



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



SÍLVIA MICHELE MACÊDO

***EDUCAÇÃO POR OUTROS OLHARES:*
APRENDIZAGEM E EXPERIÊNCIA CULTURAL ENTRE OS ÍNDIOS KIRIRI
DO SERTÃO BAIANO**

Salvador
2009

SÍLVIA MICHELE MACÊDO

EDUCAÇÃO POR OUTROS OLHARES:
APRENDIZAGEM E EXPERIÊNCIA CULTURAL ENTRE OS ÍNDIOS KIRIRI
DO SERTÃO BAIANO

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

Orientador: Prof. Dr. Álamo Pimentel

Salvador
2009

UFBA / Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

M141 Macêdo, Sílvia Michele.

Educação por outros olhares: aprendizagem e experiência cultura entre índios Kiriri do sertão baiano / Sílvia Michele Macêdo. – 2009.

118 f. : il. mapas

Orientador: Prof. Dr. Álamo Pimentel.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009.

1. Aprendizagem. 2. Cultura. 3. Índios Kiriri. I. Pimentel, Álamo. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.1523 -- 22. ed.

*“Conhecer o humano é, antes de mais nada,
situá-lo no universo e não separá-lo dele.”*

(EDGAR MORIN)

AGRADECIMENTOS

Foi a partir da paixão pela história que comecei a planejar o meu caminho. O desejo de mudar meu olhar, compreender a cultura e o *outro* orientaram minha itinerância. Durante tal caminho encontrei a antropologia ... e um pouco mais a frente a educação.

Este momento de conclusão de mais um ciclo da minha vida acadêmica, de mais um ritual de passagem repleto de novas aprendizagens, agradeço com muito amor:

À minha amada família: à minha mãe querida e zelosa, Jô, ao meu pai, Roberto, ao homem que escolhi para amar e dividir a minha vida, Uézile, ao meu filho do coração, Gabriel, e aos meus irmãos, Társio, Igor e Rhana Lopes;

Ao meu orientador, o professor Álamo Pimentel, que me ajudou a descobrir como o processo de aprendizado pode ser rigoroso, mas ao mesmo tempo cuidadoso e carinhoso;

À minha amiga-irmã Viviam Barbosa, pelo trabalho de revisão e tradução e por estar sempre de mãos dadas comigo. Essa é imagem que tenho de você amiga!;

Aos queridos mestres, Maria Rosário Gonçalves de Carvalho e Pedro Agostinho;

Aos índios Kiriri e os seus “encantados” que acompanharam e velaram as minhas descobertas;

Porém, dedico este trabalho antropeeducacional ao mestre que me apresentou aos saberes das ciências educacionais, ao homem que banhou meus olhos de conhecimento e amor, meu pai!

RESUMO

Utilizando como centralidade a *narrativa* como configuração sócio-cultural, a dissertação em questão, denominada “Educação por outros olhares: aprendizagem e experiência cultural entre os Índios Kiriri do Sertão Baiano”, apresenta interpretações e compreensões sobre como os processos de aprendizagem se configuram a partir da uma experiência cultural. Busca assim, compreender de que forma e em que perspectivas, nos âmbitos das práticas sócio-culturais e predominantemente da cultura oral, se expressam e constituem os mitos, os ritos e a memória social, desenvolvidos e dinamizados nos processos de aprendizagem na cultura indígena Kiriri, tendo como premissa a idéia de que os seres humanos são atores sociais que aprendem mediados pela cultura e, por esse veio, também a configura.

Tendo como inspirações teóricas fundantes a antropologia interpretativa de Geertz, a filosofia antropológica de Viveiros de Castro e a teoria cultural da educação de Bruner, o estudo realizado tem a tradição etnográfica como básica na sua orientação metodológica e emerge em meio às investigações que vêm construindo o campo específico da antropologia da educação. Neste caso, a compreensão de como a aprendizagem se realiza pela mediação da cultura, aparece como uma dinâmica de realçada importância no campo antropológico.

No desenvolvimento do trabalho em pauta foi possível compreender que entre os índios Kiriri do Sertão Baiano, existem expressivas singularidades sócio-culturais reelaboradas e resignificadas que formam a base do seu *ethos* grupal, onde se constrói e se realiza a experiência cultural da aprendizagem e os aprendizados que estruturam a sua cultura. Assim, por meio da tradição Kiriri, disseminada pelas narrativas, e demais experiências vivenciadas em grupo, são aprendidas, refletidas, reelaboradas e transmitidas normas sociais, valores e crenças pertinentes ao seu interativo e dinâmico contexto cultural. *A experiência em si revela o próprio processo de aprendizagem se realizando.* Aprender nesta comunidade indígena está longe de ser um *abstracionismo* em relação a sua configuração sócio-cultural, ou seja, *aprender não significa ter que perder a referência.*

A partir do seu conjunto de conclusões, a pesquisa aponta para a construção conceitual da *etnoaprendizagem*, realçada nas conclusões do estudo, pela sua potencialidade na explicitação e formulação da aprendizagem como experiência configurada na cultura.

Palavras-chave: aprendizagem; experiência cultural; etnoaprendizagem.

ABSTRACT

Using the *narrative* as central as socio-cultural setting, the essay in question, called "Education by other eyes: learning and cultural experience among the Indians of the Hinterland Kiriri Bahian", presents interpretations and understandings about the learning processes is from of a cultural experience. In this way, to see how and what prospects in the fields of socio-cultural practices and predominantly oral culture, myths, rituals and the social memory are expressed, developed and driven in learning processes in indigenous culture Kiriri, with the premise the idea that humans are social actors who learn mediated by culture and also the set.

With the theoretical inspirations Geertz's interpretative anthropology, Viveiros de Castro's anthropological philosophy and Bruner's cultural education theory, the study is the ethnographic tradition as a basic methodology orientation and emerge in the midst of the investigations that are building the field specifically to the education anthropology. In this case, the understanding of how the learning takes place by the mediation of culture, appears as a importance dynamic in the anthropoeducational.

In the development of this work, could understand that among the Indians of the Hinterland Kiriri Bahian, there are significant socio-cultural peculiarities and reworked resignificadas that form the basis of their group *ethos*, where it builds and takes place the cultural experience of learning and learning which frame their culture. Thus, by tradition Kiriri, disseminated by narratives and other experiences in a group, are learned, reflected, reworked and given social norms, values and beliefs relevant to dynamic cultural context. *The experience shows the very process of learning takes place.* Learning in this indigenous community is far from a *abstracionismo* for its socio-cultural setting, that is, *learning does not have to miss the reference.* From the set of their findings, the research points to the construction *ethnolearning* conceptual, highlighted the findings of the study, for its potential in the formulation and explanation of how learning experience set in the culture.

Key words: learning, cultural experience; *ethnolearning*.

LISTA DE MAPAS E FIGURAS

• *MAPAS*

- Mapa 1- Fragmento do Mapa Rodoviário da Bahia de 2002 do DNIT. **9**
- Mapa 2- Mapa do Território Indígena Kiriri desenhado pelos próprios índios. Tal mapa possui os oito marcos do território de origem e é chamado pela comunidade de Chapéu do Sol. Este material está publicado no livro *Índios na Visão dos Índios Kiriri*, 2003.(Consultar referências) **35**

• *FIGURAS*

- Figura 1- Fotografia de autoria própria. Visão da janela de uma das casas Kiriri, na aldeia de Mirandela, da Igreja de Nosso Senhor de Ascensão, padroeiro desta antiga aldeia jesuítica chamada, anteriormente, de Saco dos Morcegos. **14**
- Figura 2- Fotografia de autoria própria. Fogão à lenha tipicamente utilizado nas cozinhas do Território Kiriri, assim como em muitas casas das populações sertanejas. **15**
- Figura 3- MULTIRIO, 2006. Gado utilizado numa moenda de engenho açucareiro no séculoXIX.(Consultar referências) **24**
- Figura 4- MULTIRIO, 2006. Imagem de Lew Parella. Ruínas da Casa da Torre de Garcia D'Avila.(Consultar referências) **30**
- Figura 5- Fotografia de autoria própria. Local ritual. **40**
- Figura 6- Fotografia de autoria própria. Alho e cachimbo(chamado pelos Kiriri de “defumador”) utilizados em rituais como o Toré e nas demais práticas cotidianas de purificação. **41**
- Figura 7- Fotografia de autoria própria. “Cabeça de Reis”. **42**
- Figura 8- Fotografia de autoria própria. Pasto cercado no núcleo de Lagoa Grande. **45**
- Figura 9- Fotografia de autoria própria. Escola Kiriri do núcleo de Arraça. **48**
- Figura 10- Fotografia de autoria própria. A fogueira de São José e o tocador da zabumba. **48**
- Figura 11- Fotografia de autoria própria. Imagem do Senhor da Ascensão, padroeiro de Mirandela. **48**
- Figura 12- Fotografia de autoria própria. Fotografia do contexto geográfico onde está situado o núcleo central de Mirandela. **49**

Figura 13- Fotografia de autoria própria. Kiriri brincando de carrinho na estrada que corta uma das aldeias indígenas.	55
Figura 14- Fotografia de autoria própria. Gado pastando no núcleo de Pau Ferro.	61
Figura 15- Fotografia de autoria própria. Criação de ovinos no núcleo de Baixa da Cangalha.	61
Figura 16- Fotografia de autoria própria. Escola Municipal Indígena São Domingos no núcleo de Baixa da Cangalha.	65
Figura 17- Cotidiano escolar no núcleo de Mirandela.(Consultar referências)	67
Figura 18- Fotografia de autoria própria. A pequena neta de Dona Jovelina auxiliando os avós na colheita do milho aprende as práticas agrícolas espontaneamente, brincando.	75
Figura 19- Fotografia de autoria própria.Colheita do milho no núcleo Lagoa Grande.	76
Figura 20- Fotografia de autoria própria. Local de queima das cerâmicas.	78
Figura21- Fotografia de autoria própria. Artesanatos indígenas expostos na casa de Dona Nininha.	78
Figura 22- Fotografia de autoria própria. Imagem de Dona Jovelina durante a entrevista em que nos relatou como aprendeu a fazer parto.	84
Figura 23- Fotografia de autoria própria. A Lagoa Grande.	86
Figura 24- Fotografia de autoria própria. Sábios Kiriri, Dona Jovelina e seu companheiro, Seu Domingos.	87
Figura 25- Fotografia de autoria própria. Imagem de São José carregada pelos índios para a procissão.	90
Figura 26- Fotografia de autoria própria. Procissão da festa de São José, onde vemos também a imagem do Senhor da Ascensão, padroeiro da aldeia de Mirandela.	90
Figura 27- Fotografia de autoria própria. Nesta imagem os índios estão voltando da mata, onde na festa de São José fazem rituais para os encantos, chamados por eles de “obrigações”.	91
Figura 28 (figura 10)- Fotografia de autoria própria. A fogueira de São José e o tocador da zabumba.	92
Figura 29- Fotografia de autoria própria. Igreja do Senhor da Ascensão no núcleo de Mirandela.	97
Figura 30 (figura 5)- Fotografia de autoria própria. Local ritual.	97
Figura 31- Fotografia de autoria própria. Índio Kiriri.	112

