiriri se consolidaram ao longo do tempo e como acontece a constituição das concepções nativas em torno destas.

⁴³ Gow (2006) aponta como teóricos dessa vertente: Wagley e Galvão, Baldus e Murphy; depois Cardoso de Oliveira e Ribeiro.

⁴⁴ Gow (2006) afirma que para os estudos da etnicidade se utiliza de: Whitten, Scarazzio e Stocks.

de “percepções locais que confundem posições socioculturais distintas”, respectivamente.

Desse modo, para Gow (2006, p. 207), “ao invés de tentar enquadrar a história do Baixo Urubamba no esquema ou nos estudos de aculturação ou de contato, podemos indagar ao povo local quais processos e eventos eles consideram significativos em sua história” e, ainda, “ao invés de tentar identificar uma cultura ‘tradicional’ em documentos históricos, poder-se-ia indagar aos nossos informantes como era do ponto de vista deles, a cultura dos ‘povos antigos’”. Assim, os estudos de Whitten sobre os Canelos Quichua, de Taylor sobre os Achuar, bem como os de Fernández (1986) e Faulhaber (1987), para Gow (2006), colocam a história dos povos amazônicos no seu “lugar de direito”, ou seja, dentro das culturas nativas.

Nesta pesquisa, me contraponho a uma postura etnográfica que desconsidere o ponto de vista nativo e defendo a necessidade de diluir as dicotomias habitualmente aplicadas ao se tratar os processos de “aculturação”. Algumas dessas dicotomias já foram elencadas, como exemplo, tradicional/aculturado (GOW, 2006, p. 198); erudito/popular (BRANDÃO, 2006), entre outras citadas na seção anterior. Do mesmo modo, ao optar por utilizar diretamente a relação entre etnografia e história, busco também um distanciamento da dicotomia sincronia/diacronia, através do que é defendido por Marshall Sahlins (2008), quando discute a relação entre essas disciplinas, demarcando sua posição no campo da antropologia histórica.

Para Gow (2006), o ponto de vista nativo está em “primeiro plano”. E vale destacar o seguinte trecho de Sahlins (2008, p. 28): “o grande desafio para a antropologia histórica é não apenas saber como os eventos são ordenados pela cultura, mas como, nesse processo, a cultura é reordenada”. Nesta pesquisa, vale a compreensão da relação entre a escolarização entre os Kiriri e o constante reordenamento cultural vivido por este povo. Ou seja, é preciso entender em que medida a complexidade existente na relação entre a educação Kiriri e a incorporação da escola não indígena, tornando-a indígena, se deu ao longo do tempo. Em outras palavras: Como a domesticação da escola interferiu e sofreu interferência no universo Kiriri, como um todo complexo ao longo do tempo?

O foco escolhido por Gow (2006, p. 207) não é a história das instituições “escola” e “Comunidades Nativas”, “mas sim como estas se relacionam com as outras instituições e idiomas usados pelos povos nativos”. Entretanto, o autor se distancia fortemente do uso de outras fontes que não contemplam o ponto de vista nativo, com as quais teve contato em seu trabalho de campo. Aqui, embora siga a mesma preocupação de Gow (2006), de ter a máxima aproximação possível do que concebem os indígenas sobre educação e escola, adoto fontes “externas” como elementos de análise, pois, embora meu foco também não seja a história da

escola em si, creio que a utilização de fontes “além do campo” contribui para a problematização de questões analíticas importantes, tais como possíveis dificuldades de impor a lógica dos colonizadores aos indígenas, como veremos adiante. Obviamente, essa escolha não faz desta pesquisa um trabalho histórico, ao invés de etnográfico, como poderíamos concluir diante do seguinte trecho:

O método é, primordialmente, etnográfico, ao invés de histórico. No lugar de apelar para o que nós conhecemos sobre a recente organização social das comunidades nativas do Baixo Urubamba para elucidar sua organização contemporânea, foco aquilo que o povo nativo afirma sobre sua organização comunitária e como isto se relaciona com o que disseram ou fizeram em outros aspectos de suas vidas. (GOW, 2006, p. 207).

Pois, creio que a etnografia deve se utilizar da diversidade de dados disponíveis para enriquecer seus estudos. Enquanto Gow (2006, p. 208) defende que “novas estruturas são transformações das estruturas antecedentes, e, assim, a história não tem começo”, aponto que a questão aqui não é identificar o “início da história”, mas sim aproveitar o seu delinear para aprofundar o objeto deste estudo, que exige uma colocação do “ponto de vista nativo” num plano privilegiado.

Assim, vale destacar o que ressalta Ingrid Weber (2006, p. 42): “olhando para trás, acredito que, um pouco à moda dos índios, a minha intenção era, através do relato de histórias, abordar alguns aspectos do modo de ser Kaxinawá. Este sim, é essencial para entender a escola Kaxi, hoje”. O uso de outras fontes neste estudo não é um deslocamento em relação ao ponto de vista Kiriri, mas sim uma forma de relacionar diretamente a configuração étnica do povo ao longo do tempo, o que é essencial para pensar a educação de maneira ampla, e como a escola esteve presente no desenrolar da vida coletiva Kiriri. Com as limitações do trabalho de campo, fontes documentais foram utilizadas para a construção da narrativa sobre as escolas Kiriri. Entre elas esteve principalmente o acervo da ANAI e trabalhos acadêmicos que levantassem questões pertinentes.

É interessante referir aqui a leitura de Balandier (1993), na qual os contextos de crise favorecem uma análise melhor de uma sociedade dentro de suas formas tradicionais, mostrando as fraquezas, além de estruturas e representações coletivas irredutíveis, assim facilitando o que Mauss já defendia em relação ao “estudo concreto e completo”. “Estas crises se manifestam, à primeira vista, através da alteração ou desaparecimento de instituições e de grupos” (BALANDIER, 1993, p. 124), possibilitando a percepção da “ambiguidade” por alguns observadores. A vontade dos colonizadores de impor um modo de vida dito

“civilizado” aos Kiriri, bem como a outros povos indígenas, e as ações táticas indígenas para que suas culturas não sucumbissem ao longo do tempo, geraram uma série de conflitos, de natureza extremamente complexa.

O seguinte parágrafo de Balandier (1993, p. 131) é bem ilustrativo em relação aos objetivos do autor:

Num artigo dedicado aos métodos da etnologia, F. Boas observava: ‘Não é suficiente saber como são as coisas, mas como elas se tornaram o que são’. O enquadramento permanece incompleto: ele deve inscrever-se num movimento dialético que aborde também os procedimentos graças aos quais as coisas permanecem provisoriamente ‘o que elas são’ e que revele as forças que lhes imporão novos arranjos. O estudo diacrônico e relacional das sociedades chamadas ontem de ‘primitivas’ prepara a uma tal e necessária exigência. Ele permitirá a instauração – e é urgente – de uma antropologia e de uma sociologia dinâmicas.

Assim, aqui nos interessa saber em que os processos históricos vividos pelo povo Kiriri e, automaticamente, a incorporação da escola pelo universo desse povo, interferem diretamente nas concepções nativas atuais, e assim, nas táticas utilizadas para continuar domesticando a instituição escolar.

Para Paulo Freire (1996), educador amplamente conhecido, a história se configura como algo inacabado, porém, diretamente ligado à responsabilidade do ser humano de “mover-se” no mundo, reconhecendo “que somos seres *condicionados* mas não *determinados* [e] que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável” (FREIRE, 1996, p. 19). Assim, como um apanhado de elementos se entrelaçaram para construir o que é a escola Kiriri hoje, tal tecitura não para no tempo, sendo determinada pelas condições objetivas e subjetivas vivenciadas pelo povo Kiriri.

Já para Sahlins (1990, p. 94), a história se relaciona com as possibilidades das “[...] diversidades de estruturas e assim, de repente, há um mundo de coisas novas a serem consideradas”. A educação e a escola são espaços extremamente dinâmicos, uma escola que é demarcada enquanto intercultural, como o é a indígena, adquire um caráter ainda mais dinâmico, com o que se chama de “diferenciado”, ou seja, o encontro do indígena com os conhecimentos que precisam ser domesticados, para que possam servir às demandas de cada povo, não permitindo que as situações de tutela e imposição cultural sejam recorrentes como foram.

Parto então da concepção de que a compreensão sobre o processo de domesticação da escola pelo povo Kiriri passa, necessariamente, pela compreensão do processo histórico

que constituiu essa instituição junto aos outros campos da organização deste povo. A construção do objeto aqui realizada, logo, passa também por questões relacionadas ao entendimento histórico sobre os pontos de vista nativos, sobre educação e escola indígenas.

Assim, o uso da antropologia histórica está diretamente relacionado a algumas escolhas nesta pesquisa: metodologicamente, não olhar somente para momentos mais próximos à atualidade; politicamente, nos ajudará a ver que posturas indígenas ativas não fazem parte de uma conjuntura nova. Esses dois elementos fazem com que a bagagem teórica presente no que se denomina de antropologia histórica fique explicitamente vista como útil para esta análise sobre a escolarização entre os Kiriri. O próximo capítulo trata diretamente sobre a relação entre indígenas e a instituição escolar ao longo do tempo, de acordo com os motivos já expostos.

3.4 Algumas considerações

Uma concepção de educação que perceba uma relação entre a filosofia de vida dos grupos sociais, suas doutrinas e os processos educativos e que, ao mesmo tempo, perceba que a escola é uma das instituições sociais que contribuem para a internalização dessas filosofias, não pode se furtar à afirmação de que a constituição dos processos sociais/educativos, ao longo do tempo, é um ponto extremamente importante.

Assim, a história da escola entre os povos indígenas esteve fortemente ligada às relações de poder ao longo do processo colonizatório, dificultando a transmissão dos elementos culturais dos povos indígenas. Hoje, a escola indígena se relaciona diretamente com o fortalecimento da autonomia indígena, seja contribuindo para a transmissão de saberes de cada cultura indígena, de acordo com o entendimento nativo, ou através do aprendizado de conhecimentos inerentes ao mundo do “branco”.

No próximo capítulo, veremos o processo, composto por fases com especificidades ligadas à história do povo Kiriri, da catequização jesuítica, que tinha o intuito de “civilizar” o índio através do afastamento de sua cultura, até a escola gerida pelos indígenas e alvo de atenção especial deste povo. Afinal, um espaço que esteve tão associado à opressão e, ao mesmo tempo, à necessidade de buscar o fortalecimento da autonomia Kiriri, precisa ser construído a partir de uma leitura contextualizada, como é usual entre as práticas Kiriri.

4 CAPÍTULO III – HISTÓRIA DA ESCOLA E DA ESCOLARIZAÇÃO ENTRE OS KIRIRI

Este capítulo tem como foco a história da escola entre os Kiriri. Na primeira seção, são apresentados elementos relacionados ao período entre o “contato” com os “brancos” no século XV e a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1758, quando a ação missionária imprimiu um caráter mais forte ao processo de escolarização entre os indígenas, com objetivo de catequizá-los. O segundo momento diz respeito ao período entre 1758 e 1948, quando o Diretório Pombalino expulsou os jesuítas e houve a implantação do Posto do SPI em Terras Kiriri, levando a uma desarticulação étnica mais intensa entre os indígenas, quando foi reduzido o trabalho de assistência dos religiosos a esses povos e houve um abandono por parte do Estado. A terceira seção trata do período entre 1949, quando o Posto do SPI foi implantado, e 1995, quando se efetivou a retomada das Terras Kiriri. A última seção trata da retomada do Território, quando os Kiriri passam a intensificar a luta pela escola desejada por eles. É importante destacar que a divisão adotada no capítulo é realizada com fins didáticos e não com o intuito de constituir marcos históricos.

Aqui apresentamos a narrativa histórica montada a partir dos materiais que foram acessados ao longo da pesquisa, delineada pelo olhar direcionado pelo objeto da pesquisa⁴⁵. Desse modo, indicamos elementos ao longo do processo de incorporação da escola pelo povo Kiriri, que demonstram táticas indígenas de manutenção de seus interesses referentes a essa instituição. Apontamos especificidades relativas ao modo como a escola foi implantada em meio a tantos outros campos do universo Kiriri ou externos a ele, que exerceram influência e/ou interferência direta, a saber, a própria rearticulação étnica do povo Kiriri. Afinal, até 1948, a escola entre os Kiriri tinha como única base a ação religiosa e a escola do SPI, implantada em 1949, também por reivindicação indígena, que iniciou a relação com uma escola estatal.

As concepções metodológicas utilizadas no Projeto Kiriri vão inaugurar um projeto de escola diferente dos que foram utilizados em momentos anteriores, a autonomia indígena passa a ser preocupação no espaço escolar, paralelamente ao fortalecimento da organização Kiriri. Com a busca pela gestão indígena na escola, fortalecida a partir da retomada de 1995, a valorização do modo de viver indígena é mais fortemente pautada dentro da escola, contribuindo para a valorização étnica interna ao povo.

⁴⁵ Não é demais afirmar que o que será apresentado neste capítulo não tem caráter de “verdade” sobre a história da escola entre os Kiriri.

Da chegada dos europeus até a década de 1980, a educação escolar indígena quase não foi estudada (ASSIS, apud CÔRTEZ, 1996). No caso da literatura referente ao povo Kiriri, penso que isso se confirma também a partir do não tratamento da “educação Kiriri” e nem da “educação escolar entre os Kiriri” na etnografia de Bandeira, em 1972. Pois, embora a antropóloga tenha tentado abarcar em seu estudo os diversos âmbitos da vida Kiriri, não tratou da educação de maneira específica⁴⁶.

Assim, as principais fontes secundárias sobre educação escolar Kiriri geralmente são dissertações de mestrado defendidas nas décadas de 1970, 1990 e 2000, embora o trabalho de Bandeira (1972), como indicado, não faça referência direta à educação e à escola, mas sim aponta elementos importantes para a análise da educação e da escola entre os Kiriri. Côrtes (2001, p. 255) indicou que poucos eram os trabalhos neste campo até 2001, com breves referências em etnografias, tais como Bandeira (1972) e Brasileiro (1996), além da sua dissertação apresentada no ano de 1996.

Sobre a dissertação de Côrtes, primeira produzida sobre a escola Kiriri, Santana (2007) afirma que foi um trabalho pioneiro, cuja característica principal é uma postura de legitimação de um campo (político). Na avaliação do autor, falta à obra uma compreensão mais apurada das situações concretas da escola Kiriri e como ela tem sido incorporada no dia a dia e nas representações do povo. Ao mesmo tempo em que concordo com Santana sobre a necessidade de aprofundamento em relação às experiências escolares, creio que essa questão necessita de uma sensibilidade teórica e etnográfica de contextualização. Desse modo, penso que o autor incorre, de certa maneira, no mesmo problema que criticou quando não houve uma discussão mais aprofundada do que viria a ser a *tradição* no processo histórico vivenciado pelo povo Kiriri, conceito central para a pesquisa de Santana. Creio avançar um pouco mais que os referidos autores na compreensão da escola Kiriri, devido ao esforço obrigatório de compreensão do contexto Kiriri determinado pelo uso do conceito de *domesticação*.

Na década de 2000 foram produzidos mais dois trabalhos no campo da educação sobre os Kiriri, por Santana (2007) e Macêdo (2009), que serão mais trabalhados no próximo capítulo. Assim, fontes secundárias, complementadas por uma análise dos materiais acessados no acervo da ANAI, formam a base do capítulo atual.

⁴⁶ Bandeira (1972) tratou, num dos capítulos, “Os ciclos de vida”, que, como apontamos anteriormente, é considerado como ponto central da educação indígena. Entretanto, o autor não denominou tais ciclos diretamente como processos educacionais. Abordaremos informações referentes a essa questão no próximo capítulo.

4.1 Do contato ao fim da escola jesuítica

Nesta seção, será abordado o processo de escolarização entre os Kiriri desde o “contato” na segunda metade do século XVI, até o fim da catequização jesuítica, que aconteceu com a implantação do Diretório Pombalino em 1758. Mesmo com a existência de uma catequização indígena com outros grupos religiosos, foram os jesuítas que imprimiram sua marca de maneira mais forte.

O trabalho catequético foi iniciado entre os Kiriri pelos missionários capuchinhos franceses na segunda metade do século XVII. Que posteriormente foram substituídos por religiosos italianos, e depois pelos jesuítas portugueses. Os capuchinhos iniciaram seu trabalho na Paraíba e nas ilhas e depois às margens do Rio São Francisco (BANDEIRA, 1972). Como já apontado no capítulo anterior, a catequese dos capuchinhos começou entre 1641 e 1666, quando o teólogo João de Barros começou seu trabalho pelo sertão (ROSALBA, 1976). O aldeamento de Mirandela, antes Saco dos Morcegos, é originário dos aldeamentos de Barros.

Foi através dessa ação missionária jesuítica que os ancestrais dos Kiriri contemporâneos iniciaram o contato sistemático e permanente com o mundo do colonizador. O sistema de crenças indígenas foi alvo do objetivo de inculcar as noções do mundo “branco” e a “Doutrina Cristã”, assim como um catecismo na língua Kipea-Cariri foi utilizado com os Kiriri (MAMIANI, apud MARTINS, 1985). Côrtes (1996) indica que os jesuítas tentaram substituir as línguas indígenas pelo português, língua que instrumentalizava a conversão à “civilização ocidental cristã”, através da educação escolar. Entretanto, a produção de materiais em língua indígena era uma tática recorrente nas missões religiosas, o que aponta que o direcionamento para a língua portuguesa não era algo homogêneo, afinal, em 1698 e em 1699, o jesuíta Mamiani publicou um catecismo e uma gramática em Kipeá, a língua Kiriri, segundo informações de João de Barros (LACREVAZ, apud CÔRTEZ, 1996). O primeiro, intitulado “Catecismo na Língua Brasílica da Nação Kiriri”, junto com o “Catecismo na Língua Brasílica”, publicado em 1618 a partir uma produção anterior de Anchieta, foi considerado “um dos livros didáticos mais importantes da época” (CÔRTEZ, 1996, p. 79).

Para Côrtes (1996, p. 23), a catequese jesuítica se caracterizava por uma “interdição do corpo, [que deixou] raízes e tentáculos de um saber europocêntrico, com o processo de conhecimento centrado no olhar, ouvir e assimilar. Com isto, houve uma dicotomização entre ‘corpo e mente’, ‘razão e sentimento’, ‘corpo e alma’, ‘corpo e sujeito’ e ‘objetividade e

subjetividade””. Tais interdições, para a autora, proporcionaram a instituição de uma escola:

Em que o padre/professor, numa relação vertical, transmite os ensinamentos e os discípulos/alunos, imobilizados, assimilam. Limitados pelas quatro paredes Igreja/sala de aula, em um espaço/tempo quadrangular, linear e seriado, corpos/almas/sujeitos foram impossibilitados de possíveis interações com seus mitos, ritos, demais elementos do seu contexto sociocultural. (CÔRTEZ, 1996, p. 23).

Segundo relatos de viajantes, os conhecimentos indígenas serviam para ensinar aos portugueses a conviver com a seca, mostrando caminhos para as terras úmidas, assim como o processo de armazenamento de grãos nos períodos de estiagem (CÔRTEZ, 1996, p. 68). O propósito colonizatório, então, fez com que os colonizadores não somente buscassem impor concepções de mundo externas aos povos indígenas, mas também se utilizassem de técnicas e conhecimentos dominados pelos índios para melhor se adequarem ao “Novo Mundo”. Isso reforça a ideia de que não havia uma mão única de transmissão de conhecimentos, mas que era clara a contribuição dos povos indígenas para uma melhor permanência dos “brancos”, através da transmissão de alguns conhecimentos. Ao mesmo tempo, também indica uma relação direta com uma dinâmica mediada pelo conhecimento indígena mais corporificado e contextualizado.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, a ação missionária junto aos índios vai continuar, porém, sem a mesma força empreendida anteriormente com a catequização jesuítica. Uma escola para os indígenas de caráter governamental começou a ser esboçada, mas ainda sem implantação entre os Kiriri, como veremos a seguir.

4.2 Do Diretório Pombalino à escola do SPI

Aqui, apresentamos o período entre o decreto do Diretório Pombalino, que expulsou os jesuítas do Brasil em 1758, e a implantação da escola do SPI entre os Kiriri em 1949, que foi marcada por uma maior desarticulação étnica do povo Kiriri. Mesmo assim, após séculos de atritos com muitos impactos negativos sobre a sua organização sociopolítica e sobrevivência física, o povo Kiriri conseguiu reunir esforços e foi possível, junto à ação de religiosos, reivindicar e ter a escola do SPI construída.

Com a reforma implementada pelo Marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII, quase não foram vistas modificações no modelo educacional oficial, que continuou com o referencial europeu de educar e se baseava na transformação do outro em

mercadoria e em força de trabalho para a exploração exaustiva da natureza (CÔRTEZ, 1996). Ao mesmo tempo, é importante ressaltar que a catequese jesuítica usou como tática a utilização das línguas indígenas e de elementos culturais próprios desses povos com o intuito de aprimorar a catequização.

Para dar continuidade ao trabalho que foi desenvolvido pelos jesuítas, houve a nomeação do vigário Pedro de Freitas Menezes, que ficou pouco tempo e foi logo substituído. Foi grande a rotatividade entre os religiosos que ficaram trabalhando entre os Kiriri, seja em apoio ou atuando contrariamente aos interesses indígenas (CÔRTEZ, 1996). Mesmo com todas as tentativas de inculcar a visão de mundo cristã em detrimento do modo de viver Kiriri, os religiosos não tiveram pleno êxito, embora tenham contribuído fortemente para a desorganização desse povo. Para Martins (1985, p. 12),

Considerando-se as implicações decorrentes da ideologia do conquistador, além das transformações de costumes engendradas pelo contato e pela catequese, ao que parece, o grupo sempre manteve uma vida ritual própria voltada para suas crenças, ainda que no plano formal tenha incorporado símbolos notadamente exógenos, como por exemplo, a cruz cristã, dentre outros, conserva na sua base os elementos de contato com aquelas entidades ancestrais (míticos) e animais, ambos na categoria de “encantados”.

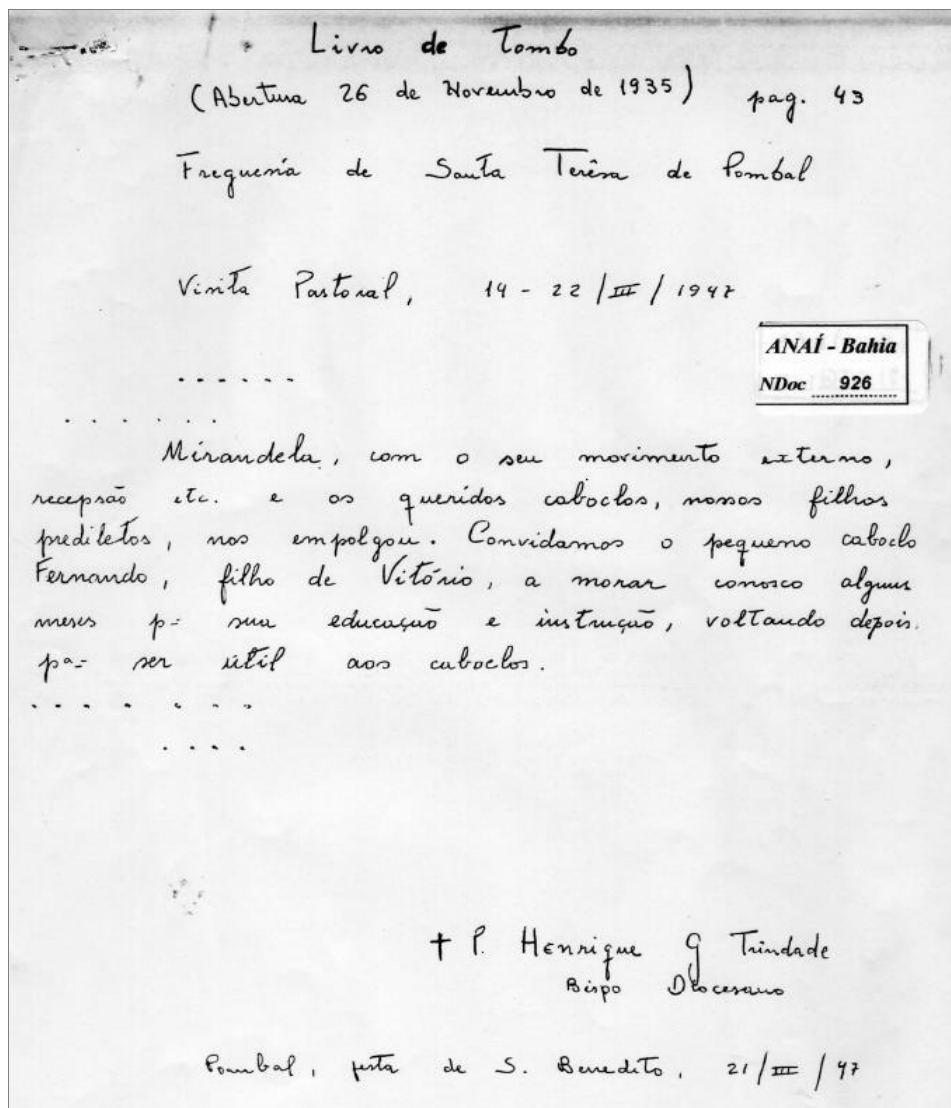
Ou seja, informações vistas em locais variados indicam que os interesses colonizatórios e as ações catequizadoras não deram conta de transformar o “indígena selvagem” em um “indivíduo civilizado”.

Com a saída dos jesuítas em 1758, a catequese ficou sob a responsabilidade de outros grupos de missionários. O Diretório dos Índios foi implantado em 1845, e em 1910 o Serviço de Proteção ao Índio foi criado para dar conta das demandas governamentais relacionadas à questão indígena. Segundo Côrtes (1996, p. 24), a preocupação do Diretório dos Índios e do SPI era de “domesticar a mão de obra com ensinamentos de primeiras letras e, sobretudo, de ofícios (carpintaria, olaria, etc.)”. O SPI se baseava em ideais positivistas e objetivava a integração dos índios à sociedade nacional, ao mesmo tempo em que instituiu uma política vista como menos desumana para os indígenas.

Para a autora, a educação escolar implantada pelo Estado era ainda de caráter catequético e, através de convênios com o Estado ou por conta própria, várias missões religiosas continuaram atuando entre povos indígenas em diversas regiões do país, dando prioridade à educação escolar. O término dos aldeamentos jesuítas, a desassistência governamental e a ida de muitos indígenas para a Guerra de Canudos, contribuíram para uma

maior intrusão das Terras Kiriri. A desarticulação étnica foi um dos desdobramentos desses acontecimentos.

Figura 6 – Transcrição de um relatório paroquial em 1947.



Fonte: ANAI.

A figura acima (fig. 6) é um relatório paroquial que foi transcrito, e faz parte do acervo da ANAI. O documento é exemplo de como os religiosos buscavam reproduzir os valores cristãos através da tática de transformar indígenas em espécies de “agentes multiplicadores” ainda na década de 1940, de quando é datado o documento, pouco antes da criação do Posto do SPI.

A partir do documento, é possível indicar que os religiosos tanto buscavam utilizar a tática de se aproximar dos índios e catequizá-los, com o objetivo de reproduzir os

ensinamentos entre os índios posteriormente, quanto que uma suposta utilidade era diretamente relacionada à aquisição de tais conhecimentos, ou seja, a sua “educação e instrução”. Os outros materiais referentes à atuação religiosa encontrados no acervo da ANAI são similares ao exposto na figura acima.

Assim, a ação desses religiosos foi indispensável para o início de uma ação governamental mais efetiva entre os Kiriri, com a implantação do Posto do Serviço de Proteção aos Índios em 1949, como veremos adiante.

4.3 A escola da “burocracia” – da escola do SPI à retomada de 1995

A escola que foi fortemente atrelada à ação governamental é alvo desta seção, mesmo tendo existido trabalhos religiosos nesse período. A escola do SPI foi construída em 1949, e em 1995 o povo Kiriri conseguiu efetivar a retomada de seu Território. Entre um evento e outro, o foco Kiriri incidia sobre a luta pela Terra, o processo de articulação étnica se fortalecia e a relação com o Estado se moldava a partir da demanda indígena de retomada de seu Território.

A primeira escola na aldeia foi construída junto com o primeiro posto indígena do SPI, em 1949, denominada de Escola Pe. Renato Galvão, nome do padre que ficou conhecido pelo seu trabalho junto a esse povo, como indicado no capítulo anterior. Embasada em entrevista de Galvão à ANAI em 1996, Côrtes (1996) defende que ele não se preocupou somente com a integridade física dos Kiriri, mas também com seus aspectos políticos e culturais.