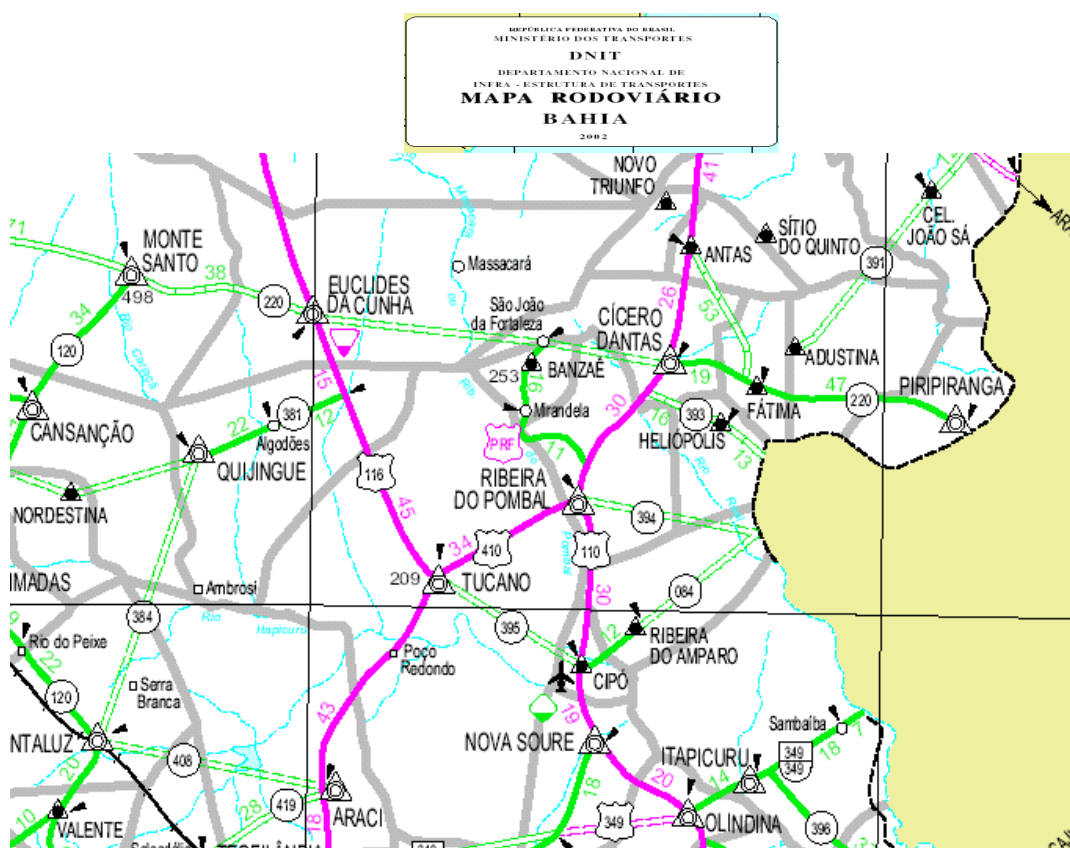
SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	9
2 CAPÍTULO I	14
ETNOGRAFANDO...	
O CAMINHAR METODOLÓGICO E O CONTEXTO HISTÓRICO-ETNOGRÁFICO KIRIRI	
2.1 TRANÇADOS METODOLÓGICOS	15
2.2 CONTEXTUALIZAÇÕES HISTÓRICO-ETNOGRÁFICAS	23
2.2.1 CAMINHOS DO SERTÃO: HISTÓRIA E CONFLITOS ÉTNICOS PORTUGUESES E TAPUIAS E SUAS TENSÕES PORTUGUESES E CABOCLOS EM CONFLITO	24
3 CAPÍTULO II	48
A APRENDIZAGEM COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL	
3.1 PROCESSOS, MOVIMENTOS E DINÂMICA DO APRENDER	49
3.2 A ESCOLA INDÍGENA KIRIRI ENQUANTO “ESPAÇO DE FRONTEIRA” E OUTROS ESPAÇOS DE APREDIZAGEM	65
4 CAPÍTULO III	83
ETNOAPRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA CONCEITUAL PARA COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL	
4.1 ETNOAPRENDIZAGENS E A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO POR OUTROS OLHARES: ABERTURAS PARA UM CONCEITO	84
4.2 ETNOAPRENDIZAGEM, PEDAGOGIA CRÍTICA E DIVERSIDADE CULTURA – CONTRIBUIÇÕES PARA COMTEMPLARMOS <i>OS OUTROS OLHARES</i>	96
5 ABERTURAS CONCLUSIVAS	108
6 REFERÊNCIAS	113

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A pesquisa que resultou nesta dissertação tem como objetivo compreender de que forma e em quais perspectivas culturais a aprendizagem se configura como experiência cultural entre os índios Kiriri do Sertão Baiano.

Esta população indígena é formada por cerca de dois mil indivíduos, cujo Território ocupa uma área de 12.300 hectares, estando a aproximadamente 300 km de Salvador, no município de Banzaê, que faz divisa com o de Ribeira do Pombal.



Mapa 1

O povo Kiriri está distribuído em cerca de onze núcleos dispostos em torno do núcleo central de Mirandela, sendo estes outros: Baixa da Cangalha, Baixa do Juá, Araçá, Canta Galo, Lagoa Grande, Cajazeira, Segredo, Pau Ferro, Marcação, Baixa Nova, Mirandela e Gado Velhaco.

Enquanto *histoire de vie*, a minha itinerância para chegar a este tema de pesquisa, desenvolvido no Mestrado em Educação, começou no ano de 2003, quando ingressei como voluntária para o Programa de Pesquisas Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB). Neste mesmo ano, fui convidada pela professora Maria Rosário Gonçalves de Carvalho para iniciar um trabalho de pesquisa, como bolsista de iniciação científica (PIBIC/CNPq), com o povo indígena Kiriri. Logo nas primeiras conversas com a professora Rosário, demonstrei meu interesse pelo Sertão, sua população e manifestações religiosas e festivas. Assim, o convite para pesquisar o contexto sócio-cultural dos Kiriri surgiu como uma oportunidade significativa para dar início à minha relação, como pesquisadora, com a população sertaneja.

Grande parte dos dados e interpretações utilizadas para composição desta dissertação é resultado desses três anos de trabalho como bolsista IC¹ e da pesquisa antropológica realizada por mim, para a elaboração da monografia, intitulada: “Encantamento do Boi e Reis Encantados: Xamanismo² e Identidade Étnica entre os Índios Kiriri do Sertão Baiano”. Esta objetivou compreender como os mitos e ritos, enquanto elementos emblemáticos, fazem parte do imaginário e da dinâmica simbólica da cultura Kiriri. Assim, utilizando, por exemplo, o boi como um objeto simbólico, tentei demonstrar, especialmente, como as práticas xamanísticas continuam, dinamicamente, sendo centrais e determinantes em todas as instâncias sócio-culturais da vida do povo indígena Kiriri. (BANDEIRA, 1972; LANGDON, 1996; LÉVI-STRAUSS, 2003.)

¹ Iniciação científica.

² O xamanismo seria uma forma do controle do movimento cosmológico entre as categorias de seres humanos e não-humanos que povoam o universo. A designação xamã tem sua origem na língua siberiana tungue, e indica o mediador entre o mundo humano e o mundo dos espíritos, entre as diferentes esferas que povoam o universo terrestre, aquático ou celeste. (LANGDON, 1996, p. 12)

A partir da aproximação iniciada com a Educação, na Licenciatura em Ciências Sociais, na Especialização em Metodologia da Educação “Superior”, e das experiências etnográficas descritas acima, comecei a refletir sobre as questões referentes aos processos de aprendizagem e a atentar para o papel social da *narrativa* dentro do complexo e variado leque de valores e ações culturais que geram as diferenças sociais, sejam elas educacionais, religiosas ou mesmo étnicas.

³Podemos perceber que os conteúdos difundidos nas instituições de ensino são, eminentemente, científicos, teóricos e técnicos. Tal conjunto de saberes é essencial na sociedade capitalista em que vivemos, porém não é suficiente para compreendermos a diversidade de culturas existentes e a complexidade inerente a cada um delas. Este quadro demasiadamente racionalista é resultado da separação entre a cultura científica e a cultura humanística. A hegemonia da razão científica desencadeou a desvalorização da cultura humanística comprometendo assim uma formação mais sensível e pautada na diversidade. Os valores ocidentais predominantes como, por exemplo, o individualismo, são responsáveis pela discriminação social das culturas diferenciadas, ou seja, das etnias e dos grupos sociais que não são regidos pelos princípios modernos ocidentais econômicos, estéticos ou sexuais. Assim, por termos como proposta observar e compreender melhor a **educação por um outro olhar**, assim como **outros** espaços de formação, que idealizamos a pesquisa em pauta, cujo produto do seu processo é esta dissertação. Neste âmbito desejamos interpretar como a aprendizagem se realiza mediada pela cultura e a constitui num cenário educacional onde este fenômeno aparece realçado.

O interesse e o debate sobre a diversidade, a diferença, o multiculturalismo, como temas/desafio para o campo da educação é algo que salta aos nossos olhos.

³ A partir deste momento do texto utilizarei o plural, pois acredito que o presente trabalho é o produto de um conjunto de colaboradores: eu, enquanto pesquisadora, o meu orientador, os colegas e professores do PINEB e da FACED, e os estimados índios Kiriri.

Entretanto, são vários os autores de ponta da educação nacional e internacional que nos alertam para o despreparo compreensivo e propositivo de nós educadores e nossas instituições para enfrentarem esse tema/desafio na contemporaneidade, apesar das contribuições importantes que já fazem parte dos cenários reflexivos e práticos em termos educacionais.

A pesquisa “Educação por outros olhares: aprendizagem e experiência cultural entre os índios Kiriri do Sertão Baiano” se insere neste tema/desafio, no sentido de contribuir interpretativamente para que possamos melhor compreender como um dos componentes importantes do processo educativo, *a aprendizagem*, é experienciada em meio a uma cultura que tem muito a nos ensinar e nos oferece muito a refletir, quando nos dispomos a pensar a educação para o *bem comum social*, trabalhando, ensinando e aprendendo com a diferença.

Assim, tendo como marca da sua opção epistemológica, metodológica e heurística o campo da antropologia da educação e seus processos mais realçados, a investigação em pauta esteve centrada na compreensão da cultura dos índios Kiriri do Sertão Baiano, buscando descrever, interpretar e compreender como se configura a aprendizagem em experiências, mediadas pelas cosmovisões, que compõe os seus processos. Porém, além desta perspectiva norteadora, outros objetivos secundários despontaram como relevantes para a realização do estudo que tínhamos proposto, como:

- a) descrever, interpretar e compreender como a *cultura oral*, ou seja, os mitos, os ritos e a memória social configuram a dinâmica da aprendizagem na cultura indígena Kiriri;
- b) elaborar reflexões sobre a educação enquanto fenômeno cultural e dinamicamente diferenciado, tomando a narrativa como expressão e configuração dos processos de aprendizagem que aí se configuram;
- c) a partir das interpretações construídas, realçar as reflexões fecundas e tensas que se realizam no campo do multiculturalismo, no cenário

educacional do contexto pesquisado, configurando algumas inserções reflexivas sobre o que poderia se denominar de perspectiva em *etnoaprendizagem*.

A dissertação, ou seja, o produto desta itinerância de pesquisa, está disposta da seguinte forma: 1) No capítulo I, primeiramente, descrevemos os aspectos metodológicos e procedimentos técnicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, sendo que em seguida, por se tratar de um trabalho etnográfico, faremos uma pequena contextualização histórico-social da população étnica investigada; 2) No capítulo II, que pode ser considerado um capítulo de caráter especialmente analítico e interpretativo, buscamos estabelecer diálogos com as fontes teóricas e empíricas, com o objetivo de compreendermos as especificidades dos processos de aprendizagem entre os índios Kiriri do Sertão Baiano; 3) No capítulo III, por sua vez, tendo como elemento norteador as particularidades do aprender Kiriri, esboçamos um ensaio sobre o conceito que denominamos, em comunhão com o orientador, o professor Álamo Pimentel, *etnoaprendizagem*; 4) Nas considerações conclusivas, construímos uma síntese que totaliza as compreensões que chegamos, resultantes das questões de pesquisa propostas, indicando ademais, como nossas interpretações e análises apontam para o conceito de etnoaprendizagem, que ampliou nossas ações de pesquisa e suas implicações.

CAPÍTULO I

ETNOGRAFANDO ...

O CAMINHAR METODOLÓGICO E O CONTEXTO

HISTÓRICO-ETNOGRÁFICO KIRIRI



Figura 1

Visão da janela de uma das casas Kiriri, na aldeia de Mirandela, da Igreja de Nosso Senhor de Acessão, padroeiro desta antiga aldeia jesuítica chamada, anteriormente, de Saco dos Morcegos.

TRANÇADOS METODOLÓGICOS

AS CHAMAS INDICARAM A NOSSA CHEGADA!



Figura 2

Fogão à lenha tipicamente utilizado nas cozinhas do Território Kiriri, assim como em muitas casas das populações sertanejas.

De acordo com o sistema de crenças Kiriri, as chamas indicaram a nossa chegada. Dessa forma que fomos recepcionados na nossa última viagem ao Território indígena pela senhora que sempre nos acolheu com afeto e respeito entre os seus familiares. Ela aprendeu com os mais velhos e a natureza quando as visitas estavam para chegar. Segundo Dona Nininha, a coruja piou e as chamas do velho fogão à lenha mostraram a direção por onde estávamos vindo.

Buscando compreender, este exemplo de aprendizagem acima citado e os demais processos aprendentes da cultura indígena Kiriri, fez-se necessário tentar conhecermos, também, todo o complexo sócio-cultural e histórico que os envolve. Desta forma, procuramos no decorrer dos dias nos quais realizamos a pesquisa, analisar o cotidiano, a

cosmologia e os aspectos principais do contexto cultural que influenciavam os processos de aprendizagem, e se deixava influenciar por eles.

A monografia de Maria de Lourdes Bandeira intitulada: “Os Kariris de Mirandela: Um Grupo Indígena Integrado”, elaborada na década de setenta, é um material fundamental para as pesquisas que estamos desenvolvendo há mais de cinco anos entre os índios Kiriri, visto que a obra referida pode ser descrita como um testemunho etnográfico fiel ao cotidiano e ao denominado sistema de crenças deste povo. Minuciosa nos detalhes, constitui uma fonte rica em informações, na qual todos os pesquisadores contemporâneos que desejarem conhecer o complexo sócio-cultural Kiriri podem buscar, e encontrar, bons registros. É nesse estudo, desenvolvido por Bandeira, que podem ser encontradas as primeiras evidências sobre a clivagem étnica que possibilitou “[...] um grau de especificidade cultural dos caboclos frente aos habitantes da região”, e a existência de “um mundo de crenças” que funciona como um “nível centralizador e mantenedor desta especificidade”. (BANDEIRA, 1972, p.14)

Mesmo tomando Bandeira como uma referência central para o trabalho etnográfico, outros autores que desenvolveram pesquisas entre os Kiriri foram incorporados ao conjunto bibliográfico. Podemos destacar algumas outras obras para o primeiro estágio de pesquisa, como: as dissertações de Brasileiro (“*O Processo Faccional no Povo Indígena Kiriri*”), Nascimento (“*O Tronco da Jurema. Ritual e Etnicidade entre os Povos Indígenas no Nordeste: o caso Kiriri.*”) e Pompa (“*Religião como Tradução: Missionários, tupi e “tapuia” no Brasil Colonial*”), assim como, os textos “*A Atração Coletiva por Canudos: os Kiriri e a Construção de uma Enteotopia*”, de Ressink, e “*De Índios “misturados” a Índios “regimados”*”, de Carvalho.

Foram utilizadas como principais referências da pesquisa os postulados antropológicos das pesquisas qualitativas. Nesta perspectiva, o estudo tomou a tradição etnográfica como base para sua configuração e desenvolvimento.

A etnografia, ou seja, a metodologia que orientou o trabalho da pesquisa em pauta, no seu sentido mais pleno, só passou realmente a existir quando os pesquisadores tomaram consciência que o seu olhar e que o seu trabalho no campo são partes indispensáveis dentro do processo de pesquisa. A revolução provocada pelo método etnográfico, no primeiro terço do século XX, acabou com a repartição das tarefas, até então habitualmente divididas entre os observadores (viajantes, missionários, administradores), que tinham o papel subalterno de fornecer as informações, e o pesquisador erudito, que, na metrópole, era o responsável pela recepção, análise e interpretação dessas informações. Assim, foi a saída do gabinete e o processo de investigação realizado pelo pesquisador, enquanto aprendiz respeitoso, que determinaram o nascimento da etnografia. Os antropólogos Franz Boas e Bronislaw Malinowski são considerados os seus fundadores, porém, entre os primeiros etnógrafos, Malinowski é o nome mais respeitado por tentar instituir, com maior rigor, a nova metodologia de pesquisa antropológica em formação.

As primeiras perspectivas, da etnografia, desenvolvidas pelos autores citados acima, não correspondem aos métodos que utilizamos para trabalho em questão, pois estão inseridas no contexto histórico da antropologia das primeiras décadas do século XX que era dominado pelo funcionalismo, ou seja, por uma vertente das ciências sociais muito generalista e rígida que ignorava as dinâmicas e conflitos culturais. Assim, a pesquisa teve os seus contornos e práticas inspirados na etnografia reelaborada e nascida na antropologia contemporânea, denominada antropologia hermenêutica ou interpretativa.

Tendo como pauta o esforço para compreender o outro, o diferencial social, entendo a antropologia e a etnografia como perspectivas que nos levam a uma hermenêutica cultural. A hermenêutica, neste sentido, está sendo pensada como arte da interpretação polissêmica, enquanto que a etnografia foi utilizada como prática de uma “descrição densa”, segundo a perspectiva de Geertz. Para este antropólogo, “a etnografia é uma descrição densa” e o etnógrafo, o pesquisador que adota como prática metodológica a etnografia, enfrenta na sua rotina de coletar “dados” durante a sua pesquisa de campo, naturalmente, “[...] uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar.”(GEERTZ, 1989, p.7) Tais questões estão presentes em todos os níveis do desenvolvimento do seu trabalho em *loci*, mesmo nos mais elementares como: nas entrevistas com os informantes, observando os rituais, examinando os termos de parentesco, delimitando os marcos territoriais, fazendo os registros fotográficos, escrevendo no seu diário de campo, etc.

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (*Ibid*, 1989, p.7)

De acordo com o autor acima citado, a descrição etnográfica possui três ou quatro características: “[...] ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis. [...] uma quarta característica de tal descrição, pelo menos como eu a pratico: ela é microscópica.” (*Ibid*, 1989, p.15)

Assim, para que a pesquisa tivesse o seu desenvolvimento efetivado e atendesse às perspectivas etnográficas de inspiração sócio-fenomenológica, adotadas como base, foram utilizados métodos de coleta de “dados” mediante registros etnográficos sistemáticos constituídos de: observação participante, notas de campo, diário de campo, entrevistas abertas, gravações áudio/visuais de rituais, mitos e narrativas. Tais instrumentos metodológicos tiveram como objetivo o alcance, por meio das experiências antropológicas, da compreensão do *ethos* Kiriri, no que concerne ao aprendizado culturalmente mediado.

Tendo como perspectiva esta compreensão, consideramos algumas reflexões pertinentes da etnopesquisa, que também utiliza os postulados metodológicos da etnografia, assim como a antropologia, que acredita ser:

[...] inerente à observação de características fenomenográfica chegar o mais perto possível da perspectiva dos sujeitos e de seus referenciais culturais (suas indexicalidades segundo a etnometodologia de Harold Garfinkel), na tentativa de compreender sua visão de mundo ou mesmo os significados que atribuem à realidade, bem como a inteligibilidade de suas ações. Para a etnopesquisa, a experiência direta é, sem dúvida, o melhor “teste de verificação” da ocorrência de um determinado fenômeno antropossocial. (MACÊDO, R., 2006, p.91)

Para melhor compreendermos os referenciais culturais Kiriri, fundamentais para interpretar a experiência cultural de aprendizagem que constituem, utilizamos o recurso metodológico, desenvolvido pela antropologia clássica, denominado observação participante, que nos referimos acima. Este dispositivo em pesquisa não é apenas uma série de ações mecânicas, objetivadas e sistematizadas realizadas em campo, pois o ato de observar e interpretar fenômenos sócio-culturais, ao contrário, é um processo especialmente complexo, impregnado de interações e atribuições de sentidos e significados.

Os nossos “dados” são frutos das nossas construções sobre as construções sócio-culturais dos outros, sobre eles próprios e sobre as suas relações com seus semelhantes e com seu mundo, visto que o pensamento humano é uma atividade eminentemente social. Assim, para investigarmos o objeto da pesquisa, enquanto um fenômeno cultural, se faz necessário... “[...] compreender tanto a organização da atividade social, suas formas institucionais e os sistemas de idéias que as animam, como a natureza das relações existentes entre elas.” (GEERTZ, 1989, p.150) É importante compreendermos as formas de saber e os diversos processos de aprendizado ligados, inevitavelmente, aos seus locais, pois estes são inseparáveis de suas ferramentas simbólicas e de seus invólucros.

A busca e o mapeamento dos materiais foram bastante flexíveis, pois utilizou não só os novos “dados” produzidos, mas também as informações etnográficas acumuladas nos anos de pesquisa referentes ao nosso trabalho no Programa Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro- PINEB, mencionado na introdução. Relacionamos então as novas *unidades significativas* encontradas com as categorias teórico-etnográficas anteriormente levantadas e disponibilizadas pelas outras experiências de campo.