Mesmo com a existência do Diretório de Índios e posteriormente do SPI em 1910, somente em 1949 foi construído o “Posto Indígena de Tratamento Governador Góes Calmon”, do SPI. O posto contou com uma enfermaria e uma escola, tendo em seu quadro de funcionários um encarregado e uma professora, ambos indicados por Galvão (CÔRTEZ, 1996).

Porém, tanto o Posto como as ações desse órgão não trouxeram as melhorias esperadas para a vida dos indígenas. Como indica Rosalba (1976, p. 13), mesmo “criado e instalado, o Posto Indígena não forneceu ajuda efetiva. A ação do SPI limitou-se à distribuição de ferramentas agrícolas, mobiliário escolar e outros utensílios. No entanto, não criou as mínimas condições de sobrevivência para o grupo”.

Depois dos relatos sobre o trabalho de conversão dos religiosos com os Kiriri,

somente se têm relatos das condições de escolarização entre esse povo na etnografia de Bandeira (1972), que informa que o ensino municipal em Ribeira do Pombal, onde se concentrava boa parte do povo Kiriri, contava com os níveis primário e secundário, com:

- Um Ginásio Industrial, mantido pela Fundação Educacional Ministro Oliveira Brito, situado na sede do município, com 162 alunos e alunas matriculados (85 meninas e 77 meninos) em 1967;
- Três escolas primárias, mantidas pelo Estado;
- Quarenta e sete escolas municipais (três na cidade e as outras na zona rural);
- A escola Padre Renato Galvão, mantida pelo SPI.
(BANDEIRA, 1972, p. 23)

A autora expôs ainda as condições de estudo nas escolas da época no município de Ribeira do Pombal, onde apenas a escola do SPI se direcionava aos indígenas:

Os caboclinhos frequentam a escola da Lagoa Grande ou a do SPI em Mirandela. A frequência é mínima, sobretudo na do SPI, pela distância que devem vencer a pé, pela fome que sentem enquanto lá permanecem e pela falta absoluta de atrativos e motivação para frequentá-la. A escola de Lagoa Grande é dirigida por uma professora portuguesa que conseguiu a simpatia das crianças. A professora não tem, como de resto a do SPI, nem o curso elementar completo. Suas funções se restringem a alfabetizar e a fazer cálculos rudimentares de adição, subtração e multiplicação. A escola da Lagoa Grande é frequentada por crianças de dois núcleos. Não chega a ter vinte crianças com frequência diária. A escola exerce papel social de grande importância. Seu prédio é utilizado para reuniões, festas; nos outros núcleos, não há escola. (BANDEIRA, 1972, p. 70)⁴⁷.

Além disso, segundo a autora, as crianças da classe pobre, quando matriculadas na escola, não podiam frequentá-las. Percebemos então que o povo Kiriri, nesse momento, tinha a assistência religiosa catequizadora e a precária ação estatal como possibilidades de apoio.

Sobre o perfil da escola “nacional”, numa conversa em campo, o cacique Lázaro levantou que ela tinha três posturas: a que “sabe e não ensina, não sabe e não pergunta ou sabe e não pratica”. Fica então evidente que, mesmo com o passar das décadas, a inadequação da escolarização gerida pelo governo não deixa de estar presente na memória Kiriri.

Após o deslanchar do processo de fortalecimento da rearticulação étnica encampada pelo povo Kiriri na década de 1970, o “Projeto Kiriri”⁴⁸ foi executado no início da década seguinte. No programa de educação, havia um “subprojeto”, que também começou no início da década de 1980, a partir dos esforços da ex-Comissão Kiriri, criada pelo “Projeto Kiriri” e

⁴⁷ Os termos “caboclinhos” e “portugueses”, utilizados pela autora, se associam às relações interétnicas, remontando ao passado colonial, ainda demarcadas no momento de seu estudo, como já exposto.

⁴⁸ O Projeto Kiriri já foi abordado, em linhas gerais, no capítulo anterior. Neste capítulo, apontamos informações referentes ao subprograma que trabalhou com educação escolar.

depois integrada à ANAI-BA (ROCHA JÚNIOR, 1983, p. 34).

O Projeto de Educação Escolar Kiriri foi realizado entre os anos de 1980 e 1983, e se baseou nas ideias de Paulo Freire e Celestin Freinet, além de estudos sobre educação popular e escola comunitária (CÔRTEZ, 1996, p. 87). O objetivo do subprojeto de educação, segundo documento do Centro de Trabalho Indigenista (CTI), acessado na ANAI, era desenvolver um Programa que formasse monitores, para trabalhar com alfabetização de adultos através do método Paulo Freire, e passou a se voltar posteriormente para dar conta das deficiências de professores da FUNAI que trabalhavam com a educação de crianças” (ROCHA, 1983 a). Ou seja, buscava-se a interação entre o saber específico desse grupo indígena e do “mundo do branco”, na medida das necessidades dos nativos: “[o] trabalho com matemática, que foi realizado por dois representantes do CECUP, partia do saber matemático existente na sociedade Kiriri” (CÔRTEZ, 1996, p. 87). Com a carência das escolas da FUNAI, o cacique Lázaro sugeriu a ida de monitores indígenas para fora da aldeia, para aprofundar a formação escolar, o que foi concretizado com o surgimento da Escola Família Agrícola (EFA), em Riacho da Guia. Em 1983, três jovens indígenas estudavam na EFA (ROCHA, 1983 a). O documento do CTI sintetiza o contexto referido:

Além dos alunos, dois líderes Kiriri participam da administração da Escola, junto com representantes de outras comunidades camponesas. Pretendemos, com esta experiência, conseguir a formação de indivíduos que possam servir sua comunidade em vários aspectos: educação formal (professores), técnicas agrícolas, saúde e higiene, organização econômica (administração de cooperativas, por exemplo), leis e direitos etc. A metodologia da EFA, com a alternância quinzenal escola-comunidade, não desvinculará os alunos indígenas de seus problemas – pelo contrário, os fazem levar estes problemas para serem discutidos na escola; a participação dos índios na administração, por outro lado, os faz conquistar aliados entre camponeses pobres, sendo assim uma forma de lutar contra a discriminação. (ROCHA, 1983 a, p. 06)

O trecho acima mostra a interpretação de Patrícia Kafure sobre a integração de indígenas na EFA e quais os desdobramentos buscados para o povo Kiriri. Kafure ainda defende que a contribuição dos Kiriri para a EFA com potes leiloados entre camponeses, sintetiza a relação entre o subprograma de educação e os de saúde e artesanato, visto que estes últimos tinham cunho educativo, especialmente (ROCHA, 1983 a).

Assim, no “Projeto Kiriri” referido acima, é possível indicar uma postura pedagógica diferenciada, na qual as demandas indígenas são colocadas como foco principal. A participação indígena também é um ponto importante, visto que começaram a ser formados os monitores indígenas, com o intuito de instrumentalizar uma autonomia indígena também nas escolas. No que diz respeito às influências teóricas, é importante destacar a inspiração em

Paulo Freire e Celestin Freinet.

Os Kiriri também participavam da Escola Família Agrícola (EFA) em Inhambupe e no Agreste de Alagoinhas, cidades nas quais a EFA tinha escolas, esta segunda ligada à Pastoral Rural da Diocese de Alagoinhas. Os estudantes eram escolhidos com base nos critérios de potencial de liderança e interesse de permanência no campo. O sistema escolar era de permanência de 15 dias na escola e 15 dias em suas comunidades, desenvolvendo planos de estudo e pesquisas relacionadas às aulas. No período da permanência em comunidade, monitores da EFA faziam visitas, realizando reuniões. A perspectiva era de formar agentes capacitados em técnicas agrícolas, legislação, saúde, educação, administração de cooperativas, etc. (ROCHA JÚNIOR, 1983). Sobre a relação entre os estudantes indígenas e os camponeses⁴⁹, o autor apontou que os “índios se identificaram muito bem com os camponeses participantes, tanto em nível dos alunos como na Comissão diretiva da escola, ficando claro que o “branco” é o regional que disputa sua terra. E os líderes das comunidades rurais respeitam e admiram a luta dos Kiriri” (ROCHA JÚNIOR, 1983, p. 35).

Com o Projeto, os índios passaram a revalorizar a medicina tradicional e o artesanato, a “ciência e a arte do índio”. No programa, eram formados agentes de saúde em cada comunidade, com o intuito de utilizar conhecimentos da flora medicinal, com orientação de duas “curadoras” Kiriri. Uma cartilha de saúde foi construída, para ser utilizada pelos agentes e pelas monitoras nas escolas. O parto de gamela (cócoras) também foi revalorizado e havia a pretensão da equipe técnica do Projeto de realizar um treinamento e equipagem das parteiras para trabalhar de maneira mais segura. O artesanato Kiriri era considerado bastante rico, entretanto, os artesãos estavam irregularmente distribuídos. Artesãos experientes estavam dando “cursos” para indígenas interessados. A produção artesanal era maior na época das secas, porém, o valor desses produtos na região era mínimo. Nas vendas coletivas, havia, naquele momento, necessidade de maior organização para a coleta e posterior divisão do que era arrecadado (ROCHA JÚNIOR, 1983, p. 35).

As atividades do Projeto aconteciam na aldeia e entrelaçavam questões mais diretamente ligadas à escola e aos outros espaços da vida Kiriri. A roça e a produção comunitária eram discutidas na escola, bem como a escola era assunto em espaços como a roça comunitária, casa de farinha e locais de produção de artesanato. As discussões sobre a escola não se restringiam às lideranças e aos seis monitores, era ampliada à sociedade Kiriri

⁴⁹ Posteriormente, em momento mais oportuno, trarei dados que problematizam tal leitura sobre a influência da EFA na educação Kiriri.

como um todo (CÔRTEZ, 1996).

A equipe das organizações parceiras ao Projeto trabalhava voluntariamente (CÔRTEZ, 1996). Seis monitores Kiriri, indicados pelos indígenas, receberam treinamentos mensais e se dedicaram também à educação infantil, por conta da falta de professores da FUNAI. O povo abraçou o programa, tentando recompensar os monitores e construindo escolas em quarteirões com demanda (ROCHA JÚNIOR, 1983). Uma das salas de aula chegou a ter sessenta estudantes (CÔRTEZ, 1996).

A metodologia construída no programa, diferentemente do método tradicional utilizado nas escolas da FUNAI, era vista pelos Kiriri como “educação do índio” e justificada a partir do que Rocha Júnior chamou de “pretensa tradição”⁵⁰. Hortas comunitárias abertas pelos homens e cuidadas pelos estudantes foram construídas junto às escolas, com orientação de um “agrônomo amigo dos índios”. Além disso, os monitores foram treinados para exames supletivos de 1º grau (ROCHA JÚNIOR, 1983). Dessa maneira, a autodeterminação do povo Kiriri era o elemento que moldava as ações do Projeto. A escrita era vista pelos Kiriri como um instrumento de luta contra os invasores de suas terras. Uma boa parte dos materiais didáticos foi elaborada em Círculos de Cultura⁵¹, com a participação de estudantes, monitores e assessores (CÔRTEZ, 1996).

A professora América Kiriri relatou a Côrtes (1996) que ensinava a um grupo com 36 pessoas pela manhã e outro com 20 adultos, à noite. Ela usava como método o uso de desenhos sobre coisas da aldeia feitos pelos estudantes, e posteriormente discutiam sobre o significado do desenho. Conta ainda que aprendeu coisas, visualizou dificuldades e até produziu uma cartilha junto com outros professores.

No contexto de articulação entre as ações de cada subprojeto do “Projeto Kiriri”, ou seja, o de educação, o de saúde e o das roças comunitárias, foram produzidas cartilhas. Entre elas, uma que tinha o intuito de oferecer informações para que os índios tivessem uma vida mais saudável, com base em elementos da medicina tradicional Kiriri – a “medicina do mato” – e a medicina dita ocidental. Em tal cartilha, além de informações referentes tanto à medicina Kiriri e à medicina não indígena, eram apresentadas algumas práticas alternativas, como exemplo, escovar os dentes sem utilizar pasta e escova de dentes. Tive acesso a duas versões

⁵⁰ As aspas são para destacar que essa não é a perspectiva adotada neste trabalho.

⁵¹ Para Paulo Freire, no “círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em ‘reciprocidade de consciências’; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo” (FREIRE, 1987, p. 06). Ou seja, assim como os outros elementos que Paulo Freire defende em sua pedagogia, a autonomia dos educandos se coloca como foco.

da cartilha no acervo da ANAI e pude observar uma linguagem acessível⁵² e o uso de desenhos para uma melhor comunicação do conteúdo, como podemos ter uma ideia a partir de fragmentos da cartilha na figura abaixo. Nesta mesma figura (fig. 7) estão expressas orientações da cartilha para algumas enfermidades, inclusive para “aflição” ou “ansiedade”.

Figura 7 – Cartilha de Saúde Kiriri com indicações de remédios da “medicina do mato”.

XI- Tosse de agarra (coqueluche)

- a) leite fresco de jumenta.
- b) tirar um mamão inchado, grande e redondo, cortar a cabeça, encher de açúcar e pôr para assar no calor do fogo até ficar vermelha. Comer de manhã em jejum,

XIII- Sarampo.

- a) chá de sabugueiro com pipoca (milho torrado e moído), arroz com casca, um pedaço de baeta vermelha e 1 de telha nova.
- b) fezes(frescas)de gado desmanchadas em água com 1 dente de alho
- c) esfregar o corpo com alcanfor o cachaça.
- d) chá de catende (lacertílio)

XVIII- Aflição (ansiedade)

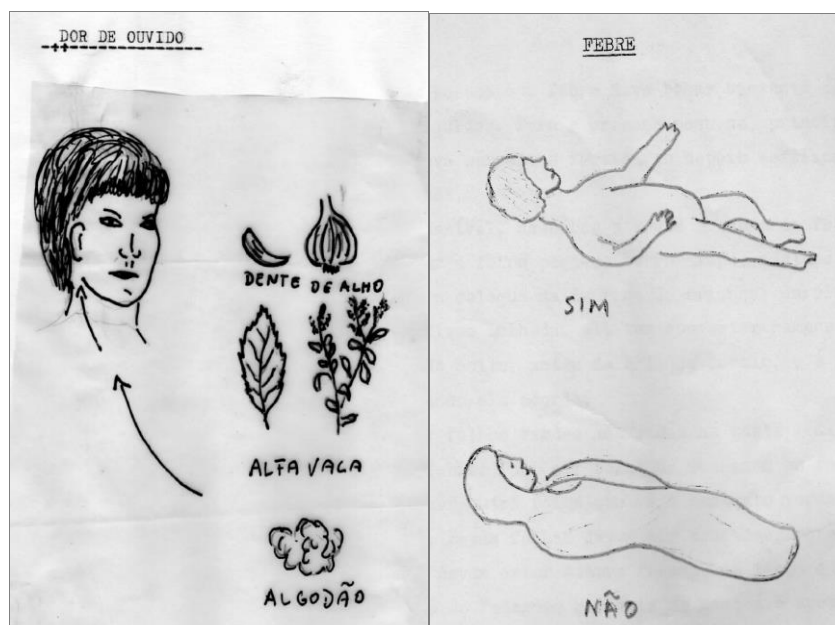
- a) chá de fôlha de graviola com 1 fôlha de chuchu.
- b) chá de fôlha de pinha.

Fonte: ANAI.

Na figura que segue (fig. 8), há orientações de como tratar dor no ouvido e há contra-indicação de cobrir a pessoa que esteja com febre. Ainda são sistematizadas receitas de remédios, como mostra a figura posterior (fig. 9), com indicações de preparo da “água de arroz”:

⁵² Percebi pequenas diferenças entre as duas cartilhas, principalmente no que diz respeito à forma da linguagem que, em uma das versões, era mais simples.

Figura 8 – Cartilha de Saúde Kiriri com ilustrações orientando o tratamento de dor de ouvido e febre.



Fonte: ANAI.

Figura 9 – Cartilha de Saúde Kiriri com receita de água de arroz.



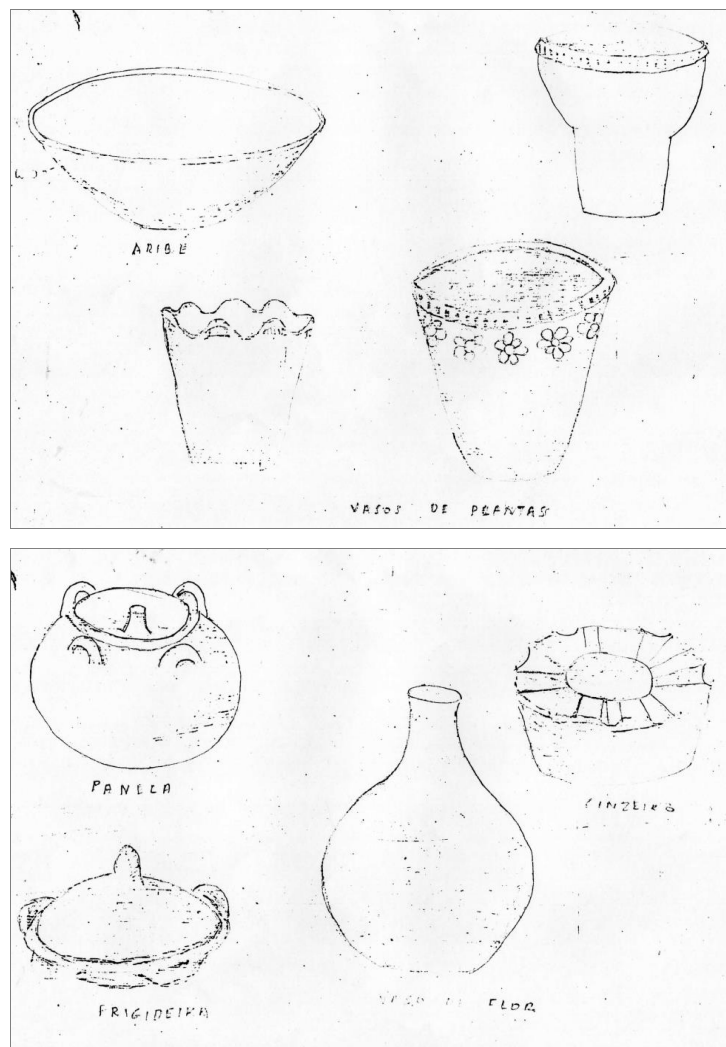
Fonte: ANAI.

Nesta ocasião, foi realizado um levantamento de ervas medicinais, e também o incentivo às práticas comunitárias tradicionais Kiriri e ao artesanato. O levantamento não somente tratou das plantas para fins medicinais, mas verificou-se uma maior degradação do Território Kiriri. A taboca, para confecção da gaita, assim como o caroá, para tecer redes, e o barro eram difíceis de encontrar, como relata Côrtes (1996).

Um levantamento do artesanato Kiriri também foi realizado, com o objetivo não somente de catalogar, mas sistematizar as técnicas artesanais. Nessa perspectiva, foi escrito

um material intitulado “A cerâmica Kiriri”, por Patrícia Kafure. Segue uma ilustração abaixo:

Figura 10 – “A cerâmica Kiriri”. Desenhos de artesanato.



Fonte: ANAI.

Além da cartilha de saúde e do levantamento da cerâmica Kiriri, foi montada pelos monitores, a partir dos círculos de cultura com os estudantes, a “Cartilha da Escola Kiriri: Português, livro 1 – Alfabetização”. As palavras geradoras foram usadas como recurso, de acordo com o Método Paulo Freire⁵³. Entre as palavras geradoras presentes na cartilha, a primeira é “pote”, destacada por Côrtes (1996, p. 89) como símbolo de afirmação étnica

⁵³ O Método Paulo Freire é internacionalmente conhecido pela preocupação em aliar as concepções e práticas pedagógicas do Método à realidade na qual ele é aplicado, principalmente. No caso citado, com o povo Mapuche, a experiência pioneira contou com um programa de alfabetização tanto em castelhano quanto em mapuche (HERNÁNDEZ, 1981). Ao mesmo tempo, após sua finalização, houve um intenso processo avaliativo sobre as adequações necessárias ao programa que contou com a participação de Paulo Freire. Com o golpe no governo Allende no Chile, o programa foi extinto.

Kiriri. Ou seja, a aquisição da escrita, nesse exemplo, esteve relacionada à afirmação de elementos diacríticos da etnicidade Kiriri, pois, o objeto citado não identifica o povo Kiriri somente diante de si, mas também diante dos regionais, através do reconhecimento da boa qualidade do artesanato Kiriri.

Desse modo, com base no método Paulo Freire, com metodologia e objetivos pedagógicos focados no universo indígena, a equipe do Projeto formava os monitores indígenas na aldeia, realizava reuniões de avaliação e aprofundamento teórico em Salvador, além de reuniões reflexivas junto à Comissão Pastoral da Terra e Paulo Freire em Juazeiro – Bahia (CÔRTEZ, 1996).

Ao longo do Projeto, os monitores indígenas reivindicaram uma continuação dos estudos em escolas oficiais. O ensino à distância e supletivo junto a professores do Centro de Estudos Supletivos do Estado da Bahia (CESBA) vieram com tal reivindicação. Assim, a ida dos monitores indígenas uma vez por mês à Salvador passou a fazer parte do processo de formação. Em entrevista a Côrtes (1996, p. 91), a professora América Kiriri destacou: “nos encontros quinzenais na aldeia ou em Salvador, trabalhava sobre alfabetização e os problemas da educação da escola, da roça, do artesanato, trabalhava estas coisas”; sobre a indagação relacionada à saúde, continuou: “quando começamos a trabalhar com as ervas medicinais, o trabalho foi interrompido”.

Em relação ao uso de plantas na escolarização de povos indígenas, é importante ressaltar o que levantou Belaunde (2010), décadas depois, em oficina realizada com representantes da Federação Shipibo-Konibo do rio Pisqui (Amazônia Peruana), que fez com que a autora pudesse elencar considerações sobre as diferentes formas de aprendizado. Quando o conceito de “priorização de desejos” foi apresentado de modo verbal pela antropóloga, um dos líderes indígenas tomou a palavra e exemplificou o conceito: no barco com sua esposa, tinha que escolher entre pescar um peixe específico ou acordá-la com carícias sexuais; após escolher a segunda opção, o indígena contou que fez a escolha errada, pois se tivesse escolhido a primeira opção teria como realizar a segunda após ter o peixe em suas mãos.

A partir da fala, Belaunde (2010) percebeu que o conceito foi comunicado, porém, exemplificado pelo líder indígena de maneira diferente da que a autora havia utilizado. Desse modo, a autora expôs as diferentes construções em torno de determinados aprendizados. No exemplo citado, a antropóloga adotou um formato expositivo para discutir o conceito de “priorização de desejos”, enquanto o líder indígena abordou o conceito aprendido com a

antropóloga através da ilustração de uma experiência vivida.

A escolarização prioriza a leitura e a escrita sobre determinados saberes e não a experiência, impossibilitando assim uma apropriação real. É o que defendem os pensadores indígenas sobre o formato de escolarização “ocidental”, como coloca Belaunde (2010), ao levantar as críticas dos seguintes intelectuais indígenas: Lucy Trapnell, Dany Mahecha, Kaj Arhem, Jurg Gasché, além de indicar sua concordância com eles. Os intelectuais indígenas citados pela autora defendem que a escola restringe o aprendizado sobre as plantas à escrita, o que não traz uma apropriação que permita o uso efetivo delas.

O uso de plantas no processo de aprendizado é apontado como alternativa para quebrar a contradição existente no processo de aprendizado que descarta a experiência e, dessa maneira, desconsidera os universos cosmológicos indígenas (BELAUNDE, 2010). A discussão da autora me pareceu ainda mais pertinente devido à seguinte experiência em campo: fui com Dona Odisse, senhora Kiriri que mora em Mirandela, e sua filha Paula, professora indígena, para a roça da família. No caminho da volta, me mostraram uma série de plantas diferentes. Num certo momento, aproximei uma folha do nariz para sentir o cheiro e tentar lembrar com mais facilidade depois da planta. Daí, Paula falou: “você não vai sentir o cheiro assim, é preciso amassar”. Naquele momento, percebi que não adiantava todo o esforço mental para catalogar de uma só vez aquela imensa quantidade de plantas, seria fundamental ter uma experiência contínua para identificar e memorizar efetivamente a função daquelas plantas.

Quando estive em campo, busquei informações sobre o Projeto Kiriri. Entretanto, a maioria das pessoas às quais perguntei sobre o este Projeto não tinha referenciais sobre o mesmo, nem as professoras e os professores mais experientes⁵⁴.

Nesse contexto, A New Tribes Mission, agência protestante norte-americana, similar ao Summer Institute of Linguistic, atuou junto aos Kiriri através de três professores e uma enfermeira entre 1984 e 1989, quando a agência deixou de ser aceita pelos Kiriri. Segundo Côrtes (1996), essa organização, assim como outras missões religiosas, trabalhava com a língua portuguesa em detrimento das línguas indígenas. Porém, é preciso problematizar a afirmação de Côrtes, pois, não somente já foi apontado que os jesuítas foram obrigados a usar elementos culturais indígenas no processo de catequização, como ocorreu com outros povos. Ou seja, a ação indígena, em vários momentos, obrigou os religiosos a trabalhar também com

⁵⁴ Cabe ressaltar que não tive oportunidade de conversar com a prof.^a América, citada nesta seção.

a língua Kiriri, e não somente com o português.

Desse modo, penso que não é possível fazer a afirmação de que a língua indígena foi menosprezada em detrimento da língua portuguesa de maneira genérica, visto que os indígenas chegaram a trazer para os religiosos a necessidade de trabalhar com a língua Kiriri. Já apontei que houve situações nas quais alguns materiais didáticos foram produzidos com intuito de fomentar a conversão, antecedendo a política governamental mais estruturada de produção de materiais didáticos para escolas indígenas⁵⁵.

Côrtes (1996) apontou ainda que, através das pesquisas e estudos dos quais participou, seja com a ANAÍ – BA, na época intitulada Associação Nacional de Apoio ao Índio, ou em sua pesquisa de mestrado, observou que “apenas os valores civilizatórios europeus estão presentes na maioria das práticas pedagógicas e livros didáticos adotados nas escolas da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, de missões religiosas entre os Kiriri e outros povos indígenas, ou nas escolas urbanas e rurais, a nível nacional” (CÔRTEES, 1996, p. 28).

Durante a retomada da Fazenda Picos, as atividades escolares foram interrompidas e as crianças participaram do processo de ocupação, como indica Côrtes (1996). Para América Kiriri, esse acontecimento ocorrido em 1983 teve importante significado para a retomada das terras:

Durante a retomada, a Fazenda Picos era uma própria escola, porque cada dia que a gente passava lá eu anotava direitinho, o que não anotava deixava guardado na memória, e desenhávamos na escola todo sofrimento que a gente passou lá. Tem a parte do Toré, quando a gente foi comemorar nossa festa lá, quando já estava desocupada. (AMÉRICA KIRIRI, apud CÔRTEES, 1996, p. 92).

Com a ocupação da Fazenda Picos, o trabalho da New Tribes Mission acabou, com a anuência da FUNAI, substituindo o trabalho do Projeto Kiriri implantado anteriormente, que contava com a participação de monitores indígenas Kiriri. Assim, um ensino de caráter catequético foi reintroduzido, contrariando princípios que buscassem o diálogo com o universo Kiriri, como contou o cacique Lázaro em 1992, em depoimento à Côrtes (1996).

Os monitores indígenas tiveram os estudos na cidade interrompidos e focaram ainda mais suas atividades na aldeia. Côrtes (1996) verificou que, dos seis monitores, três atuavam

⁵⁵ Aqui, cabe citar o Summer Institute of Linguistics, também indicado por Côrtes (1996) e que também atuou junto a outros povos indígenas. Esta agência estava inicialmente associada ao Museu Nacional e teve convênio firmado com a FUNAI em 1969. Com o objetivo de divulgar os valores cristãos, produziam textos bíblicos nas línguas indígenas.

como professores pagos pelas freiras de Cícero Dantas, uma professora faleceu no parto, outra recebia contribuições dos Baha'i, outra era mestra no Toré e a outra não morava mais na aldeia. Uma das professoras contou que pararam de lecionar porque o chefe da FUNAI disse que não tinham condições, por terem pouco estudo. Onze jovens foram estudar fora da aldeia, por conta da FUNAI, entretanto, alguns desistiram. Devido ao conflito relatado no capítulo anterior, a ajuda da FUNAI diminuiu, e uma parte dos jovens que continuaram ficaram sem condições financeiras para dar continuidade aos estudos. Dos onze, apenas duas jovens conseguiram se formar, indo “morar em casa de família”⁵⁶ e se mudando para Cícero Dantas e Rio de Janeiro (CÔRTEZ, 1996).