Sempre com a perspectiva aberta, permitindo que o próprio campo “fale” e que a vivência nele possibilite as pistas dos melhores caminhos para o trabalho etnográfico, tendo como bases as relações estabelecidas durante os anos de pesquisa desenvolvidas entre os Kiriri, procuramos identificar e reencontrar as pessoas que poderiam ser significativas para o trabalho etnográfico da pesquisa de mestrado, a partir daí, nas viagens seguintes, ou seja, nas visitas mais longas ao campo, utilizamos roteiros de entrevistas semi-estruturados e diversificados, buscando uma aproximação com o perfil

dos “informantes”. Os xamãs⁴ locais, ou seja, os agentes responsáveis pela comunicação e relação da comunidade com o chamado mundo sobrenatural, assim como as lideranças mais velhas, se mostraram os mais relevantes. Atenção foi destinada, também, às crianças e aos jovens. Assim, o conjunto de entrevistas, observações e registros caracterizaram-se pela observação na comunidade dos processos de aprendizagem pautados pela pesquisa.

Por conta dos procedimentos necessários de consulta e autorização para realização das pesquisas etnográficas, já no primeiro ano de trabalho entre os Kiriri, ainda durante os estudos da graduação, fomos apresentados ao cacique Lázaro e ao pajé Zezão, assim como ao pajé Adonias e o cacique Manoel, ou seja, as quatro lideranças simbolicamente mais significativas das duas facções, em que está dividida o povo indígena Kiriri⁵. Porém, além dessas lideranças político-religiosas, como já ressaltamos, alguns xamãs locais, como, por exemplo, Dona Miliana e Dona Jovelina, que também colaboraram com nossas pesquisas anteriores, têm uma importância central para esta produção etnográfica, pois são figuras apontadas pela comunidade como representativas, visto que possuem relações privilegiadas com os processos de aprendizagem cosmológicos, ou seja, com os aprendizados referentes ao complexo de crenças que governa as práticas cotidianas Kiriri. Assim, devido aos saberes e tradições que dominam, as narrativas do Cacique Lázaro, da parteira e benzedeira Dona Jovelina, de Dona Miliana, e de alguns professores indígenas serão contempladas e interpretadas com mais cuidado e especificidade na dissertação.

⁴ A personalidade xamânica não pode ser traçada com características fechadas, pois esta é construída e tem sua variação determinada pelo seu ambiente cultural, ou seja, é no complexo sócio-cultural que o papel social do xamã é delineado, configurado e positivamente afirmado. (LANGDON, 1996, p. 24-30)

⁵ Estas questões político-religiosas do grupo étnico serão detalhadas mais adiante.

As indicações de *saturação*, no contexto empírico, revelarão o início dos processos de análise e interpretação dos materiais produzidos. Porém, este momento de saturação inicial, não foi entendido como fechado, pois outras fontes e meios de comunicação como o site Índios Online⁶ e os e-mails foram utilizados para a obtenção de novos materiais e para esclarecer algumas dúvidas referentes às informações recolhidas.

O *corpus* empírico do trabalho foi sistematizado, analisado e interpretado a partir do processo de *impregnação*. Analisamos, também, enquanto fundamento da metodologia, leituras das fontes bibliográficas relacionadas aos temas: antropologia e educação, infância indígena, interpretativismo, aprendizado culturalmente mediado, história e educação, tradição oral, mitos, ritos, xamanismo, diversidade, multiculturalismo, complexidade e etnologia do nordeste, especialmente a Kiriri, como foi mencionado acima, com o objetivo de fornecer mais densidade e inspiração para os processos de compreensão do contexto etnográfico e da pesquisa de modo geral.

A análise de conteúdos de base hermenêutica foi utilizada durante todo processo de interpretação dos produtos do campo, procurando, como teoriza Geertz, “entender os entendimentos” diferentes dos nossos, ou seja, “traduzindo” os sistemas significativos onde as categorias de análise foram produzidas a partir da tensão e hibridização entre as inspirações teóricas pertinentes e as simbologias que emergiram da realidade pesquisada.

O exercício etnográfico, interpretativo e compreensivo que praticamos quando estamos no campo e também quando analisamos os materiais produzidos é chamado por Geertz(1997) de “tradução”. Esta prática metodológica não significa simplesmente remodelar as relações, vivências e valores dos outros atores culturais em relação as

⁶ Endereço do site nas referências.

nossas formas de expressão, mas sim tentar compreender a perspectiva das formas de expressão deles, “com nossa fraseologia”.

Uma metodologia que se aproxima mais daquilo que um crítico faz para tornar claro um poema, do que o que faz um astrônomo quando justifica a existência de uma estrela. Seja qual for este processo- esta captura de “seus” pontos de vista em “nosso” vocabulário- é mais ou menos como andar de bicicleta: é mais fácil fazer do que descrever.(1997, p. 20)

No nosso entendimento, “traduzir” para a antropologia significa ultrapassar, mas também aproximar os limites dos contextos pesquisados, onde os sistemas culturais guardam seus significados para, com isso, podermos estabelecer e compreender diferenças, afinidades e aproximações com os nossos próprios contextos originais, pois o estudo interpretativo da cultura tem como princípio a busca da confraternização com a diversidade.

Ver-nos como os outros nos vêem pode ser bastante esclarecedor. Acreditar que outros possuem a mesma natureza que possuímos é o mínimo que se espera de uma pessoa decente. A largueza de espírito, no entanto, sem a objetividade é nada mais que autocongratulação, e a tolerância apenas hipocrisia, surge através de uma conquista muito mais difícil: a de ver-nos, entre outros, como apenas mais um exemplo da forma que a vida humana adotou em um determinado lugar, um caso entre casos, um mundo entre mundos. Se a antropologia interpretativa tem alguma função geral no mundo, é a de constantemente re-ensinar esta verdade fugaz. (Ibid, 1997, p. 20)(grifo nosso)

CONTEXTUALIZAÇÕES HISTÓRICO-ETNOGRÁFICAS

Por entendermos o aprendizado como processos culturais e por compreendermos a cultura, por sua vez, como o modo de viver e pensar que construímos historicamente, acredito ser pertinente contextualizarmos as referências históricas e etnográficas sobre o grupo étnico Kiriri, antes de entrarmos, especificamente, nas questões referentes aos

processos de aprendizagem singulares desse povo indígena, mesmo porque muitas das passagens que estão descritas neste capítulo são consideradas, pelos índios Kiriri, questões históricas fundamentais para a compreensão do seu *ethos*, pois são sempre narradas nos dias de ritual, nas salas de aula e nas conversas sob as árvores e “sobrados”.

CAMINHOS DO SERTÃO: HISTÓRIA E CONFLITOS ÉTNICOS

PORTUGUESES E TAPUIAS E SUAS TENSÕES

No imaginário dos colonizadores portugueses, o sertão brasileiro estava associado à idéia de “interior”, de um espaço que correspondia, radicalmente, ao oposto do litoral. A região colonial litorânea estava preenchida pela civilização, um mundo organizado e liderado por duas instâncias, a Igreja e o Estado, enquanto que a desconhecida vastidão interiorana era o reino da barbárie, mas também lugar da liberdade. A construção representativa do sertão refletia os valores e simbolismos do Renascimento português e das situações específicas relativas ao contexto colonizado. (POMPA, 2001, p. 199-201)



Rugendas, *Engenho*, SP, Biblioteca Municipal
Gado utilizado numa moenda de engenho açucareiro
no século XIX

Figura 3

Devido à sua imensidão desconhecida, o espaço geográfico em questão também foi o lugar escolhido pelos desbravadores portugueses para abrigar os seus mais variados sonhos de riqueza e prosperidade. Os colonizadores, inspirados pelas visões do Eldorado, nascido no imaginário dos conquistadores das Índias de Castela, realizaram as primeiras entradas ao sertão por volta de 1550.

Por conseqüência dessas primeiras expedições e, sucessivamente, da sua povoação, o sertão começou a se modificar e a se tornar um novo espaço, com uma dinâmica sócio-cultural própria. Porém, a conquista de tal espaço, por suposto vazio, mas na realidade dominado por diferentes etnias nativas, desencadeou uma grande mortandade. Os povos indígenas do Nordeste foram massacrados ou subjugados pelos obstinados, e via de regra cruéis, colonizadores. Foi assim, por meio de um número incalculável de mortes, que a civilização começou a “preencher” este espaço. (*Ibid*, p. 199-201)

A ocupação e a história das regiões do baixo-médio e do baixo São Francisco, assim como das suas áreas vizinhas, estão intimamente relacionadas com a história da expansão da pecuária no Nordeste brasileiro, visto que são nestes contextos geográficos que se localizavam alguns dos principais centros difusores de tal ciclo pastoril.

Devido às próprias necessidades do sistema econômico colonial, o cultivo da cana-de-açúcar e a atividade pecuária foram dissociados. Por requerer solos férteis e próximos ao litoral para a exportação do açúcar, todos os terrenos disponíveis e de boa qualidade foram rapidamente apropriados e aproveitados pelos colonos para tal cultivo. Assim, as terras próximas aos portos foram totalmente destinadas para a produção da cana-de-açúcar, enquanto que o interior brasileiro se tornou o domínio ideal para a criação de gado, que necessitava de grandes áreas devido à prática extensiva utilizada.

Segundo Capistrano de Abreu, a criação de gado começou no governo de Tomé de Sousa, sendo as primeiras unidades trazidas de Cabo Verde e, depois, de Pernambuco.

A expansão da economia pecuária no norte do interior brasileiro foi determinada por duas frentes, ou seja, duas correntes principais que tinham como objetivo, também, povoar a nova colônia lusitana. A primeira frente saiu da Bahia e ocupou o “sertão de dentro”, seguindo os cursos do São Francisco e do Itapicuru, enquanto que a segunda ocupou o “sertão de fora”, ou seja, as regiões que se encontravam um pouco mais próximas do litoral, local onde estão situados, atualmente, os Estados de Pernambuco e do Ceará. Este último recorte geográfico correspondia também à região para onde as duas correntes de expansão confluíam.

Os caminhos no sertão eram abertos de acordo com o ritmo da marcha das boiadas. Assim, conforme as necessidades do rebanho e a ambição dos fazendeiros, o interior da colônia foi sendo penetrado.

Sobre os caminhos das boiadas, Capistrano de Abreu afirmou:

Um dos mais antigos passava por Pombal no Itapecuru, Jeremoabo no Vasabarris, e atingindo o São Francisco acima da região encachoeirada chamou a gado da outra margem. Esta, pertencente a Pernambuco por todos os títulos, ficou de fato baiana, foi povoada por baianos, e como o chapadão do São Francisco se estreita depois da grande volta onde ao contrário atinge sua maior expansão o do Paraíba, consumou-se aqui a passagem de um para outro, e encontraram-se os baianos com a gente vinda do Maranhão. O riacho do Terra Novo e o do Brígida facilitaram a marcha para o Ceará, pelo do Pontal e pela serra dos Dois Irmãos passaram os caminhos do Piauí. Nem o Parnaíba teve o poder para conter a onda invasora: Pastos Bons foi povoado por baianos e até meados do século XVIII teve comunicações exclusivamente coma Bahia. (ABREU, 1969 *apud* POMPA, 2001, p.201)

Porém, antes das boiadas, como assinalai, anteriormente, as expedições iniciais ao sertão tiveram, especialmente, o caráter de “entradas”, incursões em busca de

minérios, especiarias e mão-de-obra indígena, na medida em que tais produtos e força-de-trabalho iam se extinguindo no litoral. As fontes históricas dão como provável que a primeira entrada tenha sido chefiada por Francisco Bruza Espinhosa em 1554. Esta expedição, composta por 12 homens brancos e uma grande quantidade de nativos, conseguiu entrar por cerca de 350 léguas pelo interior hostil. Os desbravadores penetraram através do vale do Jequitinhonha, situado no atual Estado de Minas Gerais, atravessando um “grande rio”, que, provavelmente, era o São Francisco. A entrada não alcançou os resultados esperados, pois não foi encontrado ouro. O padre jesuíta João de Aspilcueta Navarro, que acompanhou a expedição, produziu um primeiro registro descritivo sobre os povos indígenas da região, até então desconhecida.

As entradas iniciais largavam sempre de Porto Seguro ou Salvador, passando, geralmente, pelo Jequitinhonha (Rio Grande) e o Doce, guiando-se, sempre que o ponto de partida era Salvador, pelo rio Paraguaçu.

A expedição de João Coelho de Souza, em 1583, de acordo com Capistrano de Abreu, foi uma das entradas mais ousadas e confusas. Ela explorou boa parte do sertão baiano e atingiu léguas acima do “sumidouro” do São Francisco, identificadas como as cachoeiras de Paulo Afonso. O roteiro, os desafios e propósitos desta expedição transformaram o irmão do chefe da expedição e senhor de engenho Gabriel Soares de Sousa em bandeirante. Porém, em 1591, coordenando sua própria frente, Gabriel Soares de Sousa morreu nas cabeceiras do rio Paraguaçu. Além desta, diversas outras expedições fracassaram, sendo seus componentes dizimados pela fome, pelas variadas moléstias e combates sangrentos com os Tapuias, os tradicionais habitantes da região, transformados pelo colonizador em obstáculos a remover.

Os confrontos com os Tapuias foram constantes, porém são poucos os relatos sobre a presença e as características dos indígenas que participaram das entradas, que

lutaram contra os colonizadores, ou que foram subjugados pelos aventureiros. As expedições, que também tinham como objetivo capturar nativos para trabalho escravo, provocaram contínuos deslocamentos das populações indígenas para áreas crescentemente interiores.

Os documentos registrados pelos jesuítas sobre os deslocamentos compulsórios e confrontos são fundamentais para a compreensão de tais contextos. Um escrito importantíssimo, citado por Capistrano de Abreu, é a carta de Anchieta conhecida como Discurso das Aldeias, que descreve os resultados trágicos das entradas ao sertão:

A gente que de vinte anos a esta parte [1583] é gastada nesta Bahia, parece cousa que se não pode crer. (...) Porque nas quatorze aldeias que os padres tiveram se juntaram 40.000 almas, estas por conta e ainda passaram delas, com gente com que depois se forneceram, das quais se agora as três igrejas que há tiveram 3.500 almas será muita. Há seis anos que um homem honrado desta cidade e de boa consciência e oficial da câmara que então era ,disse que eram descidos do sertão de Arabó [Orobó] naqueles dois anos atrás 20.000 almas por conta, e estes todos vieram para a fazenda dos portugueses. Estas 20.000 com as 40.000 das igrejas fazem 60.000. De seis anos a esta parte sempre os portugueses desceram gente para suas fazendas, quem trazia 2.000 almas, quem 3.000, outros mais outros menos. Veja-se de dois anos a esta parte o que isto podia somar, se chegam ou passam de 80.000 almas. Vão ver agora os engenhos e fazendas da Bahia, achá-los-ão cheios de negros de Guiné e mui poucos negros da terra, e se perguntarem por tanta gente, dirão que morreu. (ANCHIETA, 1988, p. 379)

Os chamados descimentos, realizados pelos missionários jesuítas para catequizar os índios, cruzavam-se com as expedições de apresamento, gerando confusão e desconfiança por parte dos nativos. Mas, acossados por todos os lados, eles se deixavam ora atrair pela catequese, ora tomavam a iniciativa de buscar proteção nas aldeias missionárias já estabelecidas.

Na área do sub-médio São Francisco predominava a família Kairiri, presente, também, ao longo da região compreendida desde o Ceará e a Paraíba até o sertão do Estado da Bahia. Já da vertente leste até as cachoeiras de Paulo Afonso, o vale era

povoado pelos Proká e os Pankararu, enquanto que a oeste, na região formada por Juazeiro, Petrolina e a desembocadura do rio Salitre, os documentos mencionam os Okren, os Sakrakinha, os Koripó, os Massakarará e os Pimenteira. No sertão ao sul do rio São Francisco, na região das Jacobinas, dominavam os Kariri e Payayá. No sertão ao norte do São Francisco estavam os Ikó, Payaku, os Kanindé, os Janduú, os Inhamum, os Calabaças e os Xucuru. Nas vertentes do Ibiapaba, local dominado pelo grupo tupi Tobajara, há referências aos Karatiú, Reriú e Anacé. No sertão pernambucano, por sua vez, estavam os Xocó e Karapotó. (DANTAS, SAMPAIO, CARVALHO, 1992)

A “Guerra dos Bárbaros” foi o grande cenário de confrontos implacáveis dos sesmeiros desbravadores com as distintas etnias nativas que resistiram ao domínio dos colonos lusitanos. Para Pompa, os diversos “episódios bélicos” envolvendo índios, tropas de colonos, paulistas, fazendeiros e missionários significaram muito mais do que uma guerra de extermínio para permitir o avanço da frente pastoril: os conflitos aí travados foram desencadeados pela resistência dos índios do interior, que tentaram, a todo custo, manter seus territórios longe dos invasores, física e simbolicamente.

Tais conflitos foram financiados por dinheiro particular, em boa parte proveniente dos poderosos sesmeiros da Casa da Torre. Por essa e outras razões não se sabe, com segurança, os seus limites. Os senhores da Casa da Torre foram os grandes inimigos dos índios da região, dando-lhes combate sob diversas modalidades, a exemplo do aliciamento de tropas de índios “mansos” usadas nas entradas contra os “hostis” Tapuia.

Sob a égide dos herdeiros d’Ávilas, a “bandeira do gado” inicia um ciclo econômico tão poderoso quanto o das bandeiras paulistas. O fundador da Casa, o sesmeiro Garcia d’Ávila, morreu em 1609, mas já em 1572 conseguira ter sob seu controle quinze léguas de terras, um latifúndio que se espalhava pelos rios Jacuípe,

Pojuca, Sauípe e Joanes. Sem filhos varões, Garcia d'Ávila transmitiu seu legado ao neto Francisco Dias d'Ávila, que, por sua vez, se encarregaria de expandir a herança, ao longo do rio Salitre, ao sul de Jacobina, adquirindo propriedades localizadas em ambas as margens do São Francisco, até as proximidades do atual Estado de Minas Gerais. Em 1621, ele recebeu uma nova sesmaria de dez léguas. Nos fins do século XVII, a Casa da Torre exercia poder econômico e político sobre vasta extensão que abrangia Geremoabo, Inhambupe, Itapicuru, Juazeiro, o rio do Salitre, Jacobina, até a nascente do Rio Real. (CASCUDO, 1956, p. 3)

O único senhor de terras que fazia frente à expansão dos Ávila era o sargento-mor Antônio Guedes de Brito, da Casa da Ponte. Havia também outros latifundiários menos expressivos, como João Peixoto Veigas, que tinha terras no alto Paraguaçu; os paulistas Matias Cardoso e Figueira, que se acomodaram na região da Bahia e controlavam a passagem do gado do Piauí para Minas Gerais. (*Ibid*, p. 4)



Figura 4

Lew Parrella, *Ruínas da Casa da Torre de Garcia D'Ávila*

Não obstante todas as dificuldades climáticas e conflitos étnicos, o sertão foi sucessivamente sendo ocupado pelos bandeirantes desiludidos, missionários e criadores de gado. Como assinalou Câmara Cascudo (1956), a nascente economia pecuária criou morada no sertão, enquanto que as pedras preciosas e demais minérios valiosos foram apenas “informações geográficas sem efeito”.

Nas últimas décadas do século XVII, o sertão do São Francisco estava praticamente explorado, mas seu contingente populacional era pouco expressivo.

As relações no sertão sob povoamento eram bastante complexas e fluidas. Em alguns documentos podem ser encontrados relatos de convívio pacífico entre índios e vaqueiros, com relações de compadrio e amizade, porém tais laços poderiam ser rompidos de acordo com as determinações dos governantes e grandes curraleiros.

[...] com todo o segredo, alguns vaqueiros moradores naquele sertão com os quais os Tapuios comem e bebem e a quem chamam compadres, e aos que entender de maior confiança e fidelidade os obrigará com dádivas que hão de custar muito pouco e com promessas que é melhor buril para semelhantes corações, e os mandará a que vão buscar estes tapuios e lhes digam, rendendo-lhe por fineza o aviso tudo o que o capitão-mor intenta contra eles e que sem dúvida ficarão destruídos e que só terão por remédio de vir pedir-lhes paz e dar toda segurança a ela (Consulta do conselho Ultramarino 30/3/1688, AUH, Rio Grande, Caixa 1 *apud* PUNTONI, 1998 *apud* POMPA, 2001, p. 280)

Isso parece querer dizer que o sistema social estava sempre tendente ao desequilíbrio, fruto de uma ordem estabelecida sob a égide da dominação de uns por outros, que subvertia o critério do *jus solis*, fazendo prevalecer o direito decorrente da força física e econômica.

PORTUGUESES E CABOCLOS EM CONFLITO

Notadamente missionários jesuítas e capuchinhos franceses deixaram valiosos registros sobre os Kiriri, descrevendo suas crenças e percepções religiosas, relatando a espantosa impressão que lhes causavam os xamãs, denominados de “*feiticeiros impostores*” que possuíam poderes advinhatórios, capazes de predizer coisas futuras, e curar e, ou, produzir doenças. Alguns entre eles acreditavam que os xamãs tinham afinidades com o Diabo. Eles relataram a recusa, por parte dos índios, de remédios ocidentais, uma vez que apelavam aos seus “*feiticeiros*” para curar seus males (Nantes, 1979). Esses, por sua vez, utilizavam apenas a fumaça do tabaco e rezas nos processos de cura. Os missionários também assinalaram a força que os augúrios provenientes de algumas espécies de pássaros exerciam sobre os índios e a utilização de ossos de animais e espinhas de peixes queimadas para propiciar um bom êxito na caça e na pesca.

Os inacianos, assim como os capuchinhos franceses, compartilhavam da suposição de que os índios possuíam uma natureza corrompida, “*instigada pelo demônio*”, e que era seu dever conduzi-los à virtude (Nantes, 1979). Os missionários impuseram aos índios os princípios da fé cristã, se esforçaram, fervorosamente, para erradicar as crenças indígenas e substituí-las pelas suas, porém se defrontaram com uma grande resistência por parte dos índios que, estrategicamente, não os enfrentavam declaradamente, mas sorrateiramente, quando, por exemplo, sob o pretexto de irem à caça e procurar mel, saíam das aldeias, pelos campos, com a finalidade de praticar seus ritos proibidos.