A autora indicou que a perspectiva que foi posta em prática pelo Estado, posterior ao trabalho da New Tribes Mission, era visivelmente integracionista, em consonância com a catequese jesuítica vivenciada anteriormente, como aponta o trecho da fala utilizada pela autora, de uma professora da FUNAI que trabalhava com os Kiriri por ocasião do dia 19 de abril de 1988: “temos que nos orgulhar de toda a nação brasileira, hoje procuramos atrair os índios para a civilização, trabalham para isso com a Fundação Nacional dos Índios – FUNAI, outras entidades de apoio ao índio e missões religiosas” (CÔRTEZ, 1996, p. 82).

Para a autora, a dramatização do dia 19 de abril aponta significativamente uma pedagogia de negação dos valores socioculturais, tendo como base o lema “ORDEM E PROGRESSO”, presente na bandeira nacional, e referenciado na escola urbana. Ela defende que “a catequese jesuítica do século XVI ao XVIII encontrou a complementaridade na educação integracionista promovida pelo Estado, apenas com algumas alterações” (CÔRTEZ, 1996, p. 84). A educação escolar direcionada aos indígenas era gestada em gabinetes e referenciada na escola urbana.

Sobre o que é levantado por Côrtes (1996), creio se relacionar diretamente com a intencionalidade presente nos projetos pedagógicos, como foi indicado através de Freitag (1979), anteriormente. Pois, enquanto os interesses indígenas estão relacionados às características do modo de viver indígena, o intuito das igrejas é de catequizar, mesmo que de maneira mais branda, e o objetivo do Estado é de manter uma organização político-estrutural baseada em interesses extrínsecos ao contexto indígena. Para o que interessa ao Estado e às Igrejas, o foco no respeito às culturas indígenas não é algo indispensável. Alguns anos após tais circunstâncias, a fala do cacique Lázaro no Parlamento da Terra Fórum/Global/Eco 92

⁵⁶ Creio que este termo se refira a trabalhadoras domésticas.

expõe que “na caatinga tem pouco bicho e mato... até agora a escola só ensinou o índio a deixar de ser índio” (CACIQUE LÁZARO, apud CÔRTEZ, 1996, p. 86).

Antes dos conflitos pela retomada do Território Kiriri de 1995,

No núcleo do Sacão e em Mirandela, três salas de aula funcionavam em pequena área da casa de farinha e na garagem da FUNAI e em um quarto da casa de um dos professores. Na Lagoa Grande, as aulas eram ministradas na sala da casa de uma artesã. Na Cacimba Seca, as aulas eram realizadas no depósito de grãos, pois a escola construída pelos Kiriri, habitantes nesse núcleo, foi destruída pelas chuvas de 1990. Em dezembro de 1994, já se encontrava quase pronta outra sala de aula com sanitário, também construída por iniciativa dos próprios índios. (CÔRTEZ, 1996, p. 98).

Antes dos conflitos de 1995, existiam 12 escolas espalhadas pelos seguintes núcleos: Sacão, Cacimba Seca, Lagoa Grande, Baixa da Cangalha, Baixa do Juá e Cantagalo. A luta pela retomada do Território fez com que os professores Kiriri enviassem uma carta para parceiros “externos”. Nessa carta, enviada por professores Kiriri a Clélia Côrtes em 1995⁵⁷, por ocasião de diversos conflitos da retomada, não somente com os posseiros, mas também com o prefeito de Banzaê e com o Padre Ramos, há uma referência às atividades cotidianas partindo da roça⁵⁸ para a escola:

O recorte dado pelos professores na narrativa do conflito, com ênfase inicial na roça e final na escola, é significativo uma vez que, além destas serem atividades em que estes participam diretamente, na vida cotidiana dos Kiriri, a roça e a escola se relacionam, pois as crianças e professores também participam das atividades agrícolas. Durante a pesquisa, muitas vezes os professores argumentaram que, no tempo da chuva, época do plantio, não podiam trabalhar na terra, pois tinham que estudar na escola deles e fazer aulas com as crianças. (CÔRTEZ, 1996, p. 67).

Mais uma vez, fica à mostra a relação entre a escola e o processo de retomada das Terras Kiriri, ponto central na luta deste povo durante décadas. Segundo Côrtes (1996), os Kiriri têm clareza do processo histórico de luta contra a invasão de suas terras, bem como da garantia do Território Kiriri, que na época ainda se colocava como acontecimento futuro. Côrtes contou que, numa palestra em 1995, Maria de Lourdes Bandeira indicou que, em “pequenos 'rituais'” na década de 1960, as mestras Kiriri já evocavam a retomada do Território

⁵⁷ A carta cobria os conflitos ocorridos entre 08 de março e 08 de junho de 1995.

⁵⁸ A relação com a terra e com a roça presente nas concepções de educação e de escola entre os Kiriri é um item fundamental para esta pesquisa. Abordaremos esse ponto no próximo capítulo, entretanto, situá-lo no processo histórico de escolarização, central para este estudo, faz-se necessário. Aqui cabe citar o que escreve Côrtes (1996, p. 67): “Terra é lugar dos ancestrais, barro que faz o pote, Terra é espaço de nascimento da Jurema, de celebração dos rituais, de moradia e plantio das roças individuais e coletivas”.

e o reconhecimento étnico do povo pela população envolvente, como aconteceu posteriormente.

O Toré, para Côrtes (1996, p. 60), “se evidencia como um espaço religioso, político e educativo”. Destaca que “[há] quase quatro séculos os Kiriri vêm recriando seus rituais, inclusive dando outras denominações, principalmente perante os representantes da Igreja, inicialmente os jesuítas e posteriormente outros missionários” (CÔRTEES, 1996, p. 61). Durante os conflitos pela retomada, os Kiriri praticavam o Toré diariamente, segundo relatos dos professores indígenas, como forma de readquirir “energia”.

A luta pela reconquista paralisou as atividades do dia a dia Kiriri, da roça à escola. Assim como as atividades escolares foram paralisadas nas duas décadas que antecederam os conflitos de 1995. As crianças da escola Padre Galvão, São José e Jardim das Flores acabaram perdendo o ano letivo em 1995. A Escola Estadual de Mirandela, na qual estudavam não indígenas e alguns adolescentes Kiriri teve suas aulas interrompidas e foi totalmente destruída até o final do ano de 1995. Nessa escola, estudavam cinco dos professores indígenas Kiriri que atuavam nas escolas indígenas. Uma professora Kiriri contou, em setembro de 1995, que “em Banzaê a gente já não estudava porque o prefeito negava o transporte” (CÔRTEES, 1996, p. 100).

Ao mesmo tempo, a luta pela Terra é apontada também com caráter educativo, como pode ser visto na fala de vários professores e professoras no trabalho de Côrtes. No acirramento dos conflitos com os regionais por conta da luta Kiriri pela retomada de suas terras, além de terem suas roças saqueadas e cercas partidas, os índios tiveram uma escola incendiada pelos regionais no início do ano de 1992 (BRASILEIRO, 1996). A carta enviada pelos professores a Côrtes relatava uma série de situações de violência das pessoas intrusas no Território Kiriri nesses conflitos pela retomada. A destruição de roças e da escola fez com que não tivessem como “botar para funcionar as sete salas de aula das três comunidades e botar a criançada” (CÔRTEES, 1996, p. 67).

Por conta da situação, foi enviada pelos professores Kiriri uma carta à ANAI, pedindo apoio junto aos órgãos governamentais responsáveis, para que a escola destruída pelos posseiros em 1991 fosse reconstruída e os estudantes que tiveram o ano letivo interrompido voltassem a estudar. A frase “derrubam a escola, mas não derrubam a nossa luta” estava estampada numa das paredes restantes da escola (CÔRTEES, 1996, p. 100).

No ano de 1995, existiam 500 crianças Kiriri matriculadas em 12 escolas dentro do Território. Apenas duas escolas dependiam administrativamente da FUNAI, assim como entre

quinze professoras, apenas duas eram pagas pela Fundação, elas eram da etnia Tuxá e tinham o curso de Magistério. Enquanto isso, treze professoras recebiam pequenas contribuições das freiras de Cícero Dantas e da missão Baha'i, enquanto ainda cursavam a sexta e sétima séries do primeiro grau e o primeiro ano do magistério (CÔRTEZ, 1996).

Uma das professoras contratadas pela FUNAI, que trabalhava no escritório local, saiu da aldeia devido aos conflitos, o que fez com que os estudantes com os quais ela trabalhava ficassem sem aula até o final do ano. A professora América Kiriri, na ocasião, argumentou que se fosse um Kiriri em tal situação, as aulas teriam voltado logo que os conflitos tivessem terminado (CÔRTEZ, 1996).

A grande distância a ser vencida para se chegar às escolas, relatada por Bandeira na década de 1970, também foi observada por Côrtes posteriormente, na década de 90, mesmo não mais se tratando de um contexto no qual era necessário se dirigir à Ribeira do Pombal (CÔRTEZ, 1996). Ainda hoje as dificuldades para chegar à escola fazem parte da memória Kiriri, como aponta a fala de Seu Dionísio, que mora no núcleo Marcação: “Eu morava lá pra perto ali do Facão, aí quando a gente vinha estudar, passava aqui no povoado em Mirandela, o pessoal branco enrabava a gente, e aconteceu que numa época eles mataram um índio, e aí é que nós não pudemos mais estudar” (Entrevista com Seu Dionísio, Mirandela, fevereiro de 2010).

As condições de vida do povo Kiriri, segundo Côrtes (1996), não melhoraram com a assistência governamental. Ela observou que havia casos de desnutrição, tuberculose, tracoma e mortes de crianças por motivos desconhecidos. Além desses problemas, a assistência agrícola e educacional era precária.

Na década de 1990 ocorreu uma série de dificuldades vivenciadas pelos povos indígenas da Bahia em relação às escolas em Terras Indígenas, dentre eles, os Kiriri. Uma delas é que uma escola indígena precisaria ter mais de três salas para ser registrada de acordo com os critérios da Secretaria Estadual de Educação. Assim, inúmeras escolas indígenas ficaram sem registro e, conseqüente e ciclicamente, sem a assistência estatal devida.

Para Côrtes (1996), a educação escolar indígena, que serviu amplamente aos interesses de várias agências e se configurou enquanto ameaça à organização dos povos indígenas, pode servir aos interesses indígenas, quando controlada por eles, e se configurando como “instrumento auxiliar” em direção às conquistas. Segundo a autora, mesmo quando as escolas observadas eram ministradas por professores indígenas, os moldes educacionais utilizados se enquadravam nos mesmos moldes utilizados nas escolas não indígenas da região.

Assim, para ela, seriam professores indígenas ensinando em escolas “para os índios” e não “dos índios”.

Aqui, cabe uma questão: será que uma educação escolar, mesmo que reproduza práticas pedagógicas, em tese, descompromissadas com uma educação escolar indígena mais adequada aos interesses de um povo, pode ser definida enquanto “para índios”, ao mesmo tempo em que é ministrada por indígenas? Aqui a questão da autonomia indígena se coloca como crucial, visto que cada universo indígena possui especificidades em relação à concepção sobre função e formato da escola⁵⁹.

A autora relata ainda a reclamação dos professores Kiriri sobre a ausência de cursos de formação para eles, nem mesmo nos parâmetros voltados para as escolas não indígenas, nem promovido pela FUNAI e nem por nenhuma missão religiosa. Naquele momento, a prioridade de 99% dos professores Kiriri, segundo a autora, era de continuar os estudos como meio de dominar a “escola da escrita” (CÔRTEZ, 1996).

A retomada do Território Kiriri permitiu um maior controle dos indígenas sobre seu espaço e, com isso, a possibilidade de lançar mais esforços na luta pela escola, visto que antes da retomada, a luta pela escola estava em função da luta pela Terra. É sobre o momento pós-retomada que trataremos a seguir.

4.4 Após a efetivação da retomada do Território em 1995, a intensificação da luta pela escola

Nesta seção, apresento elementos da escola Kiriri a partir de 1995, ano em que se efetivou o processo de retomada das Terras. Ou seja, com a retomada de seu Território, o povo Kiriri voltou seus esforços para a luta por uma melhoria da qualidade de vida nas terras já conquistadas. A escola então cumpre papel crucial. Aqui faremos uma revisão mais aprofundada da dissertação de Clélia Côrtes (1996)⁶⁰.

De acordo com a autora, as principais dificuldades encontradas na década de 1990 nas escolas indígenas da Bahia se relacionavam à formação de professores indígenas, materiais escolares e instalações físicas, segundo o discurso de alguns líderes e professores

⁵⁹ Collet (2006), em sua etnografia sobre a escola Bakairi, mostra que para este povo a escola implantada dentro da aldeia deve ter o máximo de proximidade com a escola do “branco”, pois, caso contrário, significaria que a escola implantada na aldeia teria tratamento inferior à escola fora da aldeia. Ou seja, as concepções indígenas sobre como deve se constituir a escola não são unânimes, e muito menos homogêneas.

⁶⁰ Optei, no interesse de um texto mais limpo, por reduzir o número de referências à dissertação, inserindo-as apenas em fins de parágrafo quando pertinente.

indígenas em relatórios oficiais da FUNAI de Paulo Afonso e Eunápolis. O cadastro das escolas indígenas, em 1996, caso seguisse o critério das Direc's de ter no mínimo três salas de aula, ficaria restrito a apenas 20% das escolas indígenas na Bahia e, sem cadastro, e 80% das escolas indígenas teriam total desassistência do Estado, visto que os recursos para educação escolar indígena tiveram administração passada do âmbito federal para os âmbitos estadual e municipal.

No quadro de estudantes matriculados em 1995, de 500 estudantes, 270 estudavam o 1º ano do primeiro grau, 71 no 2º ano, 44 no 3º e 17 no 4º ano. Esta “retenção de alunos na primeira série repete o mesmo fenômeno que se verifica nas escolas rurais e urbanas fora de terras indígenas, em todo o Brasil” (CÔRTEZ, 1996, p. 100). A autora enumera uma série de questões específicas do universo Kiriri que provocam esses índices, tais como, falta de livros didáticos, a não adequação do calendário escolar às atividades agrícolas, levando a uma redução da frequência escolar nos períodos de plantio. E indica que a participação mais efetiva das crianças na produção após os 12 anos de idade também está vinculada à diminuição de estudantes nas séries posteriores.

Diante de tais elementos, podemos levantar uma questão: Acontecia um tratamento diferenciado à educação escolar indígena por parte do Estado em 1995? Certamente, os elementos levantados pela autora apontam que não.

A falta de formação para os professores indígenas era indicada desde a década de 1980, pois não ocorriam nem formações que não se preocupassem com um recorte étnico diferenciado. Assim, as prioridades eram: formação de professores/as para o ensino de terceira e quarta séries, uma dificuldade na época; o reconhecimento dos professores indígenas diante do Estado e; pesquisas sobre como realizar a interação entre os saberes Kiriri e os conteúdos escolares (CÔRTEZ, 1996).

Em 1996, quinze jovens Kiriri de Mirandela estavam iniciando um curso supletivo em Feira de Santana, a 200 Km de distância da aldeia. Dois desses jovens, representando a Comissão Pró-Associação dos Professores Kiriri de Mirandela, levaram um documento reivindicatório para o Secretário de Educação, em Salvador. No referido documento, as lideranças defendiam que a escola Kiriri era uma “escola só no nome”, como mostra Côrtes (1996).

Restava tanto para professores Kiriri, quanto de outras etnias, participar de cursos formativos oferecidos pela Secretaria de Educação para professores da rede pública de ensino, sem nenhum recorte étnico. Uma índia Tuxá, funcionária da FUNAI, repassou esse curso para

alguns professores Kiriri (CÔRTEES, 1996).

A desassistência governamental abria espaço para que fosse recorrente o repasse de pequenas remunerações de missões religiosas e prefeituras para os professores indígenas. Os professores Kiriri colocaram para Côrtes (1996) que a maioria deles não recebia salário fixo e a remuneração era insuficiente, além da falta de espaços e materiais didáticos adequados. Faltava o apoio financeiro governamental, os professores não tinham como produzir em suas roças, pois o trabalho na escola ocupava o tempo deles durante o dia. Nesse contexto, uma professora contratada pela FUNAI falou para Côrtes (1996, p. 97): “Não posso citar que a nossa escola é ruim porque é a única que temos. Também não posso dizer que é boa porque nos faltam algumas coisas tais como água, cozinha, sanitário, etc.”.

A autora aponta que houve a intensificação da atuação de missões religiosas entre os Kiriri a partir da década de 1970. E indica que, com a divisão política Kiriri, o trabalho das freiras da paróquia de Cícero Dantas foi recusado pelo cacique Lázaro. Assim, em 1996, ano da sua dissertação, a Missão Baha’i atuava junto ao grupo liderado pelo cacique Lázaro e as freiras de Cícero Dantas atuavam junto ao grupo liderado pelo cacique Manoel (Ibid). Sobre tal questão, a autora levanta:

Embora as missões religiosas Baha’i e freiras católicas de Cícero Dantas contribuam com ajuda financeira para os professores, no que diz respeito à administração, não executam um acompanhamento sistemático do planejamento escolar. Os professores seguem as normas da Secretaria de Educação Estadual, quanto ao calendário escolar, matrícula, currículo e avaliação, mesmo não havendo uma interferência mais direta dessa Secretaria. (CÔRTEES, 1996, p. 97).

No caso das freiras de Cícero Dantas, elas também facilitavam a continuação dos estudos dos professores indígenas fora da aldeia, em Banzaê ou Cícero Dantas, com aulas de catequese na sede da paróquia nos finais de semana. Para Côrtes, essa atuação permitiu que as freiras pudessem exercer um poder arbitrário sobre os professores e as lideranças, em relação aos recursos, controlar as escolas e o acesso às instituições pelos pesquisadores. Assim como eu, Clélia Côrtes não pôde terminar a sua pesquisa junto aos dois grupos Kiriri, sua dissertação ficou focada no grupo liderado pelo cacique Lázaro, e ela atribui isso à interferência das freiras de Cícero Dantas junto ao grupo liderado pelo cacique Manoel (CÔRTEES, 1996)⁶¹.

Entretanto, os índios não tiveram, para a autora, participação decisória na construção

⁶¹ Tais dificuldades com o campo nesta pesquisa já foram apresentadas na introdução.

física ou proposta pedagógica das escolas financiadas pela FUNAI ou pelas missões. As instalações da maioria das escolas são inadequadas, normalmente com apenas uma sala de aula. Côrtes (1996, p. 102) levantou ainda que, “[no] entendimento dos Kiriri, a educação é o respeito à ancestralidade, ao processo de luta pela terra e às relações interétnicas vivenciadas por eles em sua história”. Aqui, podemos fazer uma relação direta entre os três elementos vistos como principais na organização Kiriri, apontados no capítulo anterior⁶², e o que foi verificado pela autora, visto que o campo xamanístico, aparentemente não citado, é considerado central entre os elementos que definem a etnicidade Kiriri, o que fica indicado na seguinte fala: “[em] nossa escola, Deus existe um Tupã, existe conselho dentro do meu trabalho espiritual dos antepassados do povo que não vejo, recebo conselho, que entende e tem saber” (CONSELHEIRO BONIFÁCIO, apud CÔRTEZ, 1996, p. 103).

Alguns elementos indicados por Côrtes se relacionam com elementos observados por mim em trabalho de campo. Com isso, não defendo um caráter estanque para a organização Kiriri e muito menos para os seus processos educativos, afinal, defende-se aqui o caráter dinâmico dos processos históricos. Entretanto, tais elementos podem indicar relações entre os diversos pontos que constituíram e constituem as concepções de educação e de escola dos Kiriri e as suas posturas no processo de domesticação da escola.

A “educação no respeito” foi algo levantado durante o meu trabalho de campo, como será indicado no próximo capítulo. Penso que no trabalho de Côrtes (1996, p. 103) tal categoria nativa também foi indicada, pois foi colocado que o “respeito à alteridade do ser índio, negro ou branco, enfim, o respeito ao outro, foi expresso, muitas vezes, como sinônimo de educação nas reflexões dos conselheiros, pajés e caciques quando questionados por mim e pelos professores Kiriri”.

A seguinte explicação sobre o que é educação para o pajé Zezão aponta o que a autora defende sobre o significado do respeito mostrado pelos Kiriri na educação: “[e]ducação é tratar as pessoas, é respeitar qualquer nação, o índio, o negro, o branco, é o respeito. Eu trabalho para educação de todo meu povo, aí é na escola que a gente tem, nesta escola tem tudo os meios, nessa escola a gente tendo o respeito” (PAJÉ ZEZÃO, apud CÔRTEZ, 1996, p. 103). Cabe também colocar a fala do Conselheiro Bonifácio no mesmo trabalho: “[a] criança tem que ser educada respeitando a minha, nossa escola e o nosso trabalho no ritual, mais a escola da terra, vinda da terra, na minha aula também de saber o que é um tipã”

⁶² Retomando os três elementos: a luta pela Terra, o campo xamanístico e a ancestralidade.

(CONSELHEIRO BONIFÁCIO, apud CÔRTEES, 1996, p. 107).

Este respeito, para Côrtes (1996), também passa pelo respeito à espiritualidade, segundo o cacique Lázaro e o tocador de zabumba Armando. Ao mesmo tempo, quando eles se referem à “nossa escola”, estão falando da “escola da espiritualidade” e não da “escola da escrita” (CÔRTEES, 1996, 104). Esta relação entre educação e espiritualidade é indicada ainda na questão construída pela professora Mônica: “a educação, ela só pode existir em qualquer lugar, você acha que quando, por exemplo, no Toré, pode ser também educação, como?” (MÔNICA KIRIRI, apud CÔRTEES, 1996, p. 104). As falas do cacique Lázaro podem indicar respostas:

No Toré já é uma educação. Toré é uma educação porque é uma religião, é uma religião que é de uma grande psicologia. A religião trazida pelo reconhecimento dos remanescentes mais tradicional é o saber que já vem dos antepassados. A religião, a educação. Nós temos religião como educação, nós recebemos dos nossos antepassados; é uma educação humana dos nossos antepassados, que vem do renascimento. (CACIQUE LÁZARO, apud CÔRTEES, 1996, p. 106).

A educação é, antes de tudo, espiritual, quando se diz espiritual é uma pergunta para o cacique, é a escola espiritual, é uma escola que é principalmente para educar toda a criança, todo o povo. Todo o homem deve passar por essa escola, que é o que é a escola para todo mundo, para todo o povo Kiriri, que é a tradição, é as religiões dos antepassados. Aí existe o Toré, a ciência, a cultura Kiriri, existe a união, quer dizer, a escola traz a união, foi criada através da roça comunitária, e a educação é para unir a população Kiriri. (CACIQUE LÁZARO, apud CÔRTEES, 1996, p. 122).

A criança aprende a ser Kiriri, vai aprendendo a sobrevivência dos pais, dos avós. Ser Kiriri é aprender dos antepassados, do jeito que o pai vivia, que o avô vivia, comendo gravitaia, o inhame, o tipã e também casando no casamento, batizando na jurema, batizando no seu batizado da erva, né? Ser batizado com a raiz da erva e agora não era padre, pastor, nem sacerdote que fazia o batizado. E o Kiriri está trabalhando para entender isso, quer dizer, já sabe né? Porque já batizamos nossos fios. Eu tenho uma fia que é batizada, nunca foi batizada em igreja, nem padre batizou, ela foi batizada na jurema, na raiz, na erva, está aí, tá casada com duas filhas já batizada também, é uma renovação de religião. (CACIQUE LÁZARO, apud CÔRTEES, 1996, p. 123).

Sobre a relação da escola com o campo xamanístico, Côrtes (1996, p. 106) registrou o desejo das lideranças Kiriri de que a “escola da escrita” pudesse interagir com a “escola da espiritualidade”, atuando como um instrumento de reforço da “educação espiritual e do respeito ao outro”. A “escola da escrita” também teria, segundo a autora, a função de registrar a memória Kiriri, relacionada aos ancestrais e às lutas passadas e presentes. Penso que, embora a escola possa contribuir para o fortalecimento étnico indígena, como veremos melhor no próximo capítulo, é importante atentar para a natureza diferenciada da construção dos conhecimentos. Afinal, assim como os conhecimentos são construídos num tempo e num

espaço, em condições determinadas, os processos de construção e transmissão de conhecimentos também têm características próprias.

As sociedades indígenas, originariamente, tinham e têm seus conhecimentos transmitidos com base na oralidade, que tem suas características próprias. Quando pensamos na escrita como uma forma de registro da memória indígena, podemos ter como desdobramento tanto a perspectiva de adequar esse recurso inicialmente externo aos povos indígenas aos seus interesses atuais, quanto de cair no erro de que é necessário registrar a história para que se tome posse dela.

Penso que o segundo desdobramento possível é de uma concepção altamente civilizatória. É importante destacar que não estou imputando à Côrtes tal equívoco, até mesmo por conta de outras reflexões feitas por ela em seu trabalho, tais como àquelas sobre outras manifestações gráficas no mundo Kiriri⁶³, e a escrita não é automática e compulsiva. Mas, acredito que essa é uma reflexão necessária, devido a alguns debates que presenciei sobre a questão indígena, os quais acredito que caíam nesse equívoco.

A seguinte fala do cacique Lázaro é importante para apontar como era concebido o papel dos professores indígenas:

Eu quero só solicitar para os professores para reforçar nossa cultura na educação, ensinar para as crianças o que a gente está solicitando sobre os antepassados indígenas e trazer outros movimentos, porque os índios aprende mais a se educar quando for assim. Eu, como cacique, acho que está dando mais valor às nossas tradições e, principalmente, porque os professores com os pais, as mães e as crianças estão acompanhando o ritual, o desenvolvimento dos trabalhos comunitários. Estou achando que vocês, acelerando estas coisas, as crianças estão sendo educada na cultura, pra gente saber. (CACIQUE LÁZARO, apud CÔRTEZ, 1996, p. 107).

A fala de Cristiano Kiriri indica uma série de elementos presentes na concepção sobre escola, educação e etnicidade para o professor indígena, tendo a terra, os rituais, a linguagem e a cooperação como questões centrais. Minha leitura é de que essa “cooperação” está diretamente ligada ao caráter coletivo atribuído pelos Kiriri a sua educação e a sua escola, como veremos no próximo capítulo. Segue a fala:

A educação do índio é, como sempre falamos, que está na própria terra. Como nós vivemos aqui nessa terra, nessa área indígena Kiriri, como nós somos nativos, é como nos vimos até agora que encontramos os rituais indígenas Kiriri, a linguagem indígena, é os trabalhos de colaboração indígena. (CRISTIANO KIRIRI, apud CÔRTEZ, 1996, p. 108).

⁶³ A saber: “na cerâmica, nas tocas dos encantados ou nos trançados de suas vestes para o ritual do Toré e, mais recentemente, também na pintura corporal” (CÔRTEZ, 1996, p. 112).

Os inúmeros discursos Kiriri levantados pela autora apontam um interesse de que a escola possa realizar um fortalecimento étnico. Para o cacique Lázaro, a educação escolar Kiriri, naquele contexto, era um “renascimento”, uma “nova vida” para os Kiriri (CÔRTEZ, 1996, p. 109).

A escola da escrita construída e ministrada por eles [Kiriri] trará às crianças Kiriri as histórias às vezes desconhecidas, por essas crianças, de seus antepassados e de outros povos índios e não índios, bem como a afirmação do ser Kiriri para os diversos outros, fora da aldeia. (CÔRTEZ, 1996, p. 109).

Esse processo, denominado pelos líderes de “*resgate*”, não vem se constituindo em um movimento de retorno ao passado, mas de manutenção e recriação das práticas tradicionais, às vezes resignificando elementos oriundos do convívio, mesmo que muitas vezes de forma conflituosa com os missionários e outros não índios, quando assimilam algumas de suas práticas, mas sempre recriando-as a partir dos seus próprios referenciais. (CÔRTEZ, 1996, p. 112).

A escola era vista pelos indígenas como um instrumento político na reconquista das Terras e na afirmação étnica. Os líderes Kiriri desejavam uma educação voltada para a “reafirmação do ser índio” nas crianças, e que fosse inserida na dinâmica do mundo Kiriri (CÔRTEZ, 1996, p. 112).

Além da educação escolar, em 1996 a saúde passou a ser alvo de atenção especial por parte dos Kiriri, como indica a fala do cacique Lázaro num encontro da ANAI em 1995: “a minha dificuldade é que os índios ficaram sem educação e sem a saúde” (CACIQUE LÁZARO, apud CÔRTEZ, 1996, p. 112). Um dos pontos relacionados a isso era a revalorização da medicina tradicional, dificultada pelo quase desaparecimento do repertório tradicional, visto que as plantas medicinais foram degradadas, assim como outros recursos naturais do Território Kiriri⁶⁴, como afirma a autora.

A luta de resistência e pela afirmação étnica Kiriri eram reforçadas através do rito e da produção comunitária, sendo instrumentos de união e recursos usados pelas lideranças com esse fim, como mostra a autora.