Os conflitos entre os colonizadores portugueses e os índios do sertão, nos séculos XVI e XVII, fazem parte de um conjunto, ou seja, de uma série de relações

sociais complexas que sempre envolveram, e ainda envolvem, “caboclos”⁷ e “portugueses”⁸ na região sertaneja.

Os trabalhos catequéticos, entre os Kiriri, tiveram início no século XVII. Mirandela, antiga aldeia de Saco dos Morcegos, foi uma das quatro missões fundadas, na região, pelo padre jesuíta João de Barros. Como os demais missionários, João de Barros também sofreu com as pressões e disputas decorrentes da expansão pecuária, comandada pelos senhores da Casa da Torre. Assim, para tentar por fim às freqüentes disputas entre sesmeiros e missionários, o rei de Portugal, em 1700, por meio de um alvará, determinou a concessão de uma “légua em quadra” de terras a todas as aldeias missionárias dos sertões que fossem habitadas por mais de cem casais indígenas.

[...] Conforme o costume da época, partindo-se da igreja missionária aos oito pontos cardeais e colaterais, formando um octógono regular de 12.320 ha. Saco dos Morcegos, que contava então com uma população estimada em setecentos habitantes, foi assim delimitada. (BRASILEIRO, 1996, p.43)

Em 1758, portanto após a saída dos jesuítas do Brasil, a aldeia Kiriri foi elevada à vila mediante uma autorização assinada pelo Marquês de Pombal. Essa passagem da organização missionária para a organização civil teve como consequência a invasão das terras indígenas. Uma parte significativa da população indígena das aldeias mais próximas se refugiou, provavelmente, em Mirandela, o centro da aldeia missionária, que, crescente e simultaneamente, passou a concentrar uma população etnicamente diferenciada ameaçada pela intrusão de suas terras tradicionais. (*Ibid*, p.44-45)

Em 1837, Mirandela foi anexada ao município de Ribeira do Pombal e a Diretoria de Índios, em geral estreitamente vinculada aos interesses locais, foi extinta. Esses acontecimentos agravaram, ainda mais, a situação delicada em que já se

⁷ Forma como os regionais se referem aos índios Kiriri (Ver em BANDEIRA, 1972), mas é também uma nomenclatura pejorativa muito difundida no Brasil para designar os índios considerados “descendentes” ou “misturados”. Ler CARVALHO, 1993 e RESSINK, 1983.

⁸ Como os índios se referem aos regionais. (Ver em BANDEIRA, 1972)

encontravam os comumente designados caboclos, termo expressivo da desvalorização radical da sua condição étnica. Esse quadro de total abandono e desassistência pode ser considerado como a principal motivação do interesse e adesão de um grande número de famílias indígenas Kiriri a Antônio Conselheiro e ao Arraial de Canudos. Porém, com o fim dos sonhos de prosperidade em Canudos, os índios que sobreviveram à violenta repressão policial retornaram à região de origem e encontraram a maioria de suas terras ocupadas pelos criadores de gado. O seu regresso, portanto, suscitou duras perseguições. Foi, justamente, nesse período, que os índios e os pesquisadores identificaram os maiores avanços sobre o Território Indígena. (3 *Ibid*, p 45-46)

Os Kiriri permaneceram por mais de cinquenta anos no esquecimento, sem nenhum reconhecimento oficial. Então, cansados de tanto descaso, eles se mobilizaram com o propósito de reivindicar, junto ao interventor estadual Landolfo Alves, em 1941, o direito à “légua em quadra” doada pelo rei de Portugal, em 1700. Landolfo Alves, devido à pressão exercida pelos índios, solicitou ao Serviço de Proteção aos Índios (SPI) a instauração de um inquérito para apurar os fatos relacionados ao seu estado de abandono. Um engenheiro do Ministério da Agricultura foi enviado à área, mas a sua visita teve como único ponto favorável a constatação de que, realmente, boa parte da área reivindicada pelos índios estava invadida pelos regionais. O processo se estendeu por cerca de quatro anos, no Ministério da Agricultura, e acabou sendo arquivado. Assim, só em 1947, por iniciativa de um pároco do município de Cícero Dantas, o padre Galvão, o caso foi novamente retomado.

[...] Sensibilizado com as precárias condições de vida dos índios, Galvão – possuidor de um grande carisma em toda a região, o que inclusive o notabilizaria politicamente na oposição às oligarquias tradicionais – escreveu uma série de três cartas ao Marechal Rondon, que a época ainda gozava de muito prestígio no SPI (Serviço de Proteção aos Índios) e entre os índios de modo geral, solicitando a demarcação da área e a instalação de um posto indígena em Mirandela. (BRASILEIRO, 1996, p.83)

Mirandela, na direção Leste-Norte-Oeste, ou seja, os núcleos de Lagoa Grande, Sacão, Baixa da Cangalha, Cacimba Seca, Canta-Galo, Araçá e Gado Velhaco. Essa partilha de responsabilidades fazia-se mediante a indicação, por cada núcleo ou quarteirão, de uma pessoa de confiança e prestígio - um conselheiro - para representar e zelar pelos interesses locais.

A instalação do Posto Indígena de Tratamento Góes Calmon, em 1949, mudou um pouco a situação prevalecente, pois os Kiriri passaram a receber amparo legal na condição de grupo etnicamente diferenciado, porém de maneira muito limitada.

Ao longo das décadas de cinquenta, sessenta e setenta novos problemas - altos índices de mortalidade e alcoolismo, disputas entre os núcleos indígenas, jogos políticos de manipulação por parte do órgão tutelar, etc. - foram acrescentados à depauperação econômico-social e à discriminação e coerção por parte dos regionais. Segundo Bandeira, conforme já assinalamos, a barreira étnica, estabelecida pelos regionais, se apresentou como uma das razões condicionadoras para um determinado grau de especificidade cultural Kiriri, ao lado do complexo de crenças do grupo, que continua agindo como fator centralizador dessa especificidade. (BANDEIRA, 1972, p. 31)

Atualmente, a convivência entre índios e não-índios tem sido um pouco menos agressiva e, é possível dizê-lo, mais produtiva, pois os índios conseguiram conquistar uma certa autonomia política. Essa relação mais dialógica tem início, principalmente, depois do contato dos Kiriri com missionários Baha'i⁹, nos anos sessenta. Tal encontro ocasionou um impacto determinante na reestruturação organizacional sócio-política do grupo, sob a liderança do cacique Lázaro Gonzaga de Souza, formado e escolhido por influências Baha'i, e que ainda hoje continua sendo cacique.

⁹ Religião de origem persa.

É interessante observar que a relação dos índios com os missionários Baha'i foi a princípio desconfiada e tensa, mas depois se fortaleceu, graças à iniciativa dos missionários de intermediar, junto ao Governo Estadual, a construção de uma escola, no mais populoso dos núcleos residenciais Kiriri, à época, a Lagoa Grande. Essa ação teve, aparentemente, um papel concreto e bem mais eficiente do que as ações da FUNAI¹⁰, da Igreja Católica e dos políticos regionais. O estereótipo regional dos índios como “*caboclos bêbados e preguiçosos*” (BANDEIRA, 1972) também foi combatido pelos missionários Baha'i, que desencadearam uma campanha contra o alcoolismo. A intervenção desses missionários no cotidiano Kiriri, ao lado de outros fatores, resultou na constatação, por parte dos índios, da necessidade de uma maior coesão interna para o fortalecimento do grupo, sendo a indicação de Lázaro para cacique e sua eleição, em 1972, o ápice desse processo. A eleição representou, igualmente, um importante momento na história Kiriri. Esse foi um período de diálogos mais intensos e articulações políticas mais produtivas, tendo sempre como meta coletiva a demarcação do Território Indígena.

A posição de Lázaro Gonzaga de Souza como cacique gerou grandes impactos no contexto simbólico Kiriri, pois para o novo cacique tornava-se necessário inserir no cotidiano do seu povo traços e valores considerados pela sociedade regional como próprios de Índios, ou seja, a prática de determinados rituais e atividades características indígenas. A erradicação do alcoolismo e de outras eventuais atitudes anti-sociais, o fortalecimento de sentimentos de solidariedade e consciência grupal também foram metas fixadas pelo cacique Lázaro e seus conselheiros.

Em uma das suas viagens de articulação, para se familiarizar com a política indigenista e ampliar suas relações com outros povos estabelecidos no Nordeste, o

¹⁰ Fundação Nacional do Índio

cacique Lázaro organizou uma caravana, com cerca de cem índios Kiriri, para uma aldeia Tuxá, situada em Rodelas/BA. A razão por ele alegada para a viagem foi uma partida de futebol, mas sua verdadeira intenção consistiu em assistir ao ritual Toré realizado pelos Tuxá. Os vínculos entre os dois povos foram, então, estreitados, principalmente em torno da dimensão simbólico-ritual.

Dentro de pouco tempo, o Toré, revitalizado entre os Kiriri mediante a assistência Tuxá e o estímulo do cacique Lázaro, seria elevado à condição de principal diacrítico cultural, não obstante a atitude refratária de muitos índios, que resistiam a aceitá-lo tão integral e irrestritamente como pretendiam os seus líderes políticos. Em decorrência das pressões e contra-pressões, o Toré se tornou alvo de uma disputa que culminou na divisão da população em duas facções. As divergências e ambições pelo poder político-simbólico e econômico acabaram sendo assimiladas à disputa pelo controle do ritual. Muitos índios mostravam-se insatisfeitos com alguns atos institucionalizados pelas lideranças, como a campanha, muitas vezes violenta, contra o alcoolismo e o que julgavam alguns constituir uma forma de exploração da população mediante o trabalho nas roças comunitárias. Em vista disso, por ocasião da criação do cargo de pajé geral, por iniciativa do cacique Lázaro, a população se dividiu, parte tendo permanecido do seu lado e parte se alinhado contra ele. Devido a todos os problemas internos do grupo, o pajé escolhido pelos encantos não foi aceito pelo cacique Lázaro e pela parcela que o apoiava, do mesmo modo que a parcela insatisfeita com a sua liderança se perfilou ao lado do pajé eleito e este acolheu a indicação dos encantados, da qual entendia derivar a sua legitimidade. As posições se enrijeceram, o que teve como consequência a divisão faccional do grupo, como já referido.

Duas lideranças, respectivamente formadas pelo cacique Lázaro e o seu pajé Zezão, de um lado, e o cacique Manoel Cristóvão e o pajé Adonias, do outro, passaram

a enfeixar o poder formal entre os Kiriri. Conseqüentemente, o Toré também se dividiu, sendo um realizado pela facção A e outro pela facção B. A primeira é formada pelos núcleos do Sacão, Cacimba Seca e um terço de Lagoa Grande. A “B” engloba os dois terços restantes de Lagoa Grande, a Baixa da Cangalha e o Cantagalo.

Neste ano tive notícias de que ocorreram mudanças na disposição das facções, mas o cacique Lázaro continua sendo a principal liderança do grupo A e o pajé Adonias a do grupo B.

O Toré tem como um dos seus elementos principais a ingestão da jurema, uma bebida cujos efeitos são semelhantes à da jurema usada no antigo ritual Cururu. Ela é feita da entrecasca da *Mimosa Nigra*, tem características alucinógenas e é de uso muito corrente nos rituais indígenas do Nordeste. Além da jurema também são ingeridos, no decorrer do Toré, o vinho de milho ou buraiê e o zuru (cachaça comum). O ritual é realizado em terreiros amplos, nos quais há um recinto fechado, onde se deposita o pote com a bebida sagrada (jurema) e se desenvolvem as seqüências privadas do ritual. Este local fechado é denominado pelos índios Kiriri com a “Casa da Ciência”, cuja ilustração pode ser observada a seguir.

A cerimônia ritual do Toré tem início...

[...]com a concentração de pessoas nas imediações do terreiro e no recinto fechado onde principia a defumação que, em seguida, se estenderá ao terreiro, através de grandes cachimbos de madeira de formato cônico, com desenhos em relevo. Inicia-se também aí a ingestão da jurema, que se intensificará durante a dança, distribuída sempre pelo conselheiro local ou por outra figura de relevo na hierarquia ritual e política. Passando-se ao terreiro, prosseguem os trabalhos de “limpeza”, comandados pelo pajé, quando então, através do uso de apitos, os encantos são convidados a participar... uma fila indiana cede lugar a movimentos em torno dos encantos, que ocupam posição central no terreiro e pouco se deslocam, enquanto principiam a falar numa língua pretensamente indígena, ritual, que consiste numa seqüência de sons bastante recorrentes e incompreensíveis para os Kiriri de hoje. São, em seguida, conduzidos ao recinto – a “camarinha” – onde serão consultados com relação aos mais diversos temas, fornecendo conselhos de caráter genérico, que, via de regra,

reproduzem os ideais de unidade do grupo. (BRASILEIRO, 1996, p.96)



Figura 5
Local ritual. Camarinha utilizada pelos índios Kiriri no ritual Toré, denominada “Casa da Ciência”.

Ritual realizado entre os índios Kiriri assume, hoje, um caráter não apenas religioso, mas também político e sócio-cultural, na medida em que passou a representar, contemporaneamente, um símbolo de união e legitimidade étnica entre os grupos indígenas do Nordeste. Tendo sido ele reincorporado ao complexo sócio-cultural kiriri e as suas práticas xamanísticas, ocasionou algumas mudanças consideráveis no cotidiano sócio-religioso, pois os que não se adaptaram aos novos procedimentos prático-simbólicos relacionados ao Toré, ou seja, não “alinham os seus guias aos guias do Toré”, tornaram-se indivíduos à margem da sociedade, sendo induzidos a se retirar do seio grupal pelas lideranças. Assim, mestras e auxiliares que trabalhavam, tradicionalmente, com práticas de caráter doméstico de incorporação xamanística com

ligação perceptível com elementos da tradição africana foram encarados negativamente, sendo discriminados como agentes veiculadores de práticas consideradas não indígenas. Tal conjuntura separatista foi designada, localmente, “Coador”, como já assinalado. Xamãs como Dona Miliana, que contemplaremos nas descrições sobre os processos de aprendizagem Kiriri desta dissertação, por conta do “Coador”, mora fora do Território, mas continua sendo procurada pela população para aconselhamentos e consultas. Dona Miliana foi indicada como uma boa “informante” na época em que desenvolvíamos a pesquisa sobre práticas xamanísticas, pelo conselheiro e agente de saúde de um dos núcleos da aldeia Kiriri, por conta dos seus saberes especiais.

De acordo com Nascimento, algumas adaptações foram feitas, como, por exemplo, a incorporação de encantados e “toantes” kiriris ao ritual (re)introduzido através dos Tuxá. Realizado em dois âmbitos distintos, privado e público, o Toré enseja, respectivamente, a comunicação com os encantados e a interação entre os grupos locais, no decorrer da “brincadeira”, realizada, geralmente, aos sábados.



Figura 6
Alho e cachimbo(chamado pelos Kiriri de “defumador”) utilizados em rituais como o Toré e nas demais práticas cotidianas de purificação. Estes objetos são descritos pelos índios como “defesas” e devem ser guardadas sempre próximas e levadas pelos Kiriri para todos os lugares, durante o dia ou a noite.



Figura 7
“Cabeça de Reis”. Símbolo colocado em locais rituais e estratégicos para espantar o mau olhado.

A importante cerimônia xamanística do Cururu, que possui, aparentemente, fortes ligações com o Toré (re)ensinado pelos Tuxá, teria sido extinta devido à Guerra de Canudos, em consequência da morte dos velhos pajés. Este acontecimento marcou profundamente a trajetória histórica do povo Kiriri, pois nesta guerra morreram, também, os últimos falantes da língua indígena, o meio privilegiado de comunicação e aprendizagem com o mundo sobrenatural. A morte dos últimos pajés, em Canudos, por outro lado, teria ocasionado, de acordo com a avaliação de muitos Kiriri, a perda da “ciência do índio”, dos segredos do ritual Cururu, do preparo da jurema, do poder de falar com os encantos e de viajar, como as almas viajavam. Atualmente, muitos acreditam que o principal motivo para todos os seus infortúnios, físicos e psíquicos, é a impossibilidade de conversar, através da língua tribal, com os espíritos dos mortos tão à vontade quanto os antigos o faziam. Por isso, a perda da língua é considerada um dos

fatores primordiais para os fracassos vivenciados pelo grupo. O valor da comunicação com os encantos, os seres superiores que regem suas vidas, ficou, assim, comprometido pelo uso do português, ao tempo em que os deixou à mercê de inúmeros ricos. De acordo com Reesink (Manuscrito, p. 117), o antigo ritual “[...] se realizava no momento da quebra do milho, ou seja, em um tempo de colheita de uma semente para que os encantos se empenharam em fazer crescer e dar fruto. No fim, portanto, do ciclo de vida e fertilidade que garante a reprodução sócio cultural.”

Na parte festiva do Cururu, homens e mulheres dançavam ao som de uma grande flauta, orientados pelos entendidos. A “brincadeira” era feita em Mirandela, perto do Tanque dos Índios. Os mais velhos relatam que, em um lugar separado, ficava a jurema (bebida feita do arbusto jurema), o fumo e a genebra. Em determinados momentos da dança executada, os iniciados na chamada “ciência indígena”, comumente denominados entendidos, bebiam jurema com o objetivo de poder se comunicar melhor com os encantados. Essa prática xamanística, afirmam muitos Kiriri, não teria sido ensinada às gerações seguintes, deixando um vácuo no sistema religioso do grupo. Por não poder ter conservado o saber dos antigos, o índio ficou “*tolo*”, e somente através da ajuda dos encantados é que ele conseguiu resistir até hoje. Não fora a perda da língua, eles teriam dominado os “portugueses”, ou seja, teriam expulsado os grandes fazendeiros de suas terras, antes da demarcação, com mais facilidade e sem tanto sofrimento, seriam ricos, controlariam o ambiente, trabalhariam menos, não contrairiam doenças, não haveria pragas nas roças, falta d’água ou secas, e, assim, as suas únicas obrigações seriam com os encantos.

No período correspondente aos anos oitenta os conflitos com os regionais ganharão muita relevância e o acirramento da tensão interétnica conduziu o movimento indígena a orientar-se abertamente para a conquista da terra, centrando-se, basicamente,

na condução da luta pela demarcação e desintração do Território Indígena, pautados na definição da área originalmente cedida pelo Rei de Portugal, ou seja, os 12.320ha há que compreende a “légua em quadra”. (BRASILEIRO, 1996, p.99-100)

Brasileiro organizou, em um dos capítulos de sua dissertação, uma cronologia das “retomadas”:

- 1979- Organização de uma roça comunitária, situada no sul do território indígena, na estrada que liga o povoado de Mirandela ao município de Ribeira do Pombal.
- 1981- Demarcação da terra Indígena Kiriri com 12.320 ha, englobando quatro povoados de regionais até então reconhecidos pelos índios como limítrofes ao seu território: Marcação, Baixa do Camamu, Segredo e Pau-Ferro.
- 1982- Reordenação espacial do núcleo Sacão, onde habita um dos caciques, com construção de moradias dispostas circularmente em torno do centro comunitário.
- 1982- Ocupação da Picos (fazenda), localizada no núcleo da Lagoa Grande, maior fazenda no interior do território indígena (com uma extensão de pouco mais de mil hectares), tida por posseiros e fazendeiros como baluarte na ocupação das terras indígenas. Seu pretense proprietário, Artur Miranda, era apoiado por políticos da região e considerado pelos índios como o seu mais potente inimigo.
- 1985- Ocupação de uma fazenda de cerca de 700 há, localizada no núcleo da Baixa da Cangalha.
- 1986- Os índios fecham importante estrada de acesso de Mirandela ao povoado de Marcação, retirando todas as posses e roças de regionais ali localizadas.
- 1987- A FUNAI indeniza e o INCRA reassenta trinta e sete família de posseiros regionais incidentes no território indígena, nas fazendas Taboa e Serrinha, município vizinho de Quijingue.
- 1988- Divisão política e territorial dos Kiriri em duas facções.
- 1989- Oitenta e cinco por cento do território Kiriri passam a compor o novo município de Banzaê, desmembrado de Ribeira do Pombal, em uma manobra política com o intento de “livrar” este último da presença indígena.
- 1989- Cerca de quarenta famílias Kiriri de uma das facções “acampam” em Mirandela, após terem suas moradias parcialmente destruídas por uma enchente. Mantêm-se permanentemente no local que se constitui, ainda hoje, em um núcleo de resistência e pressão frente aos regionais.
- **1990- Homologação da Terra Indígena Kiriri.**
- 1991- A FUNAI indeniza cerca de dez casas habitadas por regionais em Mirandela e famílias Kiriri imediatamente as ocupam.
- 1992- Após a saída tempestuosa de um chefe de posto da Terra Indígena, uma família Kiriri ocupa a sua casa. O novo “chefe” é constrangido a habitar, juntamente com mais uma família indígena, na própria sede do posto, que também funciona como farmácia.
- 1993- Os Kiriri impedem a realização de melhoramentos, por parte de Prefeitura de Banzaê, em um trecho de estrada que reduziria a distância entre Ribeira do Pombal e a sede do município de Banzaê.
- 1994- Uma das duas facções nas quais se divide, atualmente, o povo Kiriri resolve cercar o território indígena, partindo dos marcos que o delimitam.
- 1995- Após acirrados conflitos, a FUNAI indeniza as 176 ocupações de regionais que constituem o povoado de Mirandela. (1996, p.100-103)

Tensões e conflitos entre regionais e índios eclodiram, freqüentemente, durante a década de oitenta. Em muitas ocasiões, o gado surgia como a motivação principal, sempre que animais ultrapassavam os novos limites do Território então homologado. Os índios matavam ou apreendiam o gado em represália ao pastoreio no Território Indígena sem permissão.



Figura 8
Pasto cercado no núcleo de Lagoa Grande.