Côrtes (1996) defende que existiam iniciativas autogestivas significantes entre os Kiriri, tais como os projetos de produção agrícola e de educação escolar. Entretanto, esses projetos eram executados em condições desfavoráveis, com poucos ou sem recursos, e uma

⁶⁴ Destaca-se, segundo Carvalho (2004), que a fauna e flora do Território Kiriri estavam sendo revitalizadas após a homologação em 1995, revertendo a devastação ambiental realizada pelos não indígenas ao longo da intrusão do Território.

política indigenista estatal que insistia no assistencialismo. Mas, mesmo com essas adversidades, os Kiriri resistiam, retomando com persistência os seus projetos. Tal persistência foi realizada com base numa série de práticas na escola, as quais reconstruíam o caráter descontextualizado observado inicialmente, por exemplo, em materiais didáticos.

A leitura crítica dos livros didáticos que chegavam às escolas Kiriri fez com que uma professora resolvesse trabalhar com histórias contadas pelas crianças, construindo novos textos. O ensino associado à pesquisa era um ponto adotado na formação dos professores e professoras indígenas. A professora Mônica ressaltou:

Nos livros que nós recebemos, temos muito que substituir a criatividade deles por uma criatividade da gente. A gente precisa fazer, mas tem que ver como fazer, a lição na escola é como se fosse a história do índio. Para fazer uma cartilha do índio, como a gente fez em oitenta, mas, com outras coisas. (MÔNICA, apud CÔRTEZ, 1996, p. 138).

A autora relatou a experiência em sala realizada pela professora Mônica, na qual os estudantes produziram objetos de barro que representavam personagens de histórias lidas e escritas individualmente para o grupo. Além disso, nessa atividade foram cantadas músicas do repertório das cantigas de roda ou do batalhão. Para Côrtes (1996, p. 139), Mônica levou para sala “um processo de avaliação construído coletivamente, embora nos moldes da escola individualista”. Sobre essa interpretação, creio que seja necessário uma análise mais profunda, que não leve em consideração somente os métodos utilizados e não seja a partir dos parâmetros das teorias não indígenas somente, mas sim que analise as concepções de educação e escola, bem como os desdobramentos dos métodos adotados.

O Museu Kiriri, almejado pelos líderes desde a década de 1980, teve uma casa em Mirandela destinada para sua implantação, após o conflito de março de 1995. O professor Celson comentou, em maio do ano seguinte, que os estudantes fariam artesanato também no Museu:

A construção de uma escola Kiriri exige uma prática pedagógica pluriétnica, onde não só o ler e o escrever sejam priorizados, como também, estes se deem de forma interativa e dinâmica, articulados ao dançar, ao plantar, ao colher, ao olhar, ao tocar. Ao se reconhecerem, crianças e professores Kiriri se entrelaçam e, nesse entrelaçar, pensamento, gesto e fala se conectam. (CÔRTEZ, 1996, p. 140).

Para a autora, quando os professores traziam elementos do “fazer étnico-cultural” para a sala de aula, se apontava a concretização de um currículo diferenciado, pois, uma prática de interação com conteúdos e formas diversas de aprendizagem, numa pesquisa-ação-

formação, seriam capazes de desconstruir práticas costumeiras em sala, reconstruindo-as com múltiplas referências e significados.

Côrtes (1996), a partir do trabalho de Bandeira (1972), defende que entre os Kiriri há um gosto acentuado pela música. A música estaria inserida no universo educativo, bem como na ritualidade, na produção e na saúde. Além disso, no Toré a música seria instrumento de comunicação com os encantados. Diante disso, um imenso repertório musical Kiriri estaria relacionado a aspectos econômicos, socioambientais e aos ritos e mitos Kiriri, ou seja, ao “viver-saber-fazer” da vida cotidiana e ritual. Assim, as “músicas de batalhão”, próprias dos trabalhos comunitários, e o “samba de pinote”, tocado pela zabumba e conhecido por sua função curativa, estariam entre os tipos de música do universo Kiriri.

Isto chama samba de pinote, isso é antigo né? Quando a gente cair doente, aí tem que ter o samba de Pinote pra sarar da febre, da intempestade, das lições que vem contra, da intempestade da vida do índio, isto é tradições. O Samba de Pinote é passado por cada pessoa presente, cada um dança, samba, todo mundo, né? A zabumba toca o Samba de Pinote e outras coisas. (CACIQUE LÁZARO, apud CÔRTEZ, 1996, p. 126).

Via muitos sonhos de algumas vozes, me dizer assim: Você vai fazer, vai tocar essa música. E ali no sonho eu sonhava tocando essa música, lá nos pés de árvore, nas grotas escuras, muitas vezes acontecia ver e não saía do sentido, né? E meti pra dentro, para ver se aprendia muitas vezes, aprendi muita coisa e consegui [...] agora eu acredito que aprendi que foram os entes mais velhos que me ensinaram, daqui de dentro da área. Porque aqui dentro da área tem os índios mais velhos que sabe tocar, e eles se acabaram, eles morreram, morreram, mas eles tem os espíritos que fez aquilo. (MESTRE DE ZABUMBA, apud CÔRTEZ, 1996, p. 129).

Até o final da década de 1980, as cantigas de batalhão eram entoadas nos trabalhos comunitários, com temas como o amor, as migrações em períodos de seca, os núcleos da Terra Kiriri, a fauna e a flora, a relação com a natureza e os conflitos com os não índios. Entre 1993 e 1995, enquanto fez a pesquisa, Côrtes (1996) observou que as músicas eram cantadas nos momentos que denominou “encontros de terreiros”, mas não nas atividades comunitárias, como antes era usual. Ela também encontrou, durante a pesquisa, três músicas que foram registradas por Bandeira em 1972, com variações nos versos, de acordo com situação “sociocultural, histórica e ambiental” vivenciada pelos Kiriri, embora os refrões continuassem os mesmos (CÔRTEZ, 1996, p. 127).

Segundo a autora, a maioria das pessoas que assumiram a função de professoras e professores foi indicada pelas lideranças ou por pais de estudantes. Para sistematizar o “significado da educação para os professores Kiriri”, Côrtes (1996, p. 114) utilizou como metodologia trabalhos em grupos com os professores indígenas, nos quais eles desenhavam

coisas relacionadas às suas concepções de educação e explicavam, dando vazão a uma conversa coletiva. Sobre o que a autora apresentou, uma série de falas e desenhos se relacionaram diretamente com questões vistas em campo por mim, que serão apresentadas no próximo capítulo.

Na maioria dos desenhos, estavam presentes elementos da natureza ou que costumavam simbolizar o modo de viver indígena, tais como o sol, as árvores, o arco, a oca, uma índia fazendo uma louça, um índio atirando, os pássaros, as estrelas, as flores e as nuvens. Além disso, quando se tratava de falas⁶⁵ que indicavam questões relativas à educação Kiriri, a relação com os elementos da natureza era bastante recorrente, assim como a necessidade de uma escola diferenciada.

Nesse contexto, quando Côrtes pergunta para o professor Celson o motivo pelo qual deseja ser educado, a primeira coisa que responde é: “porque cada um de nós que luta pelo bem estar de todos, para defender a terra, por exemplo. [...] Quando a criança que o professor ajuda, ela aprende muito e se torna boa pessoa” (CELSON apud CÔRTEES, 1996, p. 120).

Mesmo com a fala acima de Celson, a autora defende que o vínculo entre educação e luta pela terra é algo marcante para o povo Kiriri, mas que “aparentemente não está explicitado no depoimento dos professores” (CÔRTEES, 1996, p. 121). Acredito que a ênfase em elementos da natureza, constantemente evocados pelos Kiriri como sendo essenciais para a vida do índio, já seria um ponto de relação com a educação, que para eles deve servir ao povo e à terra, elemento natural indispensável à sobrevivência. Mais questões certamente poderiam ser apontadas nessa discussão, porém, creio que a fala de Celson, citada acima, já esclarece que a relação entre educação e luta pela terra é algo explícito.

Côrtes interpreta através das falas e dos desenhos que a educação escolar, para os Kiriri, devia ir além do ler e escrever. A educação estava associada à tradição indígena e era definida pelos professores indígenas através de metáforas, com predominância de elementos da natureza, elementos que devem estar relacionados inclusive à “escola da escrita”, como indicada na fala do professor Celson.

O conteúdo das entrevistas, indicado por Côrtes, se relaciona com as questões que também faziam parte do discurso Kiriri que tive contato durante o trabalho de campo. Ressalta-se que indicar relações não significa conceber os processos educativos Kiriri de maneira estanque, mas sim reconhecer que características gerais encontradas podem se

⁶⁵ Para uma percepção mais detalhada dessas falas, ver Apêndice A, no final da dissertação, onde estão alguns trechos bastante ilustrativos.

constituir dinamicamente ao longo do tempo. A ênfase na natureza se relaciona diretamente com a “educação na roça”, que será apresentada no próximo capítulo.

Nesse sentido, creio que a afirmação feita por José Valdo, de que “quando da gente nasce já vem com a educação”, reforça a interpretação de uma concepção nativa de que a escola não tem centralidade no processo educativo. Ao mesmo tempo, afirmar que se nasce com educação parece indicar uma possível concepção que pode ser essencialista. Todavia, podemos pensar que para os Kiriri, um pré-requisito importante para ser índio desta etnia é nascer numa família indígena, visto que os casamentos com não indígenas são mal vistos, como apontei no primeiro capítulo. Dessa maneira, acredito que é possível indicar uma relação entre pertencimento étnico e concepção de educação.

Côrtes (1996) utiliza o termo “pedagogia do caracol” para definir a pedagogia Kiriri. Defende que o ponto de partida é o aprendizado somático do ser Kiriri, mas não destrincha como seria esse processo em torno do “aprendizado somático”, embora cite algumas situações do cotidiano Kiriri, seja no campo ritual ou outros momentos, que mostrem um uso especial do corpo na realização de tarefas. Um exemplo disso é quando a autora coloca que, ao trabalhar com os Kiriri na roça, percebeu que se cansou muito rápido. Diante disso, observou que Dona Amélia, uma senhora Kiriri de mais de setenta anos, não se cansava. Observou então que o movimento dos pés feito por Dona Amélia favorecia que o cansaço viesse mais devagar. A autora lembrou do movimento do Toré nesta situação, que para ela, ressalta a figura do caracol, onde está a iniciação, assim como o primeiro aprendizado na “brincadeira” no terreiro.

Nas conclusões de sua dissertação, Côrtes destaca:

O que move a vida Kiriri hoje é a luta pela terra e o movimento do vir a ser Kiriri. Sendo assim, a escola é um instrumento de luta e o processo do ensino escolar é concomitantemente movido ou interrompido por essas lutas. Em outubro de 1995, no momento de celebração da retomada do povoado de Mirandela, Mônica Kiriri enfatizou: “ficamos sem sala, a escola foi parada na escrita, mas não parou de aprender. As tangas e os trançado foi cada um que fez, o ritual não parou”. A escola, para os Kiriri, vai além da sala de aula e o regime didático e o projeto pedagógico devem ser regidos e administrados por eles. O desejo Kiriri de ter os seus próprios professores é uma ampliação da esfera do poder deste povo. (CÔRTEZ, 1996, p. 135).

As reivindicações por uma melhor escola indígena, junto aos órgãos públicos, eram feitas somente pelas lideranças até 1993, e depois passou a ser feito também pelos professores e professoras indígenas, inclusive através da Comissão Pró-Associação dos Professores Kiriri. Foi a professora Maria Kiriri, a partir da necessidade de trocar experiências, quem sugeriu a

realização do I Encontro de Professores Indígenas da Bahia. Em 1996, foram realizados os I e II Encontro de Professores Indígenas na Bahia e o Seminário de Etnologia Indígena e Afro-Brasileira, os primeiros no Instituto Anísio Teixeira e o terceiro na Faculdade de Educação da UFBA, todos em Salvador (CÔRTEZ, 1996).

Em dezembro de 1997, foi realizada a I Etapa Presencial do Curso de Formação pra o Magistério Indígena na Bahia, no território Pataxó, em Barra Velha, Porto Seguro. A Etapa contou com vivências, oficinas de trabalho, bem como alternativas metodológicas, com o objetivo de que os/as cursistas explicitassem os seus significados de educação, história, currículo, arte, língua e linguagem, tanto individualmente, quanto coletivamente (CÔRTEZ, 2001).

A Formação para o Magistério Indígena na Bahia parte da compreensão de que a construção de uma “educação de autoria” implica o desenvolvimento de ações e reflexões educativas contextualizadas do ponto de vista filosófico, epistemológico, metodológico e político. Ou seja, um processo formativo coautorial entre formadores/as e professores/as indígenas-cursistas, sempre aberto a reformulações, pautado no diálogo e no intercâmbio com outras experiências em educação escolar indígena. As reflexões desenvolvidas entre professores/as indígenas, indigenistas e pesquisadores também tiveram como referência os trabalhos de pesquisa desenvolvidos na UFBA. (CÔRTEZ, 2001, p. 232).

Em maio de 1998, a II Etapa Presencial do Curso de Formação pra o Magistério Indígena na Bahia foi realizada no território Tuxá, em Nova Rodelas, com apresentação dos resultados de pesquisas realizadas com pais, mães e estudantes sobre o significado de educação. Além disso, a história da escola entre os povos indígenas foi trabalhada com os/as professores/as cursistas, assim como a leitura crítica do livro “O que é Educação”, de Carlos Rodrigues Brandão. Em depoimento à professora América Kiriri em 1998, uma mãe, Maria do C. Jesus Santos, definiu: “para nós, educação é a casa, a roça, o Toré e a escola” (CÔRTEZ, 2001, p. 244).

No Programa de Formação para o Magistério havia 90 professores/as indígenas de povos habitantes das regiões Norte, Oeste e Sul da Bahia, destes, 13 eram pertencentes ao povo Kiriri. A construção de uma pedagogia indígena era objetivada pela equipe do Magistério, com uso de recursos e metodologias direcionadas, o que era considerado um dos referenciais em relação aos processos pedagógicos vivenciados nas escolas indígenas pelos/as professores/as (CÔRTEZ, 2001).

Segundo a autora, o currículo do Magistério Indígena era organizado por áreas de estudo ou disciplina e tinha como referência a interculturalidade, o bilinguismo e o

entendimento de que o currículo está em construção permanente. O curso foi composto por quatro áreas de estudo: Educação Escolar Diferenciada, Sociedade/Natureza e Cultura, Língua/Linguagens e Matemática, com etapas presenciais e não presenciais, nas quais os professores/as cursistas desenvolviam estudos e pesquisas, produziam materiais didáticos, ministravam aulas em suas escolas, assim como discutiam com os/as estudantes sobre Educação Diferenciada, contribuindo para a Proposta Pedagógica e para o Projeto Curricular.

O Projeto da Escola Kiriri, elaborado por América J. da C. Batista, Mônica J. de Souza, Solange J. Santos, Onalvo de J. Santos, José Valdo dos Santos e Celso de J. Santos e apresentado em atividades do Magistério Indígena, teve os seguintes temas transversais:

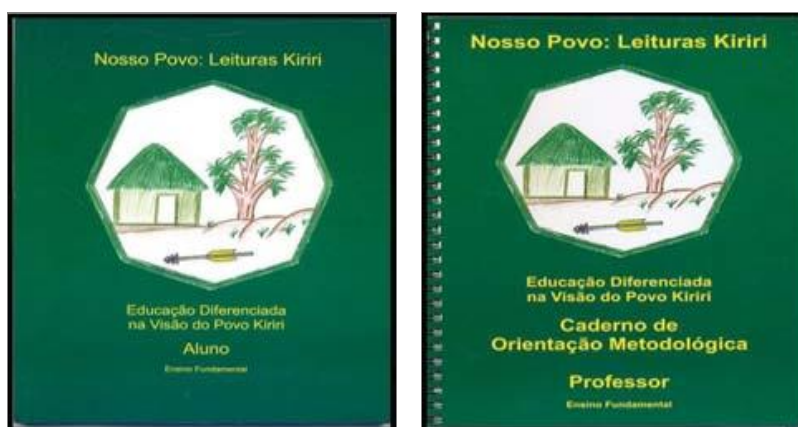
- Terra e conservação da diversidade
- Auto sustentação
- Direitos, lutas e movimentos
- Ética
- Pluralidade cultural
- Saúde e educação

(Projeto Político-pedagógico/Escola Kiriri, 2000 apud Côrtes, 2001, p. 236).

Em 2005 foram lançados dois livros didáticos construídos como resultado do Programa de Formação para Magistério Indígena na Bahia conjuntamente pelos Kiriri com assessoria da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Ambos foram intitulados “Nosso Povo: Leituras Kiriri”, sendo um o livro do aluno e o outro o caderno de orientações metodológicas (fig. 11).

É interessante destacar a importância da produção desses materiais, que são úteis tanto para os indígenas quanto para possíveis “agentes externos”, visto que esses últimos podem auxiliar diretamente no acesso de pontos das leituras Kiriri sobre sua história. Um exemplo disso é que ambos foram utilizados como fonte nesta pesquisa.

Figura 11 – Livros “Nosso Povo: Leituras Kiriri”, do aluno (esquerda) e do professor (direita) produzidos em 2005.



Fonte: SECAD.

De acordo com Santana (2007), em 2006 haviam 284 estudantes matriculados nas escolas indígenas dentro da aldeia, vinculadas à rede municipal de ensino de Banza. E no ano seguinte, existiam 11 escolas entre o povo Kiriri. Na época, todas estavam vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Banzaê. Além disso, mais quatro estavam vinculadas à Congregação São José, do município de Cícero Dantas.

No grupo Kiriri de Mirandela, as escolas eram:

- Escola Professora Alice Costa (Mirandela);
 - Escola Rui Bacelar (Marcação);
 - Escola Pedro Lino (Pau Ferro);
 - Escola Maria Pereira Francisca (Gado Velhaco).
- (SANTANA, 2007, p. 60).

No grupo Kiriri de Cantagalo, eram:

- Escola Marechal Rondon (Araçá);
 - Escolinha Arco-Íris (Araçá);
 - Escola Arco e Flecha (Segredo);
 - Escola Sol Nascente (Segredo);
 - Escola Índio Feliz (Cajazeira);
 - Escolinha Alto da Jurema (Cajazeira);
 - Escola Auto dos Kiriri (Baixa da Cangalha);
 - Escola São Domingos (Baixa da Cangalha);
 - Reforço Escolar Baixa da Cangalha;
 - Escola Índio em Novidade (Baixa do Juá).
- (SANTANA, 2007, p. 60).

Em 2007, a estrutura física da Escola Rui Bacelar era bem conservada e tinha

passado por reformas recentes. As cadeiras eram colocadas em filas e nas paredes tinham muitos cartazes e objetos indígenas. Já a Escola Professora Francisca Alice Costa, precisava de reformas urgentes, pois o telhado estava desabando. Cartazes também eram encontrados nas paredes da escola. Ambas tinham estruturas arquitetônicas similares às escolas “oficiais”. A organização do tempo escolar também era o mesmo das escolas ditas oficiais (SANTANA, 2007).

As Escolas Marechal Rondon, São Domingos, Arco-Íris, Índio em Novidade, Arco e Flecha, Alto da Jurema, Pedro Lino e Rui Bacelar tinham acabado de passar por reformas, através do Projeto Bahia. A Escola Índio Feliz, em formato de oca, era indicada com estrutura muito precária e não havia passado por reforma até 2007 (SANTANA, 2007).

Assim, na última década, as políticas estatais voltadas para a formação de professores indígenas se ampliaram. Na Bahia, o Magistério Indígena e a Licenciatura Intercultural Indígena (LICEEI) podem ser citados. Junto a isso, a formação das professoras e professores Kiriri se ampliou, assim como as reivindicações por escolas cada vez mais adequadas também.

Sobre os dados quantitativos das escolas Kiriri, pude sistematizar, em linhas gerais, a situação de oito escolas, a partir de dados do Observatório da Educação Escolar Indígena. É perceptível que os dados não abarcam o conjunto das escolas deste Povo, estando o processo de diagnóstico ainda em andamento. Segue tabela demonstrativa:

Tabela 2 – Números sobre parte das escolas Kiriri em 2010.

GRUPO KIRIRI DE CANTAGALO			
Escola	Núcleo	Séries Ofertadas	Nº de Estudantes
Escola Municipal Indígena Marechal Rondon	Araçá	Pré-escola ao 1º ano do Ensino Médio	417
Escola Índio Feliz	Cajazeira	1ª a 4ª séries	85
Escola Arco e Flecha	Segredo	1ª a 4ª séries	33
Escola Índio em Novidade	Baixa da Cangalha	Pré-escola a 3ª série	16
Escola Alto dos Kiriri	Baixa do Juá	1ª e 2ª séries	15
Total			566
GRUPO KIRIRI DE MIRANDELA			

Escola	Núcleo	Séries Ofertadas	Nº de Estudantes
Núcleo Escolar Escola Estadual Indígena José Zacarias	Mirandela	Educação Infantil a 8ª série	239
Escola Estadual Indígena José Pedro Batista	Marcação	Educação Infantil a 4ª série	136
Escola Estadual Indígena Elizeu Pedro Alexandre	Pau Ferro	Educação Infantil a 4ª série	52
Total			427
Total de Estudantes Nos Dois Grupos			993

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados, mesmo incompletos, são relevantes. Havia pelo menos 993 estudantes indígenas num universo populacional de 2000 índios. Ou seja, cerca de metade da população Kiriri frequenta a escola. Afinal, mesmo com a possível evasão, as escolas que não entraram na estatística já contrabalanceariam o número. Em campo fui informada que a evasão entre os jovens é pequena, sendo maior entre os adultos, devido à dificuldades em conciliar estudo e trabalho. As escolas Kiriri ainda não contam com o Ensino Médio completo. Em 2010 começou a ser implantado o 1º ano no grupo liderado pelo cacique Manoel, e em 2011 será implantado o 2º ano. Assim, o 3º ano é oferecido apenas fora do Território Indígena. Seguem fotos de algumas das escolas dentro da Terra Indígena, geridas pelo grupo Kiriri de Cantagalo:

Figura 12 – Escola Municipal Indígena Marechal Rondon, sede das escolas do grupo Kiriri de Cantagalo – Núcleo Araçá, em maio de 2010.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 13 – Escola Municipal Indígena Arco e Flecha – Núcleo Segredo, em maio de 2010.



Fonte: Acervo da autora

Figura 14 – Creche no Núcleo Cajazeira em maio de 2010.



Fonte: Acervo da autora.

Depois de ter apresentado um levantamento sobre a história da escolarização entre os Kiriri, e a situação atual, teceremos algumas considerações, amarrando questões levantadas de acordo com os objetivos desta pesquisa.

4.5 Algumas considerações

A análise sobre a domesticação da escolarização pelo povo Kiriri ficaria prejudicada sem um olhar minimamente direcionado à história da instituição escolar entre este povo. Neste capítulo, pudemos observar que desde a época da colonização os indígenas agiam em prol de seus interesses, dificultando o sucesso da catequese entre eles e obrigando os

religiosos a manter uma relação direta com os costumes e com a língua Kiriri durante catequização.

Apesar da grande baixa populacional, que também subtraiu uma série de costumes Kiriri conhecidos por indígenas mais velhos, que morreram na Guerra de Canudos, este povo conseguiu encampar um forte processo de etnogênese. Após a criação do Posto do SPI em 1949, a escola e a enfermaria estavam num contexto de rearticulação étnica e luta pelo reconhecimento por parte do governo. Ao mesmo tempo, a luta dos Kiriri pelo Posto e, conseqüentemente pela escola, mostra que ela já era vista como um instrumento necessário aos indígenas. Esta afirmação não significa atribuir um caráter totalmente benéfico à escola, afinal, ela ainda era uma escola para índios. Entretanto, mesmo com todas as limitações, a instituição escolar já se inseria no bojo de elementos necessários para uma autonomia indígena perante o Estado, a sociedade nacional e as situações de violência dos “brancos”, fossem físicas ou simbólicas.

Já na década de 1980, a execução do Projeto Kiriri também demonstra uma postura ativa dos indígenas. A concepção pedagógica adotada, focada nas demandas indígenas, integrava trabalhos na área de produção, seja na roça ou com artesanato, na área de medicina e de escolarização. Entretanto, como levantou Rocha Júnior (1983), o Projeto acabou num contexto relacionado a conflitos entre as organizações parceiras que integravam a comissão Kiriri e a FUNAI. A leitura indígena foi de que eles deveriam se alinhar com a FUNAI em detrimento de uma boa relação com as organizações parceiras, o que prejudicaria o Projeto e acabou determinando o seu encerramento. Ou seja, a postura do povo nesse momento interferiu diretamente no decorrer da implantação dessa escola, que, na situação, acarretou numa educação escolar executada principalmente pelo governo e pelos professores voluntários Kiriri. Eles se colocavam para realizar o trabalho de professora/professor, mesmo assim, com limitações da FUNAI que, como apontou Côrtes (1996), os profissionais da Fundação alegavam que os indígenas não estariam preparados para exercer o trabalho docente. Mais tarde, com a gestão Kiriri sobre suas Terras, a conjuntura escolar se modificaria radicalmente.

A escolarização, nesse contexto, se tornava um instrumento possível de contraposição à lógica que tratava o indígena como indivíduo a ser tutelado. Para chegar à gestão indígena, a escolarização se colocava como um meio. Assim, nessa conjuntura, a domesticação da escola foi intensificada.

Com a conquista do território, um controle maior da vida dentro da aldeia se torna

realidade. A conquista de uma escola gerida pelos indígenas passa a ser um dos focos da luta indígena. É sobre tais práticas, mais próximas ao momento histórico no qual esta dissertação é escrita, que falo no próximo capítulo.

Assim, as lideranças, os professores e as professoras Kiriri, após a retomada, lançaram mão de mais esforços para a implementação de uma escola indígena cada vez mais próxima da desejada pelo Povo. Isso significou a intensificação das reivindicações junto ao Estado e o uso de elementos constituintes da etnicidade Kiriri dentro da escola. O espaço escolar deixa de ser um lugar no qual as regras trazidas pelo Estado são o ponto principal nas quais as práticas escolares vão se basear para ter uma interferência ainda mais efetiva das orientações dos caciques e pajés.

Creio que tal questão tanto se relaciona com a ampliação da luta por uma escola indígena efetivamente diferenciada em âmbito nacional, que obrigou o Estado a se readaptar, inclusive no discurso, ao trabalho nas escolas indígenas, com o fortalecimento das ações de luta dos Kiriri por uma escola adequada aos interesses de seu povo. Junto com esse processo, as professoras e professores indígenas passam a cumprir um papel importante, inclusive sendo chamados, em alguns momentos, de “lideranças da educação”, interferindo mais diretamente em decisões no campo das escolas Kiriri, agora com maior centralidade no grupo.

Depois que apresentei a narrativa da história da escola entre os Kiriri, ponto indispensável para uma compreensão mais profunda do processo de domesticação dessa instituição, passaremos à análise desse processo contemporaneamente. Vamos ao quarto e último capítulo.

5 CAPÍTULO IV - A DOMESTICAÇÃO DA ESCOLA NA PERSPECTIVA KIRIRI

Neste capítulo, o foco será o processo de domesticação da escola pelo povo Kiriri. Já tratamos do ponto “quem domestica a escola” e “qual é a instituição que está sendo domesticada”, agora, vamos ao ponto: “como acontece o processo de domesticação”. Para tanto, na primeira seção exponho o conceito de domesticação construído nesta pesquisa, que foca as práticas indígenas em relação ao espaço escolar, mantendo-o ou transformando-o a partir do ponto de vista indígena. No momento seguinte, apresento o que pude apreender sobre a concepção de educação para os Kiriri. Posteriormente trago a noção de escola para este povo, que demonstra uma centralidade da concepção de educação em espaços como a família e a roça, além de uma escola voltada para a valorização étnica. Para finalizar, é realizada uma discussão sobre como acontece o processo de domesticação da escolarização pelo povo Kiriri, objetivo central deste estudo.

A domesticação da escola se passa tanto em relação às políticas “macro”, que interferem na escola indígena, quanto em usos pedagógicos da escola enquanto espaço de afirmação étnica. Assim, os Kiriri se utilizam do espaço escolar tanto numa perspectiva de transmissão de saberes próprios, quanto buscam burlar amarras institucionais com base em direitos assegurados, devido à etnicidade indígena. As categorias êmicas serão aqui marcadas em *itálico*, com o objetivo de destacá-las e, assim, facilitar a compreensão.

Creio que o foco nas concepções de educação e escola para os Kiriri é indispensável para tecer uma análise coerente com o escopo teórico deste estudo, pois, se o objetivo é compreender como os Kiriri domesticam a escola, é necessário compreender como os usos em torno da escola acontecem, a partir do que este povo entende sobre a instituição escolar. Para isso, é imprescindível se aproximar da compreensão do “outro”, papel da antropologia. Nesse caso em específico, as concepções de educação e de escola, bem como os projetos em torno delas para os Kiriri. Ou seja, aqui abordo a domesticação da escolarização a partir da aproximação com o ponto de vista nativo, bem como com suas táticas ou estratégias de controle.

5.1 A domesticação da escola ao invés da domesticação do indígena

Para continuar a construção do conceito de “domesticação” empregado nesta pesquisa, começo esta seção com uma citação do historiador Michel De Certeau:

Há bastante tempo que se tem estudado que equívoco rachava, por dentro, o “sucesso” dos colonizadores espanhóis entre as etnias indígenas: submetidos e mesmo consentindo na dominação, muitas vezes esses indígenas faziam das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas. Os indígenas as subvertiam, não as rejeitando diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir. (DE CERTEAU, 2011, p. 39)

Assim, o autor chama atenção para o fato de que as escolas implantadas entre os indígenas não conseguiram completar a “catequização” e a “civilização” deles, pois subverteram a ordem e incorporaram de modo diferenciado os elementos da catequização. Parto da ideia de que essa subversão ainda está em curso, de maneira ampliada, visto que os Kiriri ainda lidam cotidianamente com instrumentos colonizatórios e, analogamente ao que apontou De Certeau (2011), subvertem lógicas colonizatórias.

Em linhas gerais, seria possível afirmar que o tema deste estudo é a incorporação da escola pelo povo Kiriri, ou a “apropriação” da escola. Entretanto, adoto o termo “domesticação” com o intuito de demarcar uma posição. Defendo que este estudo se localiza não somente numa perspectiva teórico-metodológica diferenciada, mas sim teórico-metodológico-político-epistemológica, como colocou Marcos Luciano Messeder⁶⁶. Exponho a seguir qual é a minha concepção dos pontos levantados pelo antropólogo sobre o conceito de domesticação.

As principais referências teóricas aqui adotadas são, em primeiro lugar, os trabalhos de Bruce Albert e Alcida Rita Ramos (2002), na coletânea “Pacificando o Branco”. Os autores defendem uma construção antropológica mais preocupada, ou melhor, dependente do ponto de vista indígena. Utilizo também como referência o livro de Michel de Certeau (2011) intitulado “A invenção do cotidiano”, que foca as “maneiras de fazer” aparentemente passivas, mas com lógicas próprias, estranhas ao sistema que parece subjugar-las.

Metodologicamente, primeiro busquei a aproximação máxima com o ponto de vista nativo. Isso parece óbvio num trabalho antropológico, entretanto, no caso deste tema, chega a se configurar enquanto dependência para a manutenção de uma coerência metodológica. Porém, como posso então usar o termo “domesticação”, nessa perspectiva, se não é originário das categorias êmicas, ou seja, das categorias nativas?

Creio que embora o termo em questão não esteja legitimado pela terminologia

⁶⁶ Comunicação pessoal durante a arguição apresentada por este antropólogo no seu papel de examinador na minha banca de qualificação.

encontrada em campo, ele se relaciona diretamente com a ideia central que será apontada na seção sobre escola indígena: a utilização da escola em prol dos interesses indígenas, impedindo situações nas quais os “brancos” possam enganá-los, através de uma escola diferenciada.

Politicamente, o indígena é tratado como sujeito e não como mero objeto, numa escola que serviu durante séculos para enfraquecer os elementos culturais que lhe são próprios. Se a escola não conseguiu domesticar os indígenas e esse termo foi utilizado amplamente pela sociedade nacional como sinônimo de subjugação, porque não podemos usar o mesmo com o intuito de reverter a imagem que perdurou durante séculos? Assim, indígena não é sinônimo de passividade, mas sim de traquejo e luta diante das estruturas opressoras, com táticas próprias de controle e manipulação do que foi externo ao seu universo, e do seu modo de viver, a favor de interesses próprios.

Epistemologicamente, o modo de viver Kiriri exige uma atenção diferenciada, assim como em outros contextos indígenas. Defendo que compreender o que é educação e escola para os Kiriri é adentrar em outro campo epistemológico, bem como atentar-se para outros elementos que são inevitavelmente contatados quando observamos o modo de vida Kiriri, tais como o campo ritual, a territorialidade e a relação com a ancestralidade, elementos que não são destacados nas escolas não indígenas.

Luciano (2006) reflete sobre as implicações trazidas pela escola para os povos indígenas:

A educação escolar oferecida aos povos indígenas durante séculos sempre teve como objetivo a integração do índio à sociedade nacional, sem respeito às diferenças culturais e linguísticas. Era uma educação de branco, da cultura do branco para os índios. Em outras palavras, a escola servia para o branco ensinar ao índio a ser e a viver como ele.

[...]

Nosso entendimento é de que a escola, um dos principais instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas indígenas, possa vir a ser um instrumental decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades e dos projetos coletivos de vida. (LUCIANO, 2006, p. 148).

O autor levanta dois campos distintos: a escola colonizadora e a escola desejada e construída pelos indígenas. Apontamos no capítulo anterior como a escola foi inserida entre os Kiriri pelos “brancos” com interesses colonizatórios, e veremos neste capítulo que a escola hoje pode servir para algo diferente, ou seja, para o fortalecimento das identidades indígenas.

Com a Constituição de 1988, a educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada passou a ser garantida por Lei – em tese – aos povos indígenas. Diante do que

denomino como domesticação, já seria possível levantar essa garantia legal como um indício desse processo em relação à maioria dos povos indígenas brasileiros, afinal, a inserção desse ponto na Carta Magna somente foi possível devido à mobilização nacional do movimento indígena. Para que fique mais claro, vamos à definição de domesticação.

Utilizo como noção de domesticação a apropriação ou incorporação de um elemento originariamente não indígena⁶⁷, seja modificando-o ou mantendo suas características iniciais, a partir do ponto de vista nativo. Acredito que o aprofundamento sobre como acontece esse processo só pode se dar após uma análise detalhada dos dados. Assim, a noção de domesticação é uma opção teórico-metodológica-político-epistemológica, que objetiva realizar uma inversão do discurso indigenista, na qual um elemento originariamente não indígena, nesse caso a escola, é antes de qualquer coisa tratada como item a ser domesticado, e não como mero elemento domesticador. Esse olhar não se propõe, ao mesmo tempo, a se basear em concepções românticas, que ignorem as relações de poder entre os povos indígenas e a sociedade nacional. Para delinear uma base sobre a discussão do conceito de domesticação, passo para alguns estudos que o defendem.

Catherine Howard (2000), em sua etnografia sobre os Waiwai, argumenta que esses índios domesticam os elementos não indígenas ao utilizá-los a seu favor⁶⁸. O termo “Waiwai” significa “tapioca” e foi usado inicialmente pelos Wapixana, grupo considerado pelos Waiwai “semelhante por oposição”⁶⁹, sendo usado depois tanto por guias Wapixana, quanto por viajantes e missionários. Hoje o termo “Waiwai” é “utilizado para se referir tanto ao núcleo original como aos membros das aldeias agregadas, onde a língua waiwai predomina” (HOWARD, 2000, p. 30).

As aldeias Waiwai contam com uma população de cerca de 1.600 pessoas, de diversos grupos Waiwai. Entre eles estão os Waiwai originários, os Parukwoto, os Tarumá, os Mawayana, os Xerew, os Katuena, os Tunayana, os Cikana e os Karafawyana. Howard (2000) aborda o processo de “waiwaização” de outros povos, que originariamente não faziam parte do povo Waiwai. Esse dado é de extrema importância para o argumento da autora, que objetiva em seu artigo explorar não somente o modo como acontece a manipulação dos bens ocidentais acessados pelos Waiwai, mas também a relação entre este povo e outros povos ao

⁶⁷ Como já indicado, opto pela utilização do termo “não indígenas” ao invés de “ocidentais”.

⁶⁸ Howard (2000) não define o conceito de domesticação precisamente, entretanto, a leitura do seu artigo leva a essa interpretação.

⁶⁹ Categoria referente ao sistema de parentesco Waiwai.

longo do tempo. Assim, não somente as relações entre indígenas e “brancos” são analisadas, mas também relações de troca interétnicas entre os povos indígenas.

Já Gordon (2006), não utiliza o termo “domesticação” explicitamente, ao observar ritual e mercadoria entre os Xikrin-Mebêngôkre. O autor estudou a inserção das mercadorias no universo Xikrin-Mebêngôkre e analisou como esses elementos externos interferem e são apropriados pelo universo interno desse povo. A abordagem de Gordon se aproxima da definição de domesticação adotada neste trabalho e exposta acima. Ele se refere à “economia política de pessoas”⁷⁰ quando expõe seu objetivo de “alargar o entendimento a respeito do significado dos objetos numa coletividade” (GORDON, 2006, p. 39). O trecho a seguir ilustra significativamente a incorporação de mercadorias pelos Kirkrin-Mebêngôkre:

As atividades cerimoniais continuam extremamente vivas; só que agora precisam ser registradas em cassete e fotografadas pelos índios. A comida ritual, que é parte integrante das cerimônias, passou a incluir refrigerante, pão, carne bovina; as categorias de idade masculina gostam de se apresentar vestindo calções cuja cor é diferente para cada uma delas, e são necessárias miçangas plásticas, muitas miçangas, para adornar todos os que dançam e participam dos rituais. (GORDON, 2006, p. 59).

Assim, os elementos originariamente não indígenas são incorporados ao universo indígena de forma contextualizada. Diferente de serem considerados “corpos estranhos” ao universo indígena pelo autor, a preocupação do mesmo é entender como essa incorporação acontece, quais influências as mercadorias exercem e em quais bases o universo indígena se transforma nesse processo.

Tanto Howard (2000) quanto Gordon (2006) defendem a superação de uma leitura antropológica apontada como equivocada, que acaba compactuando com a perspectiva dominante, ao colocar o nativo enquanto vítima que se deixa seduzir pelas quinquilharias dos “brancos”. A incorporação de mercadorias é tratada por tal leitura enquanto contaminação. Howard (2000) defende que reduzir a diversidade social, cultural e material das estratégias indígenas no contato com a sociedade nacional, a uma escala de graus de “aculturação” e propagação de manufaturados, expressa um paradigma fortemente evolucionista.

Enquanto Howard (2000) foca as micro relações, e chega a tratar o campo

⁷⁰ Gordon (2006) faz uma discussão com autores como Turner, Lea e Viveiros de Castro. Entretanto, para não me afastar do foco deste texto, elejo aqui como trecho que sintetiza como Gordon (2006, p. 8) utiliza o conceito: “economia que mobiliza signos (objetivações) de relações sociais ‘para fora’ e ‘para dentro’”. Tais signos são incorporados em certas pessoas, embelezando-as e enriquecendo-as, sendo tais processos transmitidos posteriormente para outras pessoas no processo de reprodução social.

institucional como acessório em sua análise, Gordon (2006) problematiza os limites dos modos de processamento e constituição das relações sociais entre os Xikrin, diante da super máquina predatória situada no mundo ocidental moderno: o capitalismo. Entretanto, não estaria Howard (2000) realizando uma inversão do discurso antropológico baseada numa omissão da análise de aspectos referentes às relações de poder entre os povos indígenas e a sociedade nacional, quando coloca o poder de mediação das relações “índios-brancos” quase somente com os indígenas?

É preciso ponderar que seu breve artigo não poderia dar conta de tantas questões detalhadamente. Porém, a forma como a autora aborda diversas questões acaba focando exageradamente os elementos internos, e desconsiderando diversos elementos presentes nas relações de poder existentes entre povos indígenas e sociedade nacional. É com o intuito de buscar referência para um uso adequado do conceito de domesticação que utilizo o trabalho de Gordon (2006), pois, esse autor não lança mão do termo “domesticação”, mas analisa a incorporação de mercadorias no universo indígena, levando em consideração tais relações de poder, com foco nos usos e manipulações indígenas. Assim, creio que Gordon (2006) realiza uma análise mais crítica, no sentido de buscar não somente o entendimento sobre elementos internos à cultura Xikrin, mas também sobre a relação com o mundo “exterior”, ou seja, como o mundo “incorporado”.

Pode ficar a questão: Porque usar Gordon (2006) como referência, já que esse autor não discute escola, nem antropologia histórica, e nem usa o termo “domesticação” explicitamente? Acredito que sua reflexão sobre a incorporação das mercadorias entre os Xikrin serve para mostrar que é possível tecer análises sobre a incorporação de elementos inicialmente externos ao universo indígena, sem cair no equívoco da análise de Howard: a romantização dessa incorporação, ou seja, desconsiderando as relações de poder inerentes às relações interétnicas, principalmente quando essas se dão entre “brancos” e indígenas.

Assim, estou mais próxima das problematizações de Gordon (2006), pois, ao mesmo tempo em que o objetivo aqui é a análise da relação entre educação indígena e educação escolar indígena, num universo social mais amplo, tendo os Kiriri como sujeitos, isso não significa subestimar as forças com as quais os indígenas precisam lutar, dia após dia, para que uma escola efetivamente indígena possa ser garantida.

Com a colocação acima, não quero deixar de visualizar uma escola indígena homogênea e com um projeto fechado, pois a domesticação da escola acontece desde o surgimento de diferentes concepções de escola indígena, e continua com a luta para que ela se

concretize, seja com o intuito de colonizar ou de se contrapor à colonização. Desse modo, tanto as “micro” relações, quanto às “macro” relações, são objetos de estudo, aproximando-se ao máximo do contexto de apropriação da escola pelos universos de aprendizado Kiriri.

Silva (2001), quando discute situações etnográficas relacionadas à educação indígena, em seu trabalho de campo entre os Xerente e os Xavante, pôde observar a “domesticação corporal”. Nesse contexto, as crianças indígenas atribuíam um valor de independência ao banho no córrego, durante os recreios escolares, algo avaliado como de extrema importância pela autora, diante da rigidez corporal imposta em sala de aula, como já foi colocado. Para a autora, a afirmação desse período em espaço aberto também significa a afirmação do modo próprio de aprender indígena, da “autonomia corporal como condição importante para o aprendizado, mesmo que escolar” (SILVA, 2001, p. 42). O banho no córrego não era uma prática incentivada pelas professoras não indígenas, mas se tratava de uma subversão ao espaço escolar, com carteiras e regras que não permitiam que o corpo das crianças pudessem ter o comportamento usual.

Já Taukane (1999), ao se debruçar sobre a história da escola em seu povo – Kurâ-Bakairi – descreveu como essa instituição esteve fortemente ligada aos interesses de “civilizar” os Bakairi. A partir de então, a autora lançou mão de pesquisa histórica e etnográfica para apontar as características da escola inicialmente colonizadora, e a “escola no projeto de Futuro”, defendida pelos Bakairi no momento de escrita da sua dissertação, como explicitado no seguinte trecho:

Os professores Kurâ-Bakairi e nós todos, de um modo geral, somos muito envolvidos com a escola e sentimos que temos uma grande responsabilidade em relação à educação escolar. A escola deixou de ser para nós apenas um prédio no qual antigamente a gente não tinha liberdade e que fazia parte do complexo do Posto Indígena, com o seu encarregado karáíwa. Hoje ela é parte do nosso projeto de futuro. (TAUKANE, 1999, p. 181).

Ainda sobre a apropriação e a história da escola entre indígenas, Collet (2006) também trabalhou com o povo Bakairi. A autora discutiu o histórico da educação escolar entre esse povo, relacionando-o à educação, numa perspectiva ampla, e analisando também os processos educativos junto ao sistema de parentesco. A autora, conclusivamente, defende que o que interessa é “não apenas dizer que a domesticação é mútua e que os Bakairi não ficaram passivos no processo de integração à sociedade brasileira, mas fundamentalmente entender como eles realizaram essa apropriação” (COLLET, 2006, p. 353). É importante ressaltar que os Bakairi, defende a autora, forjam sua identidade a partir da “transformação” em “outro”.

No caso da escola, isso se configura na afirmação dos Bakairi de que essa instituição deve ser a mais parecida possível com a escola não indígena, pois, caso contrário, seria considerado uma discriminação. No contexto Kiriri, o sentido atribuído à escola é diferente, como será apresentado adiante.

A domesticação da escola pelos Kiriri é abordada neste trabalho com uma aproximação da concepção sobre as escolas indígenas enquanto “espaços de fronteira”, como já indicado no capítulo anterior, ou seja, de intercâmbio de conhecimentos entre indígenas e não indígenas. Afinal, não vemos, nem as sociedades e nem as escolas enquanto espaços isolados. No contexto atual, de globalização não somente das economias, mas também dos modos de vida, as disputas presentes em espaços fronteiriços ficam cada dia mais acirradas. Assim, falar de escola indígena é também falar de identidade étnica, o que remete às fronteiras de construção, reconstrução e demarcação dessas identidades. Ao mesmo tempo, a escola indígena também se relaciona diretamente com o controle exercido sobre as instituições que compõem uma sociedade indígena. O que Luciano levanta é útil nesse aspecto:

No âmbito das organizações e dos povos indígenas, a luta por uma educação escolar indígena diferenciada representava a possibilidade de retomada do controle sobre a vida de suas comunidades, que a escola e a igreja lhes haviam roubado, e aos professores, a oportunidade de conquistarem espaço social e político na luta maior de suas comunidades e de seus povos. (LUCIANO, 2006, p. 158).

Desse modo, o controle sobre a vida das comunidades indígenas é crucial para que o modo de viver próprio de cada povo seja não somente respeitado, mas que também encontre as condições necessárias para se reproduzir e ser valorizado.

Como indicado no início desta seção, utilizo ainda De Certeau (2011), lançando um gancho para as discussões seguintes:

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. (DE CERTEAU, 2011, p. 39).

Logo, para que seja possível a aproximação do que significa a educação e a escola para os Kiriri, e assim levantar táticas de uso da instituição escolar por eles, seguimos para o que pude enxergar sobre as concepções indígenas de educação e de escola indígenas. Isso se faz necessário para que haja uma coerência entre a construção do objeto desta pesquisa, o

escopo teórico adotado e a análise realizada.

5.2 A concepção de educação entre os Kiriri

Aqui, a concepção de educação para os Kiriri será central. Tal ponto é indispensável para analisar a relação entre educação e escola para este povo e, assim, construir uma análise voltada para o ponto de vista nativo.

Ao tratar sobre educação de maneira ampla, ou seja, para além da sala de aula, os informantes Kiriri se referiam frequentemente à *educação na roça* e ainda mais corriqueiramente à *educação na família*. Algumas falas que exemplificam a centralidade desses pontos são, em relação ao primeiro, quando um informante descreveu o “estudo na roça” com os pais e destacou: “o que eu colhia do mato [...] era o meu de comer”; em relação ao segundo, esteve presente na fala de todos os informantes entrevistados, em referência a importantes aprendizados em suas histórias de vida, diretamente relacionados à experiência familiar ou de maneira genérica, como indicado pelo cacique Manoel: “cada família tem a sua maneira de fazer sua educação própria dentro da família, e isso é bom”.

Quando o assunto é o “aprendizado mais importante na vida”, o enfoque maior foi dado às questões relacionadas à *educação na família*. Entretanto, também houve referência à educação escolar, como ilustra bem a seguinte frase de um informante: “pra mim tudo foi importante, tanto na vida escolar como na vida toda”. É importante ressaltar que as respostas neste campo não foram diretas, ou seja, não elencaram recorrentemente um aprendizado apenas, mas sim uma série de questões, e depois enfatizando apenas uma: a *educação na família*.

No campo da *ciência espiritual*, foi possível traçar uma série de relações a partir das informações acessadas nas entrevistas e por meio da observação participante. Um dos homens entrevistados, que se apresenta como *índio mais velho*, defendeu que dentro da aldeia as coisas devem acontecer “no ritual indígena Kiriri”. Ao mesmo tempo, as falas dos outros informantes indicaram associações entre *obrigações rituais* e vida escolar e apontaram o “espaço onde acontece o ritual” como espaço educativo, como demonstrado abaixo:

As crianças ficaram brincando com plantas, areia e coisas que estavam no quintal de casa, fazendo pastéis de folha com recheio de areia e usando uma embalagem de *catchup* com areia para desenhar numa tábua branca. Quando uma das mães presentes reclamava com as crianças, automaticamente se ouvia como argumento que as crianças deveriam se comportar, caso contrário, não iriam para a primeira noite. De todos os argumentos que ouvi nesse momento, a possibilidade de não ir à

primeira noite era o que se colocava como mais eficaz para que as crianças se acalmassem. (Nota de campo, núcleo Araçá, maio de 2010).

A leitura que faço da situação acima é que os momentos rituais são vistos pelas crianças como espaços interessantes, nos quais elas querem estar. Ao mesmo tempo, não há uma separação rígida entre o campo ritual e o familiar, eles se entrelaçam e ampliam os conhecimentos sobre a *ciência*.

Macêdo (2009) aponta que o Toré é visto pela comunidade Kiriri como um momento formativo, no qual todos aprendem sobre o complexo religioso, conduta e medicina tradicional, buscando os conselhos dos mais velhos, pajés, caciques, das mestras e, especialmente, dos encantos. O Toré é colocado como uma aula, as práticas xamanísticas Kiriri estão diretamente vinculadas ao seu sistema sociocultural e à relação do povo com o ambiente:

Os Kiriri almejam a recuperação das suas matas, que depois da retomadas, estão, gradativamente, se recompondo. A sua relação com os animais e as plantas constitui uma espécie de plano simbólico elementar para suas práticas xamanísticas, pois a mata é a morada dos seus encantados, condicionadores e orientadores do seu cotidiano e de todas as suas práticas socioculturais. (MACÊDO, 2009, p. 47).

O uso medicinal e ritual das plantas é um ponto que considero extremamente importante para a compreensão das práticas Kiriri e, conseqüentemente, do seu processo educativo. Entretanto, as situações que vivenciei em campo não foram suficientes para tecer considerações mais profundas. Posso, ainda assim, apontar a ida à roça com Dona Odisse, já relatada, e a Jurema como elementos centrais para o campo xamanístico Kiriri. No que diz respeito às plantas como instrumento de cura, antes do trabalho de campo não havia atentado para a dimensão da importância de tal questão. A leitura dos dados posteriores ao campo, incluindo a importância atribuída pelos indígenas à “medicina do mato” no Projeto Kiriri, como apontado no capítulo anterior, é um forte indicativo da centralidade dessa questão.

Sobre a leitura nativa de educação, foram apontados em um dos livros construídos pelos/as professores/as Kiriri em 2005, os seguintes objetivos: “ter um bom relacionamento entre aluno, professor e comunidade. Assegurar nossa cultura para que ela possa continuar viva e respeitar a cultura de outros povos” (PROFESSORES INDÍGENAS, 2005, p. 81).

Direcionando o olhar para o campo intergeracional, a importância dos aprendizados extraescolares é normalmente associada às pessoas mais velhas. As falas seguintes apontam essa concepção:

A sabedoria que eu tenho, se eu tivesse estudado talvez não tivesse dado a peça que deu. (Entrevista com Bonifácio, núcleo Mirandela, abril de 2010).

[Os mais velhos] Tinham alguma coisa na memória, né? Viajavam, faziam documento pro governo, né? Pra conseguir a posse das terras. Então tinha essas pessoas, né? Inteligentes, mas não tinham estudo. Há um tempo atrás [...] quando precisava assinar, assinava quem sabia fazer o nome... E quem não sabia botava o dedo assim... (Entrevista com Zezinho, núcleo Araçá, maio de 2010).

Podemos apontar algumas questões relacionadas às duas categorias nativas centrais encontradas sobre educação indígena: a *educação na roça*, que está diretamente ligada a um dos elementos centrais evocados pelos Kiriri como mais importante pra eles: a Terra; já a *educação na família*, se liga diretamente a algumas categorias nativas constantemente evocadas: *histórias de tradição*, que são passadas *de pai para filho* e se referem não somente a narrativas, mas também a outros conhecimentos, inclusive sobre o plantio, como indicou um informante: “Olhe, meu filho, a mandioca, você planta ela agora...”, pois “Vamos supor, que você planta ela agora, porque a mandioca, ela é mais de um ano, né? Se você passar de um ano pra dois, aí, ela afofa, né? Já não presta mais pra fazer, não sai mais aquela farinha de boa qualidade”. Além disso, pude observar em visita a Dona Amélia, mãe de Dona Odisse e Seu Dionísio, que a maioria das histórias que ela me contou é conhecida por filhos/as e netos/as, que me contaram antes ou depois da agradável visita.

Ao descrever seu encontro com a Dona Jovelina, senhora Kiriri, Macêdo (2009) aborda o aprendizado pela experiência, transcrevendo a explicação da parteira sobre seu aprendizado de como fazer partos, relacionando seu dom à comunicação com os encantos. Tanto a escola como o campo xamanístico se configuram enquanto mediadores entre mundos diferentes, como defende Macêdo (2009), a partir de Tassinari e Gow. Aqui, pode-se apontar uma relação múltipla existente entre o campo xamanístico – tão determinante para os Kiriri –, o aprendizado tradicional de como fazer o parto – com a orientação dos encantados – e a prática de aprendizados corporais. A relação direta entre campo ritual e educação é um ponto de observação de extrema relevância.

Para Macêdo (2009, p. 109; grifo da autora), “experiência em si é o próprio processo de aprendizagem se realizando. Diria mesmo, é a própria formação se fazendo”. A complexidade e plenitude do processo educacional Kiriri se liga diretamente à compreensão de cada indivíduo em relação ao grupo, o que Macêdo chama de “exemplaridade mutualista”. Para a autora, o processo de aprendizagem não é fragmentado, visto que as experiências

vividas e os conteúdos aprendidos estão profundamente relacionados.

Com a concepção de educação entre os Kiriri apresentada, passemos à noção de escola.

5.3 A concepção de escola entre os Kiriri

Neste momento, a partir das minhas observações, apresento a concepção de escola entre os Kiriri, especificando questões referentes à escola indígena e à não indígena. Esses elementos são indispensáveis. Ao mesmo tempo, esta seção pode ser considerada central para o objeto, visto que a própria concepção indígena de escola já caracteriza a forma como esta instituição é incorporada. A seção seguinte tem um caráter descritivo, no sentido de indicar táticas indígenas de controle para um uso mais adequado da escola.

A escola não-indígena é descrita como um espaço que pode contribuir para a perda da identidade indígena. Uma série de situações de discriminação está presente nas falas dos Kiriri, tanto sobre experiências dos mais velhos na ida para a escola fora da aldeia, quanto sobre experiências dos mais jovens, que voltaram à aldeia com a ampliação da oferta de séries dentro da Terra Kiriri.

Entretanto, falar de escola não indígena não significa se referir somente a pontos negativos, mas também de aprendizados interessantes, como se observa na fala do cacique Manoel:

Na questão não indígena, aí você viaja no mundo, no país que você vive. No município, no estado, nos outros países. Então você viaja e busca conhecimento através da educação que não é indígena, e ali você passa a conhecer como foram as práticas de cada povo e as histórias de cada povo... aí você passa a se valorizar e valorizar também os outros (Entrevista com o cacique Manoel, núcleo Araçá, maio de 2010).

Devido à leitura de materiais bibliográficos sobre a escola Kiriri que relacionavam diretamente a escola à luta pela Terra, percebi, na análise dos dados, que acabei direcionando respostas no decorrer das entrevistas que fossem nesse mesmo caminho, em alguns momentos. Entretanto, numa análise mais profunda, vi que a relação entre a Terra e a escola não foi realizada somente em perguntas com textos que podem ser considerados indutivos. Um senhor contou que não conseguiu estudar porque era constantemente perseguido pelos “brancos” quando tentava ir à escola, tendo inclusive acontecido mortes por conta dessas perseguições. Ele também afirma que os índios mais velhos não “se formaram” porque não

tiveram condições. Esse mesmo informante fala sobre a maneira como vê a formação escolar:

A escola tá melhor, né? E nós, também, tem a terra que a gente trabalha e planta e... melhorou bastante... Meus parentes, eles vão estudar, que amanhã eles vão ser uma pessoa de bem, né? Eu não estudei porque o pessoal branco não deixou... Mas, lutei pela terra, por uma conquista, e nós conquistamos, que os nossos bisavô não teve o direito de ter o que nós tem hoje, né? (Entrevista com Seu Dionísio, Núcleo Mirandela, fevereiro de 2010)

As falas de Seu Dionísio indicam que a conquista da Terra é vista por ele como uma condição para a possibilidade de se frequentar uma escola, sem a perseguição dos “brancos” dentro da aldeia. Ao mesmo tempo, a experiência de lutar pelo Território é contada com grande destaque. Os mais velhos, há bastante tempo atrás, conta ainda ele, lutavam sem o apoio das entidades governamentais tais como o SPI e a FUNAI e eram obrigados a lidar com as perseguições policiais, como lhe contou sua mãe.