Em período anterior à demarcação das terras era comum o estabelecimento da meia, no âmbito da qual os Kiriri participavam com a pastagem e os regionais com o gado. Porém, depois da homologação, tal prática foi sendo desestimulada, mas, atualmente, mesmo com as proibições, a meia ainda é comum entre índios e regionais e entre os próprios índios, pois esta também é uma atividade econômica complementar para os grupos domésticos.

Depois de reconquistarem o seu território tradicional, os Kiriri estão tendo a possibilidade de usufruir dele com mais liberdade, não obstante todas as dificuldades econômicas que ainda os afligem. Até a década de noventa, os índios Kiriri conviviam com uma população não-índia, três ou quatro vezes maior do que o contingente nativo, que ocupava e dominavam o seu território. Foi, portanto, ao cabo de aproximadamente

20 anos de lutas e conflitos, de diversas ordens, que os Kiriri puderam reaver suas terras, mediante a retirada de 6.000 “brancos” que vinham se apropriando de suas matas e recursos naturais. Este foi um processo especialmente significativo, cujo desencadeamento coincidiu com o movimento de ressurgência étnica dos povos indígenas do Nordeste brasileiro.

De acordo com o diagnóstico etnoambiental coordenado pela Associação Nacional de Ação Indigenista- ANAÍ (2004), após a saída dos regionais da terra indígena foi possível avaliar o impacto da presença de uma população numerosa e com práticas econômicas distintas das da população indígena sobre os solos, em geral pobres, e as “cacimbas”, lagoas, “tanques” e “olhos d’água”. As matas e os recursos, vegetais e animais, da terra indígena foram gravemente afetados pela difusão cultural de práticas e modelos de desenvolvimento insustentáveis, que secularmente deterioram o semi-árido, ou seja, a pecuária e a agricultura extensivas. (Carvalho, 2003, p. 45)

Os índios Kiriri têm consciência da necessidade urgente da recuperação de seu patrimônio ambiental, mas, ao mesmo tempo, devido às práticas agropecuárias introduzidas pelos regionais e por eles absorvidas, se tornou bastante difícil reorientar os hábitos e manter a sustentabilidade ambiental sem auxílio estrutural e técnico das entidades governamentais responsáveis.

[...] os recondicionamentos ecológicos sucessivos e compulsórios experimentados pelo povo Kiriri ao longo de mais de 300 anos de contato com não-índios conformou, no presente, padrões adaptativos de subsistência predominantemente voltados para a agricultura de sequeiro, nas faixas de terra mais arenosas, e nas (poucas) porções de terra areno-argilosas e úmidas do território, notadamente às margens de lagoas, tanques e aguadas, práticas estas associadas ao pastoreio e criação de animais (de corte e carga, tais como bovinos, caprinos, ovinos, asininos e eqüinos, dentre outros). (ANAÍ, 2004, p. 51)

Os Kiriri almejam a recuperação das suas matas, que depois da retomada, 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 sócio-culturais.

CAPÍTULO II

A APRENDIZAGEM COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL

Figura 9



Escola Kiriri do núcleo de Arraça.



Figura 10
A fogueira de São José e o tocador da zabumba.



Figura11

Imagem do Senhor da Ascensão,
padroeiro de Mirandela.

PROCESSOS, MOVIMENTOS E DINÂMICA DO APRENDER



Figura12

Fotografia do contexto geográfico onde está situado o núcleo central de Mirandela.

O Território Indígena Kiriri está inserido no contexto geográfico sertanejo que faz parte do “polígono das secas”. As características climáticas, assim como a dificuldade de locomoção em relação aos municípios vizinhos foram questões que condicionaram, também, as práticas culturais xamanísticas resistentes e os fenótipos, marcadamente “mongolóides” deste povo indígena, mesmo com as relações econômicas, religiosas, educacionais e afetivas, que, gradativamente, estão se fortalecendo com a população regional dos municípios de Banzaê e Ribeira do

Pombal.(BANDEIRA, 1972) Estas trocas sócio-culturais acontecem, especialmente, nos dias das feiras e no cotidiano das escolas secundaristas.¹¹

O relevo do Território Kiriri é bastante acidentado, sendo cercado por morros e encostas, onde se destacam a serra da Cangalha e dos Picos. Em tal localidade não observamos cursos d'água permanentes, existindo apenas cacimbas e lagoas periódicas. O maior reservatório de água é a Lagoa Grande, que é cercada por uma pequena aldeia e sendo ao pé da serra do Arrasta é conhecida como “a morada dos encantos”. Entre estas serras, cacimbas, mandacarus, xique-xiques, cajueiros, umbuzeiros, mangueiras e as pequenas plantações familiares e comunitárias de mandioca, milho, feijão, o cotidiano Kiriri corre.

Em meio ao contexto sócio-cultural carregado de simbolismos, a práticas agrícolas, a vegetação característica do sertão, a chegada de determinados recursos tecnológicos, e as relações com os regionais, por vezes tensas que contornam, delineiam e dinamizam as práticas aprendentes Kiriri, que procuramos interpretar os complexos processos educacionais, as aprendizagens desse povo indígena. E nesta perspectiva contextual, para interpretarmos tais processos, assim como Geertz e Max Weber, acreditamos que ...

[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. (GEERTZ, 1989, p.4)

Enquanto um espaço de aprendizagem em comum, a cultura é pública, assim como os significados que a compõe. Neste sentido, “[...] compreender a cultura de um

¹¹ As escolas do Território indígena atendem os estudantes apenas até a quarta série, assim os jovens têm que se deslocar diariamente para os municípios vizinhos para poderem concluir o Ensino Médio.

povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade”. (*Ibid*, 1989, p.10) Então, quando queremos falar sobre o processo educacional e suas idiossincrasias temos que pensar em tal fenômeno dentro de um contexto, ou seja, dentro de um ambiente cultural que influencia com seus significados e que se deixa influenciar pelos significados de outros contextos culturais que o cercam, de forma dialética.

De acordo com Geertz e Bruner:

[...] o fator facilitador crucial, aquilo que concentra a mente, é a cultura – “o modo de viver e pensar que construímos, negociamos, institucionalizamos e, por fim (depois de tudo acertado), acabamos chamando de ‘realidade’, para nos consolarmos”. (BRUNER *apud* GEERTZ, 2001, p.170)

Vemos, da perspectiva em questão, a cultura, assim como é observada a sociedade por Balandier, ou seja, nascida dos movimentos e dinâmicas permanentes da vida dentro da história, que por sua vez é composta por continuidades e discontinuidades, por “rupturas e recomeços”. As transformações sociais e culturais que presenciamos seriam então resultados desses movimentos que caracterizam as “mutações sociais”, sendo que a natureza dessas “[...] mutações é processual e criadora. Incorporando o movimento tanto no abandono de velhas configurações sociais, quanto na busca de novas configurações”. (BALANDIER *apud* PIMENTEL, 2000, p.2-3) Por exemplo, podemos observar as características das transformações cotidianas no decorrer da história documentada e nas experiências relatadas pelos índios do grupo étnico Kiriri, que antes mesmo do período colonial já travavam embates e diálogos com outros povos ameríndios, como foi realçado no primeiro capítulo desta dissertação. Atualmente, os Kiriri mantêm relações ainda mais amplas com diversos grupos sociais, sendo estas facilitadas pelas redes proporcionadas pelos novos meios de comunicação que estão

tendo acesso como: o telefone, a televisão e a internet, presentes em algumas casas do seu Território.

[...]a sociedade não é uma coisa fixada desde o tempo de sua criação: está constantemente em vias de se fazer e só pode definir-se em ‘ação’ [...]”(1976, p.82), ação que por sua vez descreve as suas trajetórias de processos históricos. Tanto no sentido das dinâmicas sociais e das inúmeras manifestações de transformação social na gênese da sociedade.(*Ibid*, 2000, p. 3-4)

Esta dinâmica, este movimento de compreensão da sociedade e da cultura mais sensível e aberto é chamado por Balandier de “contorno antropológico”, que, por sua vez, é compreendido por Geertz como “tradução”(como abordamos no nosso “caminhar metodológico”). Em síntese, captar a cultura e as mutações sociais através do estranhamento e, ao mesmo tempo, da identificação, é determinante para estarmos praticando, realmente, o “contorno antropológico” e o processo de “tradução”.

Assim, para compreendermos os processos de aprendizagem é necessário estarmos aperfeiçoando este duplo olhar por suas diversas vias, por seus diversos lados, por seus diversos ângulos e “pontos de vista”, lembrando Viveiros de Castro, em seu valoroso texto “O nativo relativo”, em que explicita os “pressupostos metateóricos” do, também, significativo artigo “Os Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio”. Segundo o autor, todos nós pensamos da mesma forma, índios e “não-índios”, nativos ou não, mas nossos “conceitos” e “descrições” são muito diferentes. Por isso, compartilhamos a perspectiva de Viveiros de Castro quando afirma que “conceitos”, “descrições”, “eventos” intelectuais...

[...]certamente ‘passam pela cabeça’(ou, como se diria em inglês, ‘cruzam a mente’), mas eles não ficam lá, e sobretudo não estão lá prontos - eles são inventados. Deixemos as coisas claras. Não acho que os índios americanos ‘cognizem’ diferentemente de nós, isto é, que seus processos ou categorias ‘mentais’ sejam diferentes dos de quaisquer outros humanos. Não é o caso de imaginar como dotados de

uma neurofisiologia peculiar, que processaria diversamente o diverso. No que concerne, penso que eles pensam exatamente ‘como nós’; mas penso também que o que eles pensam, isto é, os conceitos que eles se dão, as ‘descrições’ que eles produzem, são muito diferentes dos nossos- e portanto que o mundo descrito por esses conceitos é muito diverso do nosso. No que concerne aos índios, penso- se minhas análises do perspectivismo estão corretas- que eles pensam que todos os humanos, e além destes, muitos outros sujeitos não- humanos, pensam exatamente ‘como eles’, mas que isso, longe de produzir (ou resultar de) uma convergência referencial universal, é exatamente a razão das divergências de perspectivas.(2002, p.8)

Pautada nas considerações do autor acima citado e, assim como, Geertz, refletindo sobre as novas perspectivas ao dialogar com a psicologia cultural de Bruner, em alguns dos seus textos do livro “Nova luz sobre a antropologia”, iremos prestigiar, numa condição de colaboração com o nosso trabalho, o próprio Bruner e Vygotsky, que aproximados, dialogicamente, trouxeram contribuições para a compreensão da aprendizagem no interior dos processos culturais. Silva e Nunes na introdução do livro “Crianças Indígenas-Ensaio Antropológico”, citando Toren, também, concordam sobre a possível colaboração entre as teorias de socialização, e mesmo a psicologia cognitiva e a antropologia, numa condição de potencialidade, limites e reajuste. Para compreendermos, por exemplo, as relações entre as crianças e a sociedade.

[...]Segundo Toren, as teorias sobre socialização não devem ser postas de lado. É preciso, sim, reavaliar certos aspectos e fazer alguns ajustes, perceber o que essas teorias puderam oferecer até agora, suas potencialidades e limites, e procurar alternativas.

Ao que tudo