São recorrentes as falas sobre as condições de estudo no passado, dos pais, mães, avôs e avós, relacionando-as a uma série de dificuldades. Entre elas, é central a distância a ser percorrida para chegar à escola e as situações de preconceito e perseguição dos “brancos” pelo caminho. Desse modo, pessoas entrevistadas apontaram frases de quando os mais velhos tinham que pagar escola e *ir de a pé* uma longa distância. A necessidade de *sustento da família* também é referida, por vezes como motivo que impedia que os pais pudessem se dedicar à escola ou pela crença de que era o *trabalho na roça* que ensinava de fato, ou seja, de que não era tão importante para os filhos o estudo.

Zezinho, diretor das escolas do grupo Kiriri de Cantagalo, falou que quando não tinha ensino fundamental completo dentro da aldeia, a necessidade de estudar fora do Território levava muitos adolescentes a ter contato com drogas em Banzaê, o que levou, segundo ele, a casos de alcoolismo e até mesmo de prostituição. Além disso, situações de discriminação sobre os índios eram recorrentes nas escolas não indígenas. A fala da professora Maria Kiriri, em entrevista a Santana (2007), do grupo de Mirandela, indica o mesmo problema:

Os índios mais novos precisam de muita cabeça. Muitos que vão estudar na cidade e quando passam a receber uma educação não diferenciada, começam a se envolver em coisas ruins, como álcool, drogas... Acho que seria bom se tivéssemos educação escolar na comunidade, de 5º a 8º, porque, assim, os índios seriam educados na tradição. (MARIA KIRIRI, apud SANTANA, 2007, p. 54).

O trabalho de campo de Souza (2009), entre não índios da cidade de Banzaê, ratifica

o que os Kiriri levantaram. O autor aponta que era recorrente o ato de estigmatizar os indígenas e depois levantar pontos do “lado bom” da cultura indígena, bem como de suas relações sociais. Ao conversar com uma professora e um professor não indígenas, tal postura não foi diferente. Ao descrever seu trabalho com turmas que tinham estudantes não indígenas e indígenas, a professora não indígena disse que as notas dos indígenas eram baixíssimas e que os indígenas (no caso, os Kiriri) não falavam e não tiravam suas dúvidas, mostrando-se convencida, para o pesquisador, de que os não índios eram mais capazes que os índios, em relação à aprendizagem escolar e à “socialização”. Já a postura do professor foi diferente:

Se eles têm alguma dúvida, eles ficam quietos. Agora vocês tem que se dobrar, que nem eu ensinei, são bons de trabalhar, tem muitos que são inteligentes demais, tem uns que são inteligentes. Agora tem outros que têm as suas dúvidas e ficam quietos. Isso é típico deles, serem quietos no meio da gente, agora no meio deles, a gente vai pra uma festa ali no meio deles e é a coisa mais normal do mundo. (Professor não indígena na cidade de Banzaê apud Souza, 2009, p. 06).

A diferença principal que vejo nos depoimentos do professor e das colocações da professora levantados por Souza é que, enquanto o primeiro elegia momentos para relacionar com o que se demarcava enquanto características étnicas do povo Kiriri, a segunda o fazia de maneira generalizada. Souza, astutamente, indicou como real problema para a diferença colocada pela professora a exposição histórica ao preconceito étnico vivenciada pelos Kiriri. A conclusão do autor converge com os dados desta pesquisa.

Dessa maneira, segundo as falas dos informantes indígenas, a ampliação do número de séries dentro da aldeia é apontada como elemento que vem proporcionando um trabalho de afirmação étnica com os mais jovens. O trecho a seguir coloca esta questão:

Conseguimos trazer os alunos que estudavam na cidade pra aqui. Eles ficavam muito calados e não participavam, perdiam nas disciplinas porque tinha essa dificuldade e o professor ainda tinha que ter mais uma preocupação, tipo perguntar: “Porque não veio? Qual a sua dificuldade?” Aqui é nossa preocupação. Lá na cidade não tinha essa preocupação, e essa diferença os alunos já perceberam. (Entrevista com Adenilza, núcleo Araçá, maio de 2010).

Mesmo sem perguntas que utilizem diretamente o termo “identidade”, seu uso é recorrente, e é apontada como elemento de afirmação não somente dos *brancos* ou *não índios*, mas também em relação a outros *parentes* indígenas. Várias falas apontaram uma relação entre *cultura* e *identidade Kiriri* e a *escola Kiriri*, enquanto espaço de afirmação desta identidade. O trecho abaixo mostra uma leitura Kiriri sobre o processo de retomada de elementos identitários.

A identidade Kiriri hoje passa por um processo de reafirmação. É o que nos faz dizer assim: “Eu sou índio!”, sem ter vergonha de dizer. Antes, ninguém dizia que era índio porque tinha vergonha. Hoje, poucos têm vergonha de dizer: “Eu sou índio!”. A educação foi a base maior de estar reafirmando essa identidade Kiriri e não ter a vergonha; eu vivo uma cultura própria [...]. Nós temos o nosso costume próprio Kiriri, nós temos o nosso costume tradicional também, as nossas crenças. Então a identidade é isso. É a união do sistema de crenças. (Entrevista com Adenilza, núcleo Araçá, maio de 2010).

Ainda sobre afirmação étnica, quando se trata do ensino de 5º a 8º séries, a implantação dessa fase escolar na aldeia é descrita enquanto uma conquista, pois a oferta de tais séries era um *sonho*, visto que os jovens tinham que ir pra cidade, entravam em contato com a escola não indígena e acabavam se afastando dos costumes Kiriri. Além disso, muitos adultos e mais velhos também tiveram que estudar na escola não indígena por conta da não oferta dessas séries dentro da aldeia, o que se relaciona com vários relatos de situações de violência em relação aos indígenas. Hoje, os adultos também podem estudar dentro da aldeia.

Desse modo, a oferta de 5º a 8º séries possibilitou um *espaço de convivência* que incentiva, de certa forma, a construção de famílias, visto que os jovens se encontram cotidianamente e não se envolvem com os valores dos “brancos”, não índios fora da aldeia, o que aumenta a preferência pelo casamento entre indígenas. As referências ao ensino de 1º a 4º séries acabam se relacionando à não oferta da fase posterior e à consequente saída para estudar em escolas não indígenas. Pelo mesmo motivo, o início do 1º ano do ensino médio em Araçá é colocado como uma conquista que possibilita a permanência de indígenas para estudar dentro da aldeia, significando um avanço na escolarização.

A escola indígena é defendida como algo imprescindível para a *luta* indígena. As informações analisadas nas entrevistas indicam um vínculo entre escolarização indígena e autonomia indígena, principalmente quando se trata de *burocracia*. Normalmente, as referências à *burocracia* se direcionam aos entraves na *nossa administração*, ou seja, na gestão escolar propriamente indígena. Ou seja, as regras do Estado brasileiro prejudicam a autonomia indígena em seus processos organizacionais. A *burocracia* atrapalha a *nossa administração*.

Defende-se também, no discurso dos informantes, a escola Kiriri enquanto espaço de *encontro* e de *convivência*, havendo uma diferenciação entre esses dois termos. Enquanto espaço de *encontro*, de articulação entre os indígenas que querem trabalhar juntos em prol, tanto da escola, quanto da educação Kiriri, com destaque para os professores e pessoas que cumprem outras funções na escola. Ao mesmo tempo, é vista como um espaço de

convivência, que faz com que as pessoas, principalmente os jovens, possam se ver com mais frequência, se relacionar e namorar. Assim, se minimiza uma questão que o cacique aponta como um problema: o casamento entre indígenas e não indígenas.

A fala abaixo exemplifica a relação entre os conhecimentos internos e externos ao universo da aldeia: “A escola é um lugar aonde a gente pode encontrar um colega que queira trabalhar junto dentro da comunidade e fora da comunidade, [...] um ambiente agradável, [...] é um lugar pra gente aprender” (Entrevista com Zezinho, diretor das escolas do grupo Kiriri de Cantagalo, núcleo Araçá, abril de 2010).

Nesta fala, a escola é apontada como espaço “fronteiriço”. Desse modo, a domesticação da escola pode ser vista como algo concreto a partir do momento em que tal instituição reúne elementos presentes “dentro e fora da comunidade”. É importante destacar que a caracterização das categorias *espaço de encontro* e *espaço de convivência* não pode ser interpretada como algo reduzido às pessoas que praticam as ações. É necessário levantar a natureza delas, associando o *espaço de encontro* diretamente à articulação entre as pessoas, ou seja, um caráter mais pontual, e o *espaço de convivência* a situações mais duradouras, que dependem dos encontros cotidianos para acontecer. Ao mesmo tempo, é possível indicar uma relação direta entre escolarização e melhoria da qualidade de vida, realizada direta ou indiretamente.

É importante destacar que, mesmo observando um discurso claro entre os informantes, de que a educação não acontece somente na escola, dando ênfase à *educação na família*, *educação na roça*, além de outras questões relacionadas à educação de forma geral, tais como *educação no respeito* e *educação para valorização*, a escola é um espaço também central, se formos considerar a defesa consistente sobre sua necessidade. Falas como a do cacique Manoel, que argumenta que “se não tem escola, não tem educação”, bem como a referência recorrente ao espaço escolar, feita por outros informantes.

Sobre os professores, é unânime o discurso que ressalta a importância de que hoje todos os professores e professoras são indígenas, é uma vitória deles. O domínio de conhecimentos indígenas e não indígenas é apontado pelo cacique Manoel como atribuição dos professores e professoras indígenas.

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas nas escolas indígenas, a maioria das questões apontadas, na fala de todos os informantes, diz respeito à estrutura física (tais como a inexistência de bibliotecas e de computadores), à falta de material didático, à necessidade de uma maior formação de professores ou que os capacite para lidar com instrumentos

burocráticos. Fiquei impressionada com as condições de trabalho nas escolas Kiriri, um dos pontos que chamou minha atenção é a dificuldade de reprodução das avaliações. Cheguei a ver um mimeógrafo em campo, o que pra mim foi uma surpresa, já que não via um desde os meus dez anos de idade.

Quando o assunto é o conjunto de escolas dentro da aldeia, são apontadas conquistas, tais como o novo pavilhão de aulas da Escola Municipal Indígena Marechal Rondon, no núcleo Araçá e a implantação do 1º ano do ensino médio na mesma escola, gerida pelo grupo Kiriri de Cantagalo.

É um consenso nas falas das pessoas entrevistadas a importância de que cada vez mais indígenas possam ter acesso ao ensino superior. Entretanto, é ressaltada a necessidade de não se deixar levar pela *vaidade*, ou seja, não deixar os costumes do povo Kiriri em detrimento dos costumes dos “brancos”. Ao mesmo tempo em que se encontram falas genéricas de situações nas quais indígenas se deixam levar pela *vaidade*, também se encontra uma fala de que isso nunca aconteceu. O cacique Manoel ressalta o interesse em ter indígenas graduados para evitar situações em que possam ser *enganados*. Hoje, há professoras e professores Kiriri que terminaram o ensino superior em faculdades particulares de Ribeira do Pombal, que estão cursando a Licenciatura Intercultural de Educação Indígena da Universidade Estadual da Bahia ou cursos superiores à distância.

Quando a questão é a relação entre os Kiriri e o governo no trato das questões escolares, são apontados, em todas as entrevistas aqui referenciadas, problemas com a *burocracia*. São exemplos citados: a dificuldade de reconhecimento da categoria de professor indígena e a falta de credibilidade que as lideranças acabam tendo quando repassam pra comunidade promessas feitas pelo governo.

As percepções diferentes do mundo, por parte de indígenas e não indígenas, foram colocadas em xeque quando Lourival me falou que enxerga metodologias diferentes nas escolas indígena e não indígena. Enquanto a escola indígena, segundo ele, tem uma metodologia focada na *questão social*, ou seja, numa concepção coletiva das coisas; a escola não indígena tem uma metodologia focada na *questão econômica*, ou seja, em práticas individualizadas e na posse individual das coisas. O professor explicou que se busca ter uma prática dentro da escola indígena que possa reverter essa concepção individualizada do mundo. Entendo que a concepção do professor de cultura atribui à metodologia o caráter de pensar o mundo, de maneira individualizada ou coletiva, relacionando-a com a forma de organização indígena.

Lourival também faz uma relação entre a condição financeira e a continuidade dos estudos, visto que para continuar na escola eram necessários alguns gastos, o professor citou a compra de roupas para ir à escola e apontou como uma prática diferenciada da escola indígena a possibilidade de ir para escola de *short*, o que não é possível na escola não indígena. No grupo de Mirandela, também ouvi casos de indígenas que tiveram seus estudos pagos pelos pais, o que se configurou como condição para conseguir estudar.

O trabalho de Souza (2009) traz dados que são úteis sobre a visão que os não indígenas têm sobre os Kiriri, com uma rejeição fortíssima em relação aos indígenas. Descreve ele:

O sentimento de mágoa aciona a ideia de ‘apoio’ pelos não índios, presente nas falas: “*Eles compram aqui, eles estudam aqui, eles convivem com a gente, então têm o apoio, todo apoio que eles têm é daqui da cidade*”. Isto revela algo bastante presente no sentido comum, local e regional, não sendo raro ouvirmos alguém dizer, ironicamente, que, se não fossem os “brancos”, eles estariam em situação muito pior, no sentido de que eles deveriam agradecer o apoio concedido pelos não índios locais. Trata-se de uma percepção embasada em um modelo de dominação, pois, segundo a lógica de um informante também corroborada por muitos outros, “**eles não sabem trabalhar a terra, eles têm equipamentos, tudo, mas não sabem trabalhar a terra como ela deve ser trabalhada**”. Desse modo, caberia aos não índios cultivar a terra e fazê-la render frutos, gerando bem-estar para as pessoas, o que os índios seriam incapazes de fazer. “*Porque eles não plantam, assim, pro outro dia, se quiseram comer tudo no mesmo dia eles comem*”, afirmou um interlocutor, sugerindo a ausência da produção estratégica de excedentes como uma inabilidade intrínseca aos Kiriri. (SOUZA, 2009, p. 09; grifos do autor).

A citação acima se faz necessária por tratar de vários elementos que interessam a esta análise. O sentimento de mágoa dos não índios, por conta da retomada indígena de suas terras, é fortalecido pela crença de que os Kiriri receberiam favores dos não índios, visto que, para eles, é a cidade que dá todo apoio que possibilita a reprodução material indígena. Junto com isso, é preciso relacionar à concepção de trabalho com a terra, o fato de que as terras indígenas estavam bastante danificadas pelos séculos de exploração realizada pelos “brancos”. Ou seja, para os não índios, os indígenas não sabem trabalhar a terra por não ter como característica principal a acumulação de excedentes.

E em que isso nos interessa? Em duas questões principais: o preconceito em relação aos Kiriri, enraizado nas práticas dos regionais, certamente interfere nas práticas das escolas não indígenas e, além disso, é claramente perceptível que a concepção de mundo entre os não índios e os Kiriri é bastante diferenciada. Essa diferença não passa longe do que os Kiriri percebem sobre a realidade e sobre o modo de ensinar, como foi apontado na fala do professor Lourival, que diferencia a metodologia focada na *questão social* e a focada na *questão*

econômica, a primeira indígena e a segunda não indígena, mesmo que ele estivesse se referindo mais especificamente à Escola Família Agrícola.

Em 2005, os professores indígenas já indicavam, no livro construído por eles, que a luta pela escola do povo Kiriri tem sido longa e ainda não está resolvida. O atendimento escolar é insuficiente e os responsáveis legais pela oferta do serviço escolar não estão cumprindo o seu papel. Daí, eles colocam a necessidade de ampliação das escolas existentes, a construção de novas escolas e a maior distribuição do material didático, defendem também que uma escola diferente acontece quando os indígenas trabalham para garantir a aprendizagem das crianças do jeito deles (PROFESSORES INDÍGENAS, 2005, p. 68).

Santana (2007) desenvolveu sua pesquisa de mestrado em educação, com o seguinte objetivo:

Analisar como os discursos sobre os “saberes da tradição”, cultura e religião são construídos no contexto da educação escolar Kiriri e, da mesma forma, analisar em que medida os “saberes da escola” se aproximam ou se distanciam dos “saberes tradicionais”, no sentido de identificar que “fronteiras” podem ser estabelecidas entre o saber institucional escolar e o saber da tradição. (SANTANA, 2007, p. 16).

Embora o autor defenda que a tradição não seja um *corpus* fechado de saberes inalterados ao longo do tempo, para ele, é lugar comum a maneira através da qual os intelectuais tratam o sentido da tradição ou os saberes oriundos dela, em oposição ao projeto instituído pela modernidade ocidental. A oposição entre tradição e modernidade seria então uma herança moderna (SANTANA, 2007).

A tradição, assim como a modernidade, são vistas como “modalidades de experiência”, que coexistem num mesmo espaço e numa mesma época (SANTANA, 2007, p. 37). O autor levanta a importância de se problematizar categorias como tradição cultural, resgate cultural e interculturalidade. Sobre as categorias “tradição” e “modernidade”, ele defende que:

Entendemos, também, que existem tantas experiências de tradições e modernidades que sinalizam a multiplicidade humana nos mais variados espaços do Planeta. O que queremos analisar, aqui, é o discurso sobre tradição e modernidade – e seus limites – a partir de um modo de pensar que surge no ocidente europeu a partir do século XVIII. (SANTANA, 2007, p. 38).

Diferentemente do autor, não vejo essa oposição como algo usual, pelo contrário, percebo essa dualidade como alvo de críticas há anos no curso de Antropologia. Penso que seria indispensável que o trabalho se debruçasse de maneira mais profunda na construção do

que seria a “tradição” Kiriri, visto que o foco está na relação entre “saberes da tradição” e “saberes da escola”. Pois, a tradição reivindicada pelo povo Kiriri se constrói num longo processo, no qual está inserida uma relação tensa entre os indígenas e sociedade nacional, assim como a colocação de elementos tidos como diacrítico para que a indianidade seja reivindicada na relação com o Estado, como vimos no capítulo primeiro.

Santana (2007) indica que a escola Kiriri é vista como espaço de (re) afirmação e de (re) construção de uma identidade étnica diferenciada, construída de acordo com o discurso das lideranças, professores, antropólogos, além de outros sujeitos e instituições, a partir de um “modelo de Educação Escolar Específica, Diferenciada e Intercultural” (SANTANA, 2007, p. 34). Ao mesmo tempo, as falas das lideranças e dos professores sobre educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural costumavam indicar construções do tipo: “nossa educação busca trabalhar os valores dos índios e dos não índios. A gente quer uma relação de troca entre esses saberes” (PROFESSOR DAVI, apud SANTANA, 2007, p. 53).

Discutindo sobre essa troca de saberes, Santana (2007) se refere ao trabalho de Ingrid Weber sobre a escola Kaxinawá, chamando a atenção para a função que a escola passou a desempenhar entre este povo. Pois, para Weber (2006), o mesmo padrão utilizado em escolas não indígenas foi adotado entre os Kaxinawá, com o uso de cópias como uma singularidade deste povo indígena e não como uma simples repetição de práticas das escolas oficiais (SANTANA, 2007). Essa construção do autor sobre um outro contexto que não o estudado por ele, preocupada com os sentidos indígenas atribuídos à escola, é importante para elucidar a questão levantada acima, bem como exemplificá-la na seguinte situação analisada pelo autor: os professores valorizavam principalmente as disciplinas de português e matemática. As cópias do quadro para o papel e do livro para o papel eram muito frequentes. A professora América dizia que sempre usava o “ditado de palavras” para que os estudantes melhorassem a leitura e a escrita (SANTANA, 2007).

O autor ainda observou um uso diferente das vestimentas de palha nas escolas indígenas dos dois grupos, pois, no grupo liderado pelo cacique Lázaro, as crianças e professores iam à escola com a “roupa de índio”, ou seja, tanga de palha e *soutien* de palha, no caso das meninas e mulheres (SANTANA, 2007). Em campo, também observei tal diferença, não somente na escola, mas também no cotidiano. Quando perguntei a Zezinho, diretor das escolas do grupo Kiriri de Cantagalo, sobre a forma como usavam as vestimentas, ele explicou que elas eram direcionadas aos momentos rituais religiosos, como orientado pelo pajé, sob orientação ritual.

Já foram apresentadas as concepções de educação e de escola inerentes ao universo Kiriri. Já abordamos como os Kiriri concebem a escola e como a mesma está situada na organização de seu povo. Ou seja, a constituição do espaço escolar para os indígenas, bem como o que se espera dele, foi apresentado dentro das possibilidades desta pesquisa. Nesta próxima e última seção, apresento algumas situações identificadas por mim, que creio abarcar táticas de controle da escola pelo povo indígena aqui em questão: o povo Kiriri.

5.4 Ocasões de domesticação da escola pelo povo Kiriri: levantando táticas indígenas

Antes de discutir algumas situações que presenciei ou que me foram relatadas, julgo ser necessário pontuar algumas questões. Creio que há uma diferença entre negar as limitações da escolarização enquanto campo de construção do conhecimento e focar as estratégias diante das amarras escolares. Assim, acredito que se procuro mostrar as táticas indígenas em torno dos usos da escola, isso já indica que não há uma relação de “harmonia”, mas sim de conflitos e negociações constantes. Apesar das amarras institucionais, grupos indígenas conseguem ter práticas diferenciadas em suas escolas, domesticando a escola do “branco”. O foco nessas estratégias não pode ignorar as amarras institucionais existentes.

É interessante levantar uma questão que, embora aparentemente só tenha um papel “teórico”, creio que esteja diretamente relacionada às concepções e práticas sociais em torno da educação. Demarcar que a escola é apenas um dos espaços educativos é destacar a diversidade de conhecimentos existente, bem como a legitimidade das diferentes visões de mundo. Assisti ao lançamento de uma campanha encampada em agosto deste ano, que defende “10 % do PIB para a educação”. Durante as falas, uma agonia me corroeu internamente e me perguntei muitas vezes se não estaria sendo tomada por um “preciosismo teórico”. Desde então, prestei atenção em várias situações do meu dia a dia, lendo e-mails, acompanhando conversas corriqueiras... inclusive relacionadas à greve da categoria que hoje faço parte: servidores da “educação” básica, técnica e tecnológica. Daí, pude fazer uma relação a um ponto que levantei no projeto de pesquisa que apresentei na seleção deste Programa: pensar em como a escola é utilizada por um povo indígena nos permite pensar nas escolas fora das terras indígenas. Afinal, pensar nas táticas indígenas diante da escola é tentar enxergar os limites das escolas não indígenas também, em certa medida.

Mas, o que isso tudo tem a ver com a relação entre educação e escola? Acredito que seja muito sutil a percepção de que falar de educação enquanto formação humana diz respeito

principalmente à concepção de qual sociedade se tem. Ao apresentar dados que mostram uma concepção indígena que relaciona a educação e a escola quase automaticamente a processos coletivos, podemos ver a discrepância em relação à concepção de educação e escola na “sociedade nacional”. Mesmo os setores de professores e professoras que estão preocupados com a melhoria das condições de ensino acabam por tratar a escola como educação. Mero ato falho? Acredito que não. Prefiro acreditar na necessidade de pensar isso criticamente em nossas faculdades, bem como, no caso das Ciências Sociais, refletir sobre o papel da escola de não contribuir para uma concepção que a perceba enquanto um espaço descolado do mundo, o que, conseqüentemente, amortece a capacidade de transformação da sociedade.

Ou seja, a escola que os indígenas precisam domesticar para adequar às suas demandas está presente numa sociedade que tem como prática recorrente achar que o papel desta instituição é somente o de escolarizar as pessoas, ou seja, prepará-las para as demandas de um desenvolvimento nacional. Tanto a concepção, muitas vezes subliminar, de que a pessoa “educada” é a pessoa “estudada”, quanto a de que a escola deve servir para o desenvolvimento puro e simples do país e do mundo podem ter desdobramentos altamente colonizatórios. Afinal, se ser educado está enfaticamente atrelado a estar escolarizado, onde ficam os conhecimentos que não estão na escola? E, se a escola serve para contribuir no desenvolvimento nacional, de qual “desenvolvimento” estamos falando? Em qual sociedade este desenvolvimento quer chegar e qual sociedade quer manter? Desse modo, penso que tentar compreender um pouco as táticas indígenas em torno da escolarização nos sirva para pensar mais criticamente sobre as escolas que temos fora das Terras Indígenas também.

Ainda sobre o dito desenvolvimento e a relação dele com o contexto Kiriri, Souza (2009), em um artigo, concluiu que as assimetrias nas relações sociais entre índios e não índios se baseavam “na construção e perpetuação de um ordenamento territorial e identitário julgado ideal para o desenvolvimento de qualquer sociedade” (SOUZA, 2009, p. 13). O autor também defende que um discurso sobre progresso e identidade nacional foi produzido historicamente através do *habitus* baseado num senso comum, que buscava legitimar uma superioridade étnica dos não indígenas, a partir da lógica de desenvolvimento.

Diante de todas as limitações impostas ao espaço escolar pelo projeto de desenvolvimento atual, creio que pensar na domesticação da escola não implica pensar necessariamente na sua transformação plena. Ao pensar que existe uma organização social étnica que, ao se rearticular, usa a escola para fortalecer esse processo, podemos pensar na domesticação dessa estrutura “externa” em prol de interesses internos.

Aqui, certamente, cabe a questão: Quem decide internamente quais são os elementos que devem ser reproduzidos na escola? Em que medida, e como, a escola serve para a reprodução internamente no povo Kiriri? Como já foi levantado no capítulo anterior, adoto a postura de que é possível pensar na escola como um instrumento de reprodução diferenciado quando tratamos de educação escolar indígena. Porém, o trabalho de campo desta pesquisa não foi denso o suficiente para observar coerentemente, sem cair em afirmações levianas, como isso acontece nas comunidades Kiriri. Ou seja, não foi possível atentar para a reprodução de uma hegemonia étnica interna, através da escola, de maneira profunda.

Sobre essa “reprodução interna”, creio que seja importante levantar duas questões: o conceito de *habitus* de Bourdieu e Passeron, tratados no segundo capítulo, defende uma reprodução de elementos internos de um grupo ou cultura. Antes de apresentar alguns indicativos desta reprodução, me referencio no texto de Carvalho, “De Índios ‘misturados’ a Índios ‘regimados’”, no qual a autora defende, em relação a diferentes casos de etnogênese indígena no Nordeste:

A supervalorização dos “costumes indígenas” pode ser vista, pois, como uma estratégia de índios comumente considerados “misturados” que se transformaram, mediante elaborado processo político, em índios “regimados”, notadamente “regimados” no Toré [...]. É mais ou menos isto que suponho querer dizer os cacique Kariri à Mata (1989, pp. 149-150), ao tentar opor, com certa dificuldade, uma distinção entre o que denomina índio selvagem e índio civilizado, e ao se incluir, aparentemente, na fronteira.

(...) Porque somos civilizados e temos que continuar a prática dos selvagens. Porque os índios que perderam os costumes, não têm nada. Tem que ter uma cerimôniazinha, os costumes de antiga data. Nós somos civilizados, nascemos no seio dos civilizados mas temos nossos costumes. (CARVALHO, 1994, p.14).

Carvalho (1994) aponta a existência de um o “regime de índio”, que se relaciona a situações de violência dentro de aldeias indígenas após a formação do movimento indígena e, conseqüentemente, de lideranças entre os índios. A radicalização do movimento, no plano interno da aldeia, fazia com que se corresse o risco de “cristalizar” o movimento, lançando mão de medidas de caráter repressivo dentro das aldeias. O “regime” indígena viria com a necessidade de afastar as marcas da mistura étnica após o reconhecimento étnico, ou melhor, reconhecimento como “remanescentes indígenas” (CARVALHO, 1994)⁷¹. O que a autora defende sobre o “regime” indígena é útil para fortalecer a indicação de um uso Kiriri em

71 Para a construção da categoria que Carvalho denomina “regime” indígena, a autora construiu uma narrativa histórica que aponta elementos relacionados à trajetória de diferentes povos indígenas no Nordeste, assim como de ações de lideranças desses povos nos processos de formação do movimento indígena.

relação às suas escolas: reprodução do que ficou definido como elemento da cultura deste povo. Ao mesmo tempo, como apontei, esse é um ponto sobre o qual não pude me debruçar, seja devido às limitações do trabalho de campo, ou por ter se colocado de maneira mais forte num momento da pesquisa no qual a observação participante tinha sido praticamente finalizada em campo.

Ainda assim, creio que seja possível indicar influências diretas da escola sobre os conhecimentos próprios da cultura Kiriri, tais como a ampliação do conhecimento sobre o território através da escola, conforme apontado no etnomapa mostrado no primeiro capítulo. A seguinte situação também é relevante: o professor de cultura do grupo Kiriri de Cantagalo me contou que as crianças e jovens passaram a participar de momentos rituais que antes lhes eram vetados, pois não sabiam se comportar adequadamente. Com o tratamento dessas questões na escola, as crianças e jovens passaram a participar dos momentos com mais concentração, pois aprenderam a não mais gritar e “zoar” durante os momentos rituais. Aqui, vemos a escola agindo de maneira diferenciada em relação aos seus propósitos originários. A reprodução dos costumes presentes na constituição étnica do grupo são fortalecidos, ou seja, a escola contribui para a afirmação étnica não somente em discursos, mas também em práticas incentivadas por ela.

Esse fortalecimento étnico também acontece com o que é relatado sobre o aumento dos casamentos entre homens e mulheres Kiriri, algo posto como desejável nas entrevistas em que este tema surgiu. Também é preciso destacar o que foi relatado sobre o fortalecimento dos costumes entre os jovens com a ampliação das séries ofertadas na aldeia, pois, com isso, eles ficam livres das violências físicas e simbólicas nas escolas fora da aldeia.

Além disso, cita-se a percepção das professoras e professores como *lideranças da educação*, ou seja, um grupo de pessoas que passou a ter uma influência e a interferir diretamente na vida da comunidade de maneira destacada.

Imagino que seja recorrente para muitas pessoas pensar na relação com o governo quase automaticamente quando levanto a questão da domesticação da escola pelos Kiriri, devido às constantes conversas sobre meu tema de pesquisa. A escolha por discutir esse conceito é propositalmente uma tática para deslocar um pouco o olhar em direção às ações indígenas, e em prol da efetivação de suas demandas.

Em fevereiro de 2010, participei da Jornada Pedagógica da Secretaria Estadual de Educação, regional 11. Presenciei um formato na parte inicial da Jornada em Ribeira do Pombal que, em nenhum momento, tratava os Kiriri em sua especificidade étnica. A

programação já caía nos recorrentes problemas relacionados a este tipo de evento: discussões generalizadas e quase nenhum espaço para tentar enxergar proximidades entre os profissionais das escolas que pareciam mais estar reunidos aleatoriamente. Em alguns momentos, cheguei a ter a impressão de que a participação dos professores indígenas era mais um elemento de estranhamento do que de enriquecimento para os/as outros/as professores/as. A coordenação de todos os momentos ficou a cargo das profissionais da Secretaria, até na aldeia. Acrescenta-se que, mesmo com o foco nas questões étnicas, em momentos específicos para os indígenas na aldeia, isso não servia como argumento para a flexibilização das políticas estatais, tais como a configuração das disciplinas na Matriz Curricular apresentada.

Nesse contexto, é imprescindível discutir a Portaria que determina a Matriz Curricular e a Ficha de aluno Infrequente, (ambas em anexo), que nos remetem a duas situações em campo. Durante a segunda parte da Jornada, no núcleo Mirandela, a Matriz Curricular da Portaria foi apresentada e discutida com os indígenas. Num dado momento, um dos professores perguntou sobre a possibilidade de trabalhar com informática enquanto disciplina. Outro professor perguntou sobre como estruturariam o ensino da língua Kiriri em sala de aula. Nos dois casos, as respostas apresentavam as orientações da Matriz trabalhada na nova Portaria.

Aqui, levantamos uma situação clara de incompatibilidade entre as orientações do Estado para a educação escolar indígena e as demandas apresentadas pelos Kiriri na atividade. Sobre como os Kiriri lidam com isso, não tenho como apresentar dados mais profundos, devido ao veto do meu trabalho de campo. Entretanto, fiquei sabendo que, semanas depois, o grupo Kiriri de Mirandela organizou uma ida à Secretaria Estadual de Educação para reclamar sobre o que foi levantado, segundo eles, em relação à possibilidade de que o professor de cultura deste grupo não pudesse entrar em sala, por não ter ensino médio completo. Representantes da Secretaria colocaram que não haveria, na prática, essa proibição. Cabe colocar que o professor em questão estuda o ensino fundamental.

Num dos dias em que estive em campo junto ao grupo Kiriri de Cantagalo, não houve aula nas escolas para que as pessoas pudessem se dirigir a Banzaê para votar na eleição para o Conselho Tutelar. Em conversa com o cacique Manoel sobre como pensam que deve ser a relação com o Conselho, ele me falou

Que quando o Conselho Tutelar atua dentro da aldeia é em consonância com as lideranças e com a FUNAI. Falou que o Conselho Tutelar não vem à TI Kiriri, ele é chamado a entrar. Contou ainda um caso em que uma criança teve queimadura de álcool em casa e precisava de cuidados, o pai não queria nem acompanhar a criança

e nem deixar que ela fosse levada ao médico. Daí, o Conselho Tutelar foi chamado e outra pessoa foi acompanhar a criança, já que o pai não foi. O cacique acredita que a criança se queimou ao brincar com álcool e que o pai não quis levar para ser cuidada por se sentir culpado. Quando perguntei se o pai alegou alguma coisa para não deixar que levassem a criança, o cacique disse que não. Caso a criança não tivesse sido levada, o cacique disse que o passo seguinte seria chamar a polícia. (Nota de campo, núcleo Araçá, 28 de abril de 2010).

No caso citado acima, verifica-se uma postura ativa das lideranças indígenas no sentido de não permitir uma imposição do Conselho Tutelar enquanto órgão estatal externo à aldeia. Entretanto, em outra situação, pude acompanhar algo diferente. Na Jornada Pedagógica já citada, foram distribuídos entre as professoras e professores presentes uma “Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente – FICAI”, o que mostra uma transposição automática do tratamento estatal dado às escolas não indígena para as escolas indígenas, visto que não houve nenhuma discussão com os Kiriri sobre o significado de tal documento e muito menos se ele se adequaria à dinâmica da escola Kiriri. Sobre a aplicação da Ficha, não tive maiores detalhes.

A fala a seguir, do professor Lourival, demonstra uma visão crítica da postura do governo em relação à educação escolar indígena:

Pessoas que estão lá na Secretaria veem a questão indígena como uma questão de sala de aula, não vê como uma coisa que participa da comunidade... Na realidade, a questão indígena não é somente dentro da sala de aula. Ela é através da reunião, através da educação... Através dos rituais, da questão do Toré, da Zabumba... Tem a questão da organização que a juventude faz. Tudo isso faz parte da questão da educação. Mas isso o governo não vê como educação. Quando tem projetos pedagógicos sobre isso eles veem como educação, mas nessa parte eles não veem. É por isso que a gente chama a questão nossa da educação voltada para esse ponto uma questão diferenciada, coisa que o povo branco não faz com os alunos. O que acontece, eles sempre ficam dentro da sala de aula, não vê a questão prática, eles perdem esse contato, e com a gente é diferente... (Entrevista com o professor Lourival, Araçá, dezembro de 2010).

A fala do professor será útil para refletir a seguinte questão: em diversos momentos, nas entrevistas, quando perguntava sobre a educação, os informantes respondiam falando da escola. Inicialmente isso significou pra mim que a centralidade de elementos da etnicidade Kiriri poderiam estar sendo colocados em xeque. Entretanto, as fortes referências à *educação na família* e à *educação na roça* eram mais que visíveis. Com a fala de Lourival e de outros informantes, creio que é possível indicar o caráter não fragmentado nos processos educativos Kiriri, pois, elementos como *reunião*, *Toré*, *Zabumba* e a *organização da juventude* são estreitamente relacionados. Ou seja, o que parece ocorrer, de fato, é uma apropriação contextualizada da escola, inserindo-a nas demandas da comunidade.

Desse modo, fica clara a inadequação da forma como o Estado vem tratando, na prática, a educação escolar indígena que, em tese, deve ser executada quando vista como demanda de cada povo, e não como um ponto de obrigatoriedade. Ao mesmo tempo, é explícito que as práticas indígenas não são de passividade diante de tais limitações, tanto no que diz respeito a questões que têm implicações jurídicas, como no caso do Conselho Tutelar, quanto ao que exemplifiquei através da fala do professor Lourival que, além de indicar uma leitura indígena do tratamento governamental, aponta uma concepção própria aos interesses indígenas, assim como uma crítica à escola do “branco” que, para o professor, não tem o caráter diferenciado.

Acredito que as duas situações acima podem ser apontadas como exemplo de superação de um *habitus* externo ao universo Kiriri. A primeira se refere à relação com o Conselho Tutelar e a segunda à concepção de educação escolar do governo. O que foi levantado sobre o *habitus* em Bourdieu é útil para a análise dessas situações. Guimarães (2010), ao discutir questões referentes às línguas indígenas, defende que:

O reconhecimento da escrita multimodal, como uma característica das publicações de autoria indígena, tem sido alvo de estudos reveladores e críticos que apontam para questões como o grafocentrismo, presente nos processos de formação de professores indígenas, o qual é caracterizado por Souza (2001) através do conceito de *habitus* de Bourdieu (1990). O grafocentrismo tem a ver com disposições que levam, de forma inconsciente, a que formadores acadêmicos, que vêm de uma cultura escrita, a verem a escrita como elemento cultural básico e indispensável, evidenciando um *habitus* grafocêntrico, por meio do qual eles veem nas culturas consideradas ágrafas apenas aquilo que as lentes de uma cultura letrada permite ver. (GUIMARÃES, 2010, p. 73).

O trecho acima contribui para que seja possível fazer duas observações de maneira mais clara: na relação com o governo e com profissionais externos, os Kiriri precisam lidar constantemente com o objetivo de transmissão de elementos inadequados ao contexto indígena. Tais elementos contam com esse *habitus* externo para se mostrar como verdades. São exemplos as regras institucionais e burocráticas que são comunicadas, muitas vezes, como pontos a se seguir por profissionais do governo. Ao mesmo tempo, creio que esse *habitus* também está presente em práticas de profissionais que têm o intuito de contribuir para o fortalecimento da autonomia indígena. Citando agentes de organizações parceiras, assim como pesquisadoras e pesquisadores, incluindo a pessoa que escreve este texto. Ou seja, mais um elemento precisa e é domesticado nas relações com os agentes externos e na reprodução ou transformação de práticas no cotidiano do grupo indígena. As situações elencadas são exemplos de que esse *habitus* externo não passa “ileso” pelo filtro das concepções e práticas

nativas.

Sobre a organização das atividades escolares, a professora Josineide, vice-diretora das escolas do grupo Kiriri de Cantagalo, falou-me, em entrevista, que o calendário escolar seguido por eles não é diferenciado, pois é igual ao calendário escolar do município. Entretanto, observei uma adequação do calendário escolar às atividades da *cultura Kiriri*. A mudança da rotina escolar e a participação ativa das professoras e professores nas celebrações para o padroeiro dos Kiriri – Nosso Senhor da Ascensão –, incluindo a *primeira noite*, demonstrou uma interferência direta do campo religioso nas escolas Kiriri e a contribuição das chamadas *lideranças da educação*, ou seja, das professoras e dos professores na realização das celebrações. Assim, mesmo com uma impossibilidade de adequar o calendário escolar às atividades do grupo plenamente, ele é moldado de acordo com as necessidades, no caso citado, uma celebração religiosa com ampla participação dos indígenas, e com incentivo das *lideranças da educação*.

Porém, a escola desejada pelos Kiriri não é construída somente pelo grupo de professores e pessoas que trabalham mais diretamente na escola. Em conversa com uma professora indígena em Mirandela, ela afirmou que são frequentes os banhos de folha para trazer inspiração para compor músicas. A música abaixo foi cantada por Seu Dionísio e, segundo a professora, foi construída a partir dessa prática ritual:

Meus professores aqui chegamos
 Vamos louvar o Senhor de Ascensão
 Vamos louvar às nossas forças, os encantados
 E todos um irmão de luz
 Ó levanta meus índios Kiriri
 Vamos trabalhar com fé em Deus.
 (Música cantada por Seu Dionísio, Mirandela, fevereiro de 2010).

Assim, no grupo de Mirandela, existem pessoas que, mesmo não fazendo parte do corpo de professores, participa ativamente da construção do espaço escolar, como vimos no exemplo acima.

Novamente, vemos um indicativo de que o campo ritual tem interferência direta nas práticas escolares. Nesse caso especialmente, vemos ainda uma participação da comunidade no espaço escolar, visto que o criador da música não é um professor. Além disso, era usual se ouvir coisas do tipo “Não faça isto! Não se lembra das orientações do pajé?” nas escolas Kiriri do grupo de Cantagalo. Na ida a campo de dezembro de 2010, vi um cartaz com as orientações do pajé de como começar as aulas, o que me levou a pensar novamente na relação

entre o espaço escolar e as práticas rituais.

O enfoque dado à identidade nos discursos Kiriri ou a elementos referentes à cultura Kiriri está associado ao processo de reelaboração étnica. A associação entre essa reelaboração, chamada de reafirmação, e o processo colonizatório é recorrente, bem como a relação entre tempo escasso, antes da retomada do Território Kiriri, e as condições de vida difíceis. A escola é defendida como instrumento que colabora para uma maior autonomia indígena, principalmente quando são discutidas questões referentes à relação com o governo, o que traz críticas à burocracia. Outro dado importante é relação direta entre escola não indígena e situações que contribuem para a perda ou enfraquecimento da identidade indígena. Desse modo, a apropriação da escola é importante para garantir um espaço no qual a identidade indígena não somente seja respeitada, mas valorizada e afirmada. Assim, nos relatos indígenas estão presentes não somente questões sobre a educação e a escola Kiriri, mas também sobre a escola não indígena.

Como apresentado no Capítulo I, quando referimo-nos ao que Nascimento (1994) denomina de “segredo”, como sendo o que sustenta a etnicidade indígena em espaços vetados aos não índios, acredito que isso não se restringe ao campo religioso. Diversas vezes em campo, ouvi que certamente os mais velhos não cederiam as mesmas informações para mim, tal como cederiam a estudantes Kiriri. São recorrentes as reclamações sobre o não retorno das pessoas da academia que realizam pesquisas entre eles, como destaca a fala de Lourival: “e essas pessoas que vieram e levaram esses dados e não trouxeram... a gente está só falando, só falando e não está tendo retorno”. Assim, acredito que há uma prática geral de filtrar o que “os de fora” podem saber. Além disso, era recorrente uma consulta às pessoas mais velhas, mais próximas ao campo ritual, para saber se eu poderia ou não acompanhar alguma parte dos ritos. Isto aconteceu quando assisti ao Toré em Mirandela, em fevereiro de 2010 e quando assisti uma parte das celebrações da “primeira noite”, em maio de 2010. Na segunda ocasião fiquei muito bem acomodada na casa do pajé, enquanto na casa ao lado aconteciam as danças. Pude vivenciar o significado do “não ser” Kiriri naquele momento.

Além dessas situações com o grupo Kiriri de Cantagalo, acredito que outras experiências com o grupo Kiriri de Mirandela também podem ser apontadas. Numa das entrevistas, uma série de palavras foi proferida em língua Kiriri. E partindo do pressuposto que, obviamente, eu não entenderia, acredito que o uso das palavras indígenas foi muito mais uma demarcação diante da pesquisadora. Um exemplo é a fala de um dos professores que, ao ouvir uma pergunta sobre o que a cultura Kiriri tem de mais forte, respondeu: “A cultura

Kiriri é uma... Principalmente na questão da tradição, porque é... Segredos que a gente tem... Nessa pergunta a gente não vai entrar muito. Porque é uma coisa que é um segredo nosso”. Nesses casos específicos, não vejo um “segredo” somente em elementos do campo ritual religioso, pois o caráter secreto é atribuído a questões do universo indígena tanto em torno de certos conhecimentos. Disseram-me em campo que o mais provável seria que os mais velhos não cedessem a pesquisadores e pesquisadoras não indígenas. Além disso, cita-se a impossibilidade de compreender certas coisas ditas pelo indígena mais velho na língua Kiriri.

Entretanto, não é somente “secretamente” que a domesticação dos pesquisadores pode acontecer. O que vivenciei no trabalho de campo, tendo a pesquisa vetada depois de um tempo pelo vice-cacique do grupo Kiriri de Mirandela, que me autorizou a utilizar o que já havia observado, mas me desautorizou a continuar o trabalho, é um exemplo mais que claro de que fui domesticada no meu trabalho de campo. Embora tenha sido uma postura individual do vice-cacique, visto que tanto o cacique, quanto professoras e professores e conselheiros me autorizaram a trabalhar junto com eles, o veto ter vindo de uma liderança importante entre os Kiriri de Mirandela é um dado que não pode ser negligenciado. Santana (2007) também ouviu falas dos Kiriri de que pesquisadores chegam à aldeia e não dão retorno após conseguirem o que querem de um lado, enquanto outros indígenas afirmavam a importância das pesquisas realizadas na aldeia.

Como levantado no capítulo anterior, em sua dissertação, Clélia Côrtes destacou sobre a relação das freiras da paróquia de Cícero Dantas com os Kiriri:

O processo de trabalho, que vinha se dando paralelamente junto aos dois sub-grupos Kiriri, foi interrompido junto a este subgrupo [liderado pelo cacique Manoel], por sugestão das freiras católicas às lideranças.

Diante da recusa de aceitação da pesquisa pela missão católica que atuava junto ao grupo 1, os líderes me colocaram a tarefa de procurar as freiras e falar da pesquisa e de todo o trabalho, contudo, as minhas tentativas foram em vão. Essa interrupção ocorreu no momento em que professores e líderes do grupo 1 participavam efetivamente das entrevistas coletivas e eu parecia finalmente ter conquistado a confiança do grupo para a continuação dos trabalhos. (CÔRTEES, 1996, p. 12).

Em outro trecho, a autora destaca:

As freiras, além do pagamento dos professores, facilitam a continuação dos estudos destes, em escola do município de Banzaê ou Cícero Dantas, sede da paróquia e onde professores tomam aula de catequese nos finais de semana. Essa atuação leva a exercerem um poder arbitrário sobre os professores e lideranças, no que se refere aos recursos, ao controle mais direto das escolas, e acesso de outras instituições e pesquisadores. Tal interferência foi evidente durante o desenvolvimento desta

pesquisa quando fomos impedidos de continuar atuando junto a esse grupo, trabalhando apenas com o grupo liderado pelo cacique Lázaro. (CÔRTEZ, 1996, p. 98).

É preciso apontar a diferença na interpretação da autora e a que utilizo nesta pesquisa. Não acredito que exista um poder arbitrário de agentes externos que se sobreponha dessa maneira aos interesses indígenas. Penso que existe uma tomada de postura que pode não ser explícita, mas é real. No caso relatado por Côrtes, quando foi orientada a procurar as freiras, embora não possa afirmar, penso que seja um indício de uma tática para não negar a realização da pesquisa diretamente. Ou seja, dentro do complexo existente em cada situação, em cada momento, existe um leque de posturas possíveis a se tomar. Creio que a escolha é tomada a partir de um ponto de vista e não devido a um exercício de poder arbitrário, afinal de contas, existem posturas possíveis diante de exercícios de poder, tomadas adequadamente a cada momento e/ou com estratégias diferentes.

Mas, no meu caso, visto que foi um veto do vice-cacique, penso que seria ideal uma análise mais aprofundada sobre as relações políticas existentes no grupo Kiriri de Mirandela. Ao mesmo tempo, o tempo insuficiente em campo para conclusões responsáveis para esta questão, e o fato de que o meu objeto tem caráter político obviamente, mas não se direciona para o cenário político puramente, faz com que não seja possível um detalhamento das possíveis motivações do veto do vice-cacique ao meu trabalho. Veto este individual e não coletivo, pois tive uma série de autorizações para a pesquisa, entretanto crucial, devido à participação ativa do vice-cacique em espaços deliberativos não somente dentro da aldeia, mas também representando seu povo fora do Território. Resta-me então analisar tais situações a partir do que me é possível, à luz do tema aqui abordado. Diante disso, escolho interpretar essas duas situações como indicativos de domesticação dos pesquisadores por parte dos indígenas.

Mesmo tendo informações em campo sobre o contato posterior desta pesquisadora com o grupo Kiriri de Cantagalo, tais dados apontam que a prática que aqui chamo de “domesticação dos pesquisadores e pesquisadoras” não foi algo específico e diretamente pra mim. Ou seja, a relação com a academia é mediada a partir dos interesses indígenas, que podem ser mais ou menos claros para nós. Creio que é possível estabelecer uma conexão ao que foi indicado no capítulo anterior sobre a relação com entidades externas na ocasião do término do “Projeto Kiriri”, através de uma mediação direcionada aos interesses e demandas do povo.

O mesmo professor de cultura indígena já referido, Lourival, conta que a escola Índio Feliz, no núcleo Cajazeira, foi construída com uma *estrutura indígena*. Ele ressalta a luta que encamparam para ter a estrutura escolar que eles têm hoje: “pra gente conquistar o que a gente conquistou, a gente teve que penar... a gente teve que ensinar debaixo de árvore”. Eram recorrentes os momentos nos quais as aulas tinham que ser paralisadas nessa época, por conta das chuvas. Seguem fotos da escola citada (fig. 18 e 19):

Figura 15 – Escola Municipal Índio Feliz – Núcleo Cajazeira, maio de 2010.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 16 – Escola Municipal Índio Feliz – Núcleo Cajazeira, maio de 2010.



Fonte: Acervo da autora.

A Escola Municipal Indígena Índio Feliz foi então construída em formato redondo, tal como desejado pelos indígenas, a partir do que eles acreditam que seja mais adequado para o processo de escolarização próprio. Que esse possa ser mais um exemplo, entre muitos, de ações maiores do estado que estejam voltadas para os interesses dos índios, e não para os interesses dominadores do mundo contemporâneo globalizado. Os indígenas hoje têm, a partir

do domínio da escrita, a possibilidade de escrever e enviar documentos reivindicando seus direitos para as Secretarias responsáveis, diminuindo cada vez mais a possibilidade de serem enganados pelos “brancos”, como relatado por eles. A fala do professor Lourival demonstra essa questão, quando defendeu a importância da autonomia indígena em relação ao governo:

Hoje o menino já pode andar com as suas próprias pernas. Porque antes não, a pessoa tinha que levar... Pra Secretaria isso, ou aquilo... Hoje não... Os índios já sabem onde recorrer, eles já estão sabendo do direito que eles têm. E a gente vê que isso é questão da educação porque a gente não saberia fazer um documento. Hoje a gente já sabe elaborar documento... Pra estar enviando e reivindicando os direitos nossos. (Entrevista com Lourival, núcleo Araçá, dezembro de 2010).

O ponto apresentado acima demonstra uma preocupação dos Kiriri em adequar não somente as práticas ao seu universo, não somente a organização do que é invisível faz parte desta adequação, o visível também é objeto de transformação. Diante do que foi apresentado e discutido, passo agora para às considerações finais, com o objetivo de amarrar dados e questões lançadas ao longo deste trabalho e levantar alguns elementos conclusivos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos da organização Kiriri, apresentados no primeiro capítulo, estão imbricados nas práticas educativas deste povo, ou seja, na luta contra a colonização existente ainda hoje através da domesticação da escola. Desse modo, a escola serve como instrumento contra uma série de constrangimentos vivenciados pelos Kiriri, desde aqueles existentes em espaços escolares fora da aldeia, até o fortalecimento étnico que diminui a escolha por casamentos com “brancos”, o que é mal visto pelos Kiriri. Além disso, o controle do Território permitiu uma maior liberdade de crença para o povo, e a escola contribui com a sua valorização.

A partir da década de 1980, quando a rearticulação étnica já tinha começado a se intensificar, o Projeto Kiriri vai contribuir para o fortalecimento da autonomia indígena. Com a retomada de 1995, a luta pela escola se intensifica e passa a contribuir cada vez mais para a ampliação da gestão Kiriri sobre seus recursos. Tais afirmações podem parecer óbvias num trabalho que adota uma concepção de educação totalmente entrelaçada com as regras, valores e estrutura de um grupo social específico. Entretanto, creio que é interessante apontá-las como um ponto especial, visto que a agência indígena fica bastante demarcada.

Os Kiriri indicam de maneira enfática, em discursos e práticas, o caráter étnico presente na transmissão de valores aos mais novos. O entendimento da etnicidade Kiriri hoje passa, certamente, pela compreensão do processo de etnogênese vivenciado por este povo. Desse modo, quando se analisa a educação e a escola Kiriri, a relação entre os espaços educativos e a organização indígena fica latente.

Em momentos nos quais a escola estava inevitavelmente ligada aos interesses de catequização, os indígenas burlavam as regras impostas pelos religiosos, obrigando-os a readequar suas práticas de catequização. Na rearticulação do povo no início do século XX, houve o entendimento de que era preciso trazer as ações governamentais para perto dos Kiriri, o que traria o reconhecimento dos regionais, *experts* nas práticas de espoliação do povo Kiriri.

Com a implantação do Posto do Serviço de Proteção ao Índio em 1949, começa uma fase na qual a relação com o governo vai ser marcada pela luta pelo Território, em âmbito jurídico, inclusive. Nesse contexto, a escola que ainda era vista enquanto espaço de descaracterização, passa a se transformar num instrumento necessário na relação com os “brancos”.

Com a efetivação da retomada do Território em 2005, o fôlego indígena passa ter como alvo outras lutas, entre essas a que reivindica uma escola adequada aos interesses do povo. Ao mesmo tempo, o controle da Terra permite que elementos já associados pelos Kiriri na década de 1980, como visto na ocasião do “Projeto Kiriri”, podem ser melhor integrados. A dependência econômica dos “brancos” invasores de suas Terras vai diminuindo com a gestão do Território. Por sua vez, essa gestão permite uma recuperação das matas e, conseqüentemente, das plantas importantes para o modo de viver Kiriri. A escola, nesse contexto, passa por uma metamorfose, na qual a gestão indígena somente dá um salto tendo o quadro de professoras e professores totalmente de indígenas.

Entretanto, essas conquistas não garantiram que a escola desejada pelos Kiriri fosse implementada plenamente. Ainda existem inúmeras dificuldades materiais e a formação adequada para as professoras e professores é um ponto de reivindicação. Todavia, a compreensão dos índios observada em campo e nas entrevistas é de que, mesmo com muito ainda por alcançar no campo da educação escolar, muita coisa já foi conquistada e vem contribuindo para o fortalecimento da organização indígena.

A valorização étnica chega a ser colocada de maneira mais enfática do que a necessidade de autonomia indígena. Creio que essas duas questões não se descolam, afinal, o fortalecimento étnico possibilita uma maior coesão na luta pelos direitos e pela autonomia em relação aos “brancos”. Porém, creio que a ênfase do fortalecimento da cultura Kiriri na escola se relaciona diretamente com as práticas escolares, que costumam priorizar a construção da escola como um espaço de extensão da comunidade.

Aqui, preciso registrar uma mudança no meu olhar sobre a relação entre a escola e a comunidade. Na minha primeira ida a Araçá, em dezembro de 2009, presenciei uma conversa entre professores indígenas e o cacique Manoel, na qual decidiam sobre a realização de uma festa de final de ano na escola. Na ocasião, discutiam o caráter da festa: seria da escola ou da comunidade? O cacique Manoel defendeu que seria uma festa da comunidade organizada pela escola. Naquele contexto, a minha primeira leitura foi de que havia uma demarcação de que a escola seria um espaço à parte da vida comunitária dos Kiriri. Hoje, em processo de finalização da pesquisa, creio que há uma vastidão de situações que me permitem compreender o argumento do cacique. A vida da comunidade está presente na escola, com seus discursos e práticas, assim como a escola, especialmente nas pessoas das professoras e dos professores, contribui para a organização do povo Kiriri, inclusive fortalecendo elementos étnicos.

Desse modo, a trajetória da escola, diretamente ligada à trajetória de rearticulação étnica do povo Kiriri, fez com que essa instituição se voltasse para dois elementos centrais: 1) fortalecimento cada vez mais forte do povo Kiriri, para isso houve a busca constante da ampliação da oferta escolar dentro da aldeia, visto que a escola é adotada como instrumento para a transmissão de regras e valores inerentes à etnicidade indígena; 2) fortalecer a gestão indígena sobre seus recursos, visto que o domínio de conhecimentos mediados podem diminuir cada vez mais a dependência em relação aos “brancos”, como exemplo, a totalidade de professoras e professores Kiriri nas escolas da TI.

Para dar conta da primeira questão, é perceptível que há uma preocupação constante em adequar as características da escola não indígena aos objetivos internos do povo por parte dos professores. O esforço cada vez maior de ampliar a formação das professoras e professores se associa tanto ao primeiro ponto, quanto ao segundo, visto que a busca pela formação universitária diferenciada traz um maior arcabouço para associar os conhecimentos indígenas e não indígenas dentro da escola. Ao mesmo tempo, a formação docente expande o domínio de conhecimentos técnicos/burocráticos não somente indispensáveis, mas também, muitas vezes, desejáveis para a melhoria da qualidade de vida, de acordo com a concepção nativa.

Finalizo apontando uma grande ironia deste trabalho: um tema que tem como foco a maior proximidade possível do ponto de vista indígena, condicionando a análise do que vem a ser a domesticação da escola a partir da concepção Kiriri, acaba contribuindo para uma problematização dos conceitos e práticas acadêmicas. Ou seja, o nosso mundo “não indígena”, que teve e tem uma interferência indígena maior do que imaginamos, precisa se colocar mais em postura de aprendizado em relação a estes povos. Pesquisar a domesticação da escola realizada pelos Kiriri me permitiu fazer parte desse processo, que, certamente, fará com que eu possa “carregar” aprendizados importantes para o resto da vida.

REFERÊNCIAS

ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida. *Pacificando o Branco*. Cosmologias do contato no norte amazônico. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado: Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado*. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

BALANDIER, Georges. *A noção de situação colonial*. Cadernos de Campo n° 3. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993 [1963].

BANDEIRA, Maria de Lourdes. *Os Kariris de Mirandela: Um grupo indígena integrado*. Estudos Baianos N.º 6. Salvador: UFBA/Secretaria de Educação e Cultura do estado da Bahia, 1972.

BARTH, Friedrich. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In.: POUTIGNAT, Philippe; Streiff-Fenart, Joceline. *Teorias da etnicidade. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrick Barth*. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BATISTA, H. S. *Quando as práticas se encontram: a transdisciplinaridade e a práxis pedagógica Kiriri*. In: II CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE, Vitória/Vila Velha, 2005. 1 CD-ROM.

BELAUNDE, Luisa Elvira. *Deseos encontrados: escuelas, profesionales y plantas em la Amazonía peruana*. In.: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 33, p. 1-14, jan./jun., 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Trinta Anos Depois: alguns elementos de crítica atual aos projetos de cultura popular nos movimentos de cultura popular dos anos 1960. In: *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas* / Pedro Pontual, Timothy Ireland (organizadores). – Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASILEIRO, S. *O Processo Faccional no povo indígena Kiriri*. Salvador: Dissertação apresentada ao mestrado em Sociologia da UFBA, 1996.

CARTILHA DE SAÚDE KIRIRI. Acervo da ANAI. Elaborada pelos Kiriri em conjunto com Cristina do Instituto Paulista de Promoção Humana (IPPH) e Patrícia Kafure Rocha do Centro de Trabalho Indigenista (CTI).

CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de. *Los Kariri de Mirandela: un subsegmento rural indígena*. *América Indígena*. Vol. XXXVII, n° 1. Janeiro-março, 1977.

_____. *De índios “misturados” a índios “regimados”*. Comunicação apresentada na 19ª Reunião da ABA, Niterói – RJ: 1994.

CARVALHO, Ana Magda. *Gestão Ambiental Kiriri: etnografia, história e ambiente*. Salvador: Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia, 2004.

CARVALHO, M. R. G., FREITAS, C. S., RANGEL, L., MACÊDO, S. M., MIRANDA, S. A. *Etnicização do Campo Xamanístico em um Contexto de Expressiva Mudança Sociocultural*. Texto originalmente apresentado, sob a forma de comunicação, no Simpósio “Relações Étnicas e Raciais – Perspectivas conceituais e questões empíricas” da 24ª Reunião Brasileira de Antropologia. Organizado pela Comissão de Relações Étnicas e Raciais – CRER da Associação Brasileira de Antropologia, à época presidida pela autora deste artigo; recém-enviado para o Comitê Editorial de Estudos Latinoamericanos, Varsóvia-Poznan, 2004.

CÉSAR, América Lúcia Silva. *Lições de abril: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha*. Tese de doutorado, UNICAMP, Campinas, 2002.

COLLET, Celia Leticia Gouvêa. *Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico*. In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º grau indígena*. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 2, n. 1, 2003.

COLLET, Celia Leticia Gouvêa. *Ritos de civilização e cultura: a escola bakairi*. Rio de Janeiro: UFRJ – Museu Nacional, 2006.

CÔRTEZ, Clélia Neri. *A Educação é como o Vento*. Os Kiriri por Uma Educação Pluricultural. Dissertação de Mestrado em Educação, UFBA, Salvador, 150 páginas, 1996.

CÔRTEZ, Clélia Neri. *Educação Diferenciada e Formação de Professores / as Indígenas:*

Diálogos intra e interculturais. Tese de doutorado apresentada na Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1981.

DANTAS, B. G, SAMPAIO J. L, CARVALHO, R. M. G. de Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro: Um Esboço Histórico. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.) *História dos Índios do Brasil*. São Paulo: FAPESB/SMC, Companhia das Letras, 2001.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 17 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ERIKSEN, Thomas Hylland; NIELSEN, Finn Sivert. *História da antropologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FÉLIX, Cláudio Eduardo. *Uma escola para “formar guerreiros” : professores e professoras indígenas e a educação escolar indígena em Pernambuco*. Irecê-BA: Print Fox, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREITAG, Bárbara. In: *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979 (Coleção Educação Universitária). 3 ed. Rev.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Programa de Educação Waiãpi: reivindicações indígenas versus modelos de escola. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). *Práticas pedagógicas na escola indígena: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

GORDON, César. *Economia selvagem. Ritual e mercadoria entre os índios Xikrin-Mebêngôkre*. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora da Unesp/Isa/Nuti, 2006.

GOW, Peter. Da Etnografia à História: “Introdução” e “Conclusão” de *Of Mixed Blood: Kinship and History in Peruvian Amazônia*. In: Cadernos de campo: Revista dos Alunos de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP/[Universidade de São Paulo. Faculdade de

Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Antropologia. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social]. – Vol. 1, n. 1 (1991)-. São Paulo: Departamento de Antropologia/FFLCH/USP, 1991-[2006].

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. Etnogênese e ‘regime de índio’ na Serra do Umã. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). *A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / LACED, 2004.

HERNÁNDEZ, Isabel. *Educação e sociedade indígena*. São Paulo: Cortez, 1981.

HOWARD, Catherine. A domesticação das mercadorias: estratégias Waiwai. In: ALBERT, Bruce & RAMOS, Alcida (Orgs.). *Pacificando o branco: cosmologias do contato no Norte-Amazônico*. São Paulo: UNESP-Imprensa Oficial do Estado, 2000.

LOPES, Marta Maria e SILVA, Robson Felipe. Formação de pesquisadores índios e método histórico: uma experiência no Icatu. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). *Práticas pedagógicas na escola indígena: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACÊDO, Sílvia Michele. *Educação por outros olhares: aprendizagem e experiência cultural entre índios Kiriri do sertão baiano*. Dissertação apresentada no Mestrado em Educação da UFBA, 2009.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné malanésia*. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984 [1976].

MARTINS, Marco Aurélio Franco Nobre. *O Toré na Lagoa Grande*. Projeto de pesquisa apresentado à FAPESB em cumprimento a requisito para obtenção de bolsa de pesquisa em nível de mestrado, 1985.

MONTEIRO, John. *Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo*. Tese apresentada para o Concurso de Livre Docência. Campinas: Departamento de Antropologia IFCH – UNICAMP, 2001.

NASCIMENTO, M. Tromboni. *O Tronco da Jurema*. Ritual e Etnicidade entre os povos

indígenas no Nordeste: o caso Kiriri. Dissertação apresentada ao Mestrado em Sociologia da UFBA, 1994.

NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, Natelson Oliveira de. *Persistentes assimetrias num contexto de relações interétnicas: o caso Kiriri, sertão da Bahia, Brasil*. Artigo apresentado no GT 23 do IV Congresso da Associação Portuguesa de Antropologia. Lisboa, 2009.

PACHECO, Sandra Simone Queiroz de Moraes. “*A gente é como aranha... Vive do que tece*”: *nutrição, saúde e alimentação entre os índios Kiriri do Sertão da Bahia*. Tese apresentada no Doutorado em Ciências Sociais – UFBA. Salvador, 2007.

PAULA, Eunice Dias de. *A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena*. Caderno Cedex, ano XIX, nº 49, Dezembro de 1999.

PORTELLA, Eduardo. *Condicionantes Culturais da Educação*. Revista Estudos Avançados. 6 (16): 65-72, 1992.

PROFESSORES INDÍGENAS. *Nosso povo: leituras Kiriri: educação diferenciada na visão do povo Kiriri / Secretaria da Educação*. Salvador: MEC / FNDE / SEC / SUDEB, 2005. Livro do Aluno / Ensino Fundamental.

REESINK, Edwin. O Gavião e a Arara: Etno-histórias Kiriri. In.: L. S. de Almeida, M. Galindo e E. Silva (Orgs.). *Índios do Nordeste: temas e problemas*. Maceió: EDUFAL, 1999.

ROCHA, Patrícia Kafure. *Sub-projeto Saúde, Artesanato e Educação*. Centro de Trabalho Indigenista. Inhambupe, 1983 a. Acervo da ANAI.

ROCHA, Patrícia Kafure. *A cerâmica Kiriri*. Centro de Trabalho Indigenista. Inhambupe, 1983 b. Acervo da ANAI.

ROCHA JÚNIOR, Omar da. *O Movimento Kiriri*. Trabalho apresentado no VII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS (26-28.10.1983). Publicado no Caderno do CEAS, n. 97.

ROSALBA, Lélia M. F. Garcia. *O Posto Indígena de Mirandela*. Boletim do Museu do Índio: Documentos. Rio de Janeiro, 1976.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

SAHLINS, Marshall David. *Metáforas históricas e realidades míticas: estrutura nos primórdios da história do reino das ilhas Sandwich*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2008.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras; RODRIGUES, Marta Cardoso; CARVALHO, Maria Rosário. *Relatório Kiriri: Projeto de Pesquisa Populações Indígenas da Bahia*. Agosto de 1980. Acervo da ANAI.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. História e Presença dos Povos Indígenas na Bahia. Disponível em: <http://www.anai.org.br/povos/Historia_Povos_Bahia.pdf>. Acesso em 08 de setembro de 2011.

SANTANA, José Valdir Jesus de. *A produção dos Discursos sobre Cultura e Religião no contexto da Educação Formal: o que pensam / querem os Kiriri de sua escola?* Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Salvador: 2007.

SILVA, Aracy Lopes da. *Assessorias Antropológicas na Área de Educação Escolar Indígena: entre a mobilização popular, a pesquisa e a definição de políticas públicas*. In: XXII Encontro Nacional da ANPOCS. GT: Educação e Sociedade, 1998.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). *Práticas pedagógicas na escola indígena: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da. ‘Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização’. In: *Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos*. SILVA, Aracy L. da, MACÊDO, AVL da, & NUNES, A. (orgs.). São Paulo: MARI/FAPESP/GLOBAL. 2001.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal Kaxinawá. In: SIGNORINI, Inês. (org.). *Investigando a relação oral / escrito e as teorias do letramento*. Campinas, Mercado de Letras, 2001. Pp. 167-192).

TAUKANE, Darlene. *A história da educação escolar entre os Kurû-Bakairi*. Cuiabá, 1999.

TRINDADE, Padre Henrique G. *Relatório paroquial*. Livro do Tombo da Freguesia de Santa Teresa do Pombal. Documento transcrito / acervo da ANAI. 1947.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é*. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (ed.). *Povos indígenas no Brasil: 2001-2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

WEBER, Ingrid. *Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do Rio Humaitá e a escola*. Rio Branco: EDUFAC, 2006.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Trechos de falas de professoras e professores Kiriri explicando seus desenhos sobre a educação Kiriri.

Então a educação que a gente tem em nossa vida. Então a educação é uma vida, que a gente traz dentro de nós todos, quer dizer, quando a gente nasce já vem com a educação. Diz que a educação a gente já traz nascente, mas, tem de ter a escola, porque a escola nos ensina mais e nos ajuda a uma educação que Deus nos deu. Deus dá educação a nós todos, mais o que a gente vê e aprende a seguir, aquela educação certa. (JOSÉ VALDO, apud CÔRTEZ, 1996, p. 115).

A educação é a coisa mais importante para o nosso povo, principalmente o trabalho da gente, da cultura indígena, para nós o ensinamento de como fazer o pote, o aribé, o prato e outras coisas. Principalmente, da medicina do mato, que é muito importante para o medicamento da gente; como nós indígenas, nós somos mais tratado através da medicina do mato.

[...]

Primeiramente, a educação não é só ensinar, educar, não só a ler, escrever como também educar é praticar o ensinamento da cultura da gente. (MÔNICA, apud CÔRTEZ, 1996, p. 116).

Meu desenho, eu desenhei uma oca, árvore, uma índia fazendo louça e um índio atirando. Mas só que ele tá caçando ainda, em que atirar, só não encontrou na floresta. (MÔNICA, apud CÔRTEZ, 1996, p.117).

E aqui eu desenhei uma árvore, porque faz parte da educação, por exemplo, se essa árvore está plantada e ela nunca foi molhada, quer dizer que o dono dela, que planta, não tem educação para molhar ela e colher o fruto dela; quer dizer faz parte da educação também. (ORLANDO, apud CÔRTEZ, 1996, p. 121).

Eu acho não. Eu tenho certeza que a educação é como se fosse uma estrela, ela ilumina a mente de cada um de nós, quando a pessoa é educada, é como a pessoa está com a vista fechada, e, ao mesmo tempo, abrir os olhos; aí descobrir tudo sobre escolher o caminho do bem e do mal; quer dizer que essa iluminação, que a pessoa vai adquirir, como se fosse uma estrela, chegou e iluminou. [...] É também como se fosse as nuvens, a educação querida por exemplo não só para os Kiriris, em Mirandela, Ribeira do Pombal, só em qualquer lugar desse. (CELSON, apud CÔRTEZ, 1996, p. 119).

A educação não é só na escola é em todo lugar, em todo lugar a gente pode encontrar a educação. Eu mesmo tenho certeza que, também, é como se fosse como o efeito do vento que não pode descobrir, o vento a gente não vê. Ele, a gente só vê depois de ouvido e sentido, é como o vento só depois que passa é que a gente sente. Mesmo assim é a educação na escola, a pessoa vê falar na educação não sabe como é, mas como depois que vai fazer parte de qualquer nível de educação, alfabetização, seriado e quem está em alto nível também, aí é que vai saber se ela é boa ou se é mal, se ensina coisa a pessoa, é agradável ou desagradável. (CELSON, apud CÔRTEZ, 1996, p. 120).

O ensino dos índios é para ter matérias diferentes. A geografia indígena tem que ser diferente da sociedade nacional, tem que ter uma ciência diferente, para entender

melhor e ficar o jovem por dentro de tudo. Tem que chegar nas escolas, os nossos irmãos índios que já estão fazendo uma outra escola indígena. Para que os meninos se interessem, tem que ter trabalho na prática do artesanato etc. (CELSON, apud CÔRTEZ, 1996, p. 137).

A gente, professor, tem que ensinar tudo isso, ler, escrever, criar coisas, cuidar da roça, sem precisar de comprar coisas. (CELSON, apud CÔRTEZ, 1996, p. 138).

ANEXOS

ANEXO A – Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente.

	Secretaria da Educação	PRESENTE SANTUÁRIO DO FUTURO	 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO
FICHA DE COMUNICAÇÃO DO ALUNO INFREQUENTE - FICAI			
I – DADOS DA ESCOLA/ ALUNO (item preenchido pelo professor (*) e pela direção)			
1. Escola			
Nome _____			
Endereço _____			
Município _____			CEP _____
E-mail _____			Tel. _____
2. Aluno			
2.1. Dados pessoais			
*Nome _____			
Data Nascimento _____		Filiação _____	
Endereço _____ Nome da pessoa com quem mora _____			
Ponto de referência _____			CEP _____
Nome e endereço de parente ou conhecido _____			Telefone para contato _____
2.2. Situação Escolar			
*Série/turno/ano _____			
*Datas das faltas _____			
*Data da comunicação à direção _____			
*Nome do professor _____			
*Assinatura do Professor _____			
II - MEDIDAS ADOTADAS PELA ESCOLA (item preenchido pela direção)			
Forma e data de convocação do responsável _____			
Data do comparecimento do responsável _____			
Motivos alegados para as faltas _____			
Encaminhamentos feitos pela Escola _____			
Retorno do aluno à Escola em _____			
Assinatura do Diretor _____			
Caso o aluno não retorne à Escola, a direção encaminhará as 1ª e 3ª vias da FICAI ao Conselho Tutelar, e na sua inexistência, ao Juizado da Infância e da Juventude.			
Data do encaminhamento ao Conselho Tutelar _____			
1ª via Ministério Público 2ª via Escola 3ª via Conselho Tutelar			

ANEXO B – Portaria de Reorganização Curricular das Escolas de Educação Básica da Rede Pública Estadual.

PORTARIA/SEC N.º...../2010¹

27 de janeiro de 2010

Reorganização Curricular das Escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual
O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas

atribuições, e considerando:

- A necessidade de realizar ajustes na organização curricular da escola de educação básica (ensinos fundamental e médio), tendo em vista os dados levantados pelo Programa Escola 10, no que tange às adequações dos componentes curriculares da parte diversificada.
- A premente necessidade de realizar modificações na organização curricular da escola de educação básica (ensinos fundamental e médio), tendo em vista a consolidação das aprendizagens da base nacional comum.

RESOLVE

Art. 1º - Cancelar todas as disciplinas de cunho estritamente profissional da organização curricular do segundo segmento do ensino fundamental, em todas as escolas da rede pública estadual.

Parágrafo único – Esse ato fundamenta-se no disposto pela Resolução CNE/CES N.º 3/98, ao propugnar que “não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação para o trabalho, nem esta se confundirá com a formação profissional”.

Art. 2º - Considerar que as indicações para a organização da parte diversificada do currículo da educação básica devem estar apoiadas no Anexo II da Portaria N.º 1.285/2000, publicada do DOE em 28 de janeiro de 2000, exceto Educação Ambiental, que não condiz com o § 1º do Art. 10 da Lei N.º 9.795/99, não se traduzindo, todavia, as citadas indicações em componentes curriculares de cunho profissionalizante.

§ 1º - Ficam extintas, doravante, todas as disciplinas cuja denominação seja Educação Ambiental ou Estudos Ambientais, nas matrizes curriculares da escola pública da rede estadual de educação básica.

§ 2º - A educação ambiental deve estar contida nas orientações do Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional – ProEASE, em que todas as escolas estão aptas a participar.

§ 3º - O ProEASE incluirá preocupação sobre os ambientes naturais e o uso ecoeficiente dos recursos naturais como a água, gastos supérfluos de energia e a lida pela redução de resíduos.

Art. 3º - A Portaria N.º 1.892/2008, que formaliza a programação dos Projetos Sócio-Educativos está suspensa em 2010, reiterando-se que a revisão e reorganização das matrizes curriculares dos ensinos fundamental e médio terão como foco as aprendizagens prioritárias decorrentes da base nacional comum.

Art. 4º - A presente Portaria estabelece o **currículo referenciado**, com ênfase no cuidado para com os componentes da base nacional comum, sem nenhum componente de natureza estritamente profissional no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, exceto o vinculado diretamente com a formação profissional técnica de nível médio assegurado pela Superintendência de Educação Profissional – SUPROF.

Parágrafo único – Entende-se como **currículo referenciado** o que privilegia a ênfase nos componentes curriculares da base nacional comum, vistos como fonte técnica de apropriação dos conteúdos universalmente aceitos para a estruturação dos currículos escolares e, sobremaneira, o alcance disso na ordem social, em que a escola formal se constitui em um dos elementos essenciais.

Art. 5º - O currículo referenciado da educação básica da rede pública de escolas estaduais será constituído à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais em vigência.

§ 1º - Para a escola de ensino fundamental, reitera-se a Resolução CNE/CES N.º 2/98, destacando-se que as áreas de conhecimento ali mencionadas devem enfatizar a

¹ Publicação no Diário Oficial do Estado em 28 de Janeiro de 2010.

correlação entre as disciplinas formais destas áreas com a vida cidadã, por intermédio dos nexos transversais entre estas ditas disciplinas e os campos da saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagens.

§ 2º - Para a escola de ensino médio, reitera-se a Resolução CNE/CES Nº. 3/98, destacando-se as referências da organização curricular nas três áreas de conhecimento constantes nesta Resolução e, também, a importância dos princípios da interdisciplinaridade e contextualização no desenvolvimento das atividades escolares.

§ 3º - Considera-se a Diretoria Regional de Educação – DIREC como órgão responsável pela supervisão da proposta curricular advinda das escolas, estando apta para efetuar ajustes e sugerir alterações para, em seguida, notificar a Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica – SUDEB sobre a finalização da proposição de cada escola, cabendo à mesma a o registro e acompanhamento gerencial.

Art. 6º - A formação profissional técnica de nível médio poderá conter componentes de profissionalização no sentido estrito, nos termos das orientações legais advindas do Ministério de Educação e do Conselho Nacional de Educação.

Art. 7º - Ficam estabelecidas as datas 11 de fevereiro de 2010 para a conclusão dos trabalhos de organização do currículo pelas escolas e seu encaminhamento para a DIREC e 19 de fevereiro de 2010 para a remessa de cada DIREC para a SUDEB.

Art. 8º - Estabelecem-se os projetos relacionados a seguir como aqueles referendados pela Secretaria da Educação para que as unidades escolares realizem suas programações institucionais correlatas à programação de carga horária e institucionalização de projetos.

- a. Mais Educação
- b. Centro Juvenil de Ciência e Cultura
- c. Escola de Tempo Integral
- d. Escola Aberta
- e. Ensino Médio Inovador
- f. Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica
- g. Pro-Jovem Campo/Saberes da Terra
- h. Escola Ativa
- i. Rede das Escolas Famílias Agrícolas
- j. Artes (Festival Anual da Canção Estudantil; Artes Visuais Estudantis; Tempos de Arte Literária)
- k. Ressignificação da Dependência
- l. Educação Ambiental – ProEASE
- m. Altas Habilidades
- n. Gestar
- o. Jogos Estudantis da Rede Pública

Parágrafo único – Subentende-se que o ato contido no *caput* direciona a ação educativa da escola para valorização da base nacional comum e seus efeitos na ordem social a partir da escolarização formalizada, ficando estes mencionados projetos e programas na pauta da programação da carga horária docente fora do âmbito dos componentes listados no currículo referenciado, no limite de 20 horas.

Art. 9º - O Anexo I estabelece o padrão de organização curricular que sustenta a noção de currículo referenciado e se constitui no fundamento para as unidades escolares realizarem a programação de carga horária dos docentes.

Art. 10º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação e os casos omissos serão resolvidos pelo núcleo inter-setorial da Secretaria da Educação.

Salvador, 27 de janeiro de 2010.

Oswaldo Barreto Filho
Secretário da Educação

Anexo I

Matriz Curricular Referenciada

MODELO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DIURNO

Ensino Fundamental (2º segmento)	5ª	6ª	7ª	8ª
I – BASE NACIONAL COMUM				
Português	04	04	04	04
Matemática	04	04	04	04
Geografia	03	03	03	03
História	03	03	03	03
Ciências	03	03	03	03
Artes	02	02	02	02
Ed. Física	02	02	02	02
Ed. Religiosa	xx	xx	xx	xx
Sub Total	21	21	21	21
II – PARTE DIVERSIFICADA				
Eixo Temático 1 – Meio Ambiente				
Foco: Recursos Naturais	02			
Eixo Temático 2 – Ciência e Tecnologia				
Foco: Leitura de Rótulos de Alimentos				02
Eixo Temático 3 – Identidade e Cultura				
Foco: Território, memória histórica e identidade		02		
Eixo Temático 4 – Linguagens e Comunicação				
Foco: Língua Estrangeira Moderna	02	02	02	02
Eixo Temático 5 – Cidadania				
Foco: Consumo e Cidadania			02	
Sub Total	04	04	04	04
III- ESTUDOS TRANSVERSAIS	xx	xx	xx	xx
TOTAL	25	25	25	25

Nota:

- Na Parte Diversificada, os docentes serão destinados aos Eixos Temáticos; os focos sobre os quais são materializadas as atividades didáticas destes citados Eixos são produtos de orientações das escolas e, no caso de haver mais de um deles, será necessária a avaliação sobre qual (is) Eixo (s) deixará (ão) de ser oferecidos. Os Focos impressos nesta matriz se constituem apenas em exemplos possíveis, com exceção de Língua Estrangeira Moderna. Caberá, portanto, à Unidade Escolar definir os focos respectivos de cada Eixo.
- Educação Religiosa é um componente desdobrado em atividades a ser desenvolvida em dias específicos, previstos no Projeto Político Pedagógico, sem notas/conceitos para efeito de promoção, a ser realizado de forma a assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil.
- Arte tem sua dimensão cultural e se propõe a valorizar as possibilidades criadoras e discutir a inserção da arte na sociedade como elemento dinamizador da cultura.
- Estudos transversais apontados no Projeto Político Pedagógico, especificados nas disciplinas correspondentes e nas devidas unidades didáticas, sobre as temáticas:
 - Estudos transversais sobre a temática da Lei Nº. 11.645/2008 – Educação das Relações Étnico-raciais.
 - Estudos transversais sobre a temática da Lei Nº. 9.795/99 – Educação Ambiental no Sistema Educacional.
 - Estudos transversais sobre a temática do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.
- A Matriz Curricular para a Educação Fundamental para adolescentes de 15 a 17 anos, será objeto de uma Portaria específica.

Matriz Curricular Referenciada
MODELO PARA O ENSINO MÉDIO DIURNO

COMPONENTES CURRICULARES	Séries					
	1ª		2ª		3ª	
	SEM	ANO	SEM	ANO	SEM	ANO
I – BASE NACIONAL COMUM						
<i>Área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias</i>						
Ling. Portuguesa e Lit. Brasileira	03	120	03	120	03	120
Educação Física	02	80	02	80	01	40
Arte	02	80	atividade	---	atividade	---
Informática	atividade	---	atividade	---	atividade	---
<i>Sub-total</i>	<i>07</i>	<i>280</i>	<i>05</i>	<i>200</i>	<i>04</i>	<i>160</i>
<i>Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias</i>						
Matemática	03	120	03	120	03	120
Química	02	80	02	80	02	80
Física	02	80	02	80	02	80
Biologia	02	80	02	80	02	80
<i>Sub-total</i>	<i>09</i>	<i>360</i>	<i>09</i>	<i>360</i>	<i>09</i>	<i>360</i>
<i>Área de Ciências Humanas e suas tecnologias</i>						
História	02	80	02	80	02	80
Geografia	02	80	02	80	02	80
Filosofia	01	40	02	80	02	80
Sociologia	01	40	02	80	02	80
<i>Sub Total</i>	<i>06</i>	<i>240</i>	<i>08</i>	<i>320</i>	<i>08</i>	<i>320</i>
II – PARTE DIVERSIFICADA						
Componente Curricular de uma das áreas do conhecimento	01	40	01	40	02	80
Língua Estrangeira	02	80	02	80	02	80
<i>Sub Total</i>	<i>03</i>	<i>120</i>	<i>03</i>	<i>120</i>	<i>04</i>	<i>160</i>
TOTAL	25	1000	25	1000	25	1000
III – Estudos Transversais	XX	---	XX	---	XX	---

NOTA

- O foco dessa organização curricular está dirigido para os conteúdos universais e a Parte Diversificada visa à consolidação da habilidade próprias da escrita e do conhecimento em Língua Estrangeira, como acentuam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.
- O desenvolvimento de Informática será através de atividades previstas no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.
- Arte tem sua dimensão cultural e se propõe a valorizar as possibilidades criadoras e discutir a inserção da arte na sociedade como elemento dinamizador da cultura.
- A organização da carga horária de Filosofia e Sociologia, componentes obrigatórios em todas as séries do ensino médio está feita considerando os aspectos: uma carga horária destinada à iniciação ao pensamento filosófico e sociológico no primeiro ano e outra que possa se tornar compatível com a possibilidade de sua consolidação nos anos seguintes.
- Estudos transversais apontados no Projeto Político Pedagógico, especificados nas disciplinas correspondentes e nas devidas unidades didáticas, sobre as temáticas:
 - Estudos transversais sobre a temática da Lei N.º 11.645/2008 – Educação das Relações Étnico-raciais.
 - Estudos transversais sobre a temática da Lei N.º 9.795/99 – Educação Ambiental no Sistema Educacional.
 - Estudos transversais sobre a temática do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.
 - Estudos transversais sobre a temática da Lei N.º 10.741/03 – Estudo sobre Idosos.
- O Componente Curricular da parte diversificada exceto Língua Estrangeira poderá ser conduzida de modo que em cada trimestre, semestre ou ano letivo, seja ofertado um componente diferente entre si. Exemplos: Redação, Cartografia, Estatística, dentre outros.
- A Matriz Curricular para o turno noturno do Ensino Médio será objeto de uma Portaria específica em conjunto com a Educação Fundamental para adolescentes de 15 a 17 anos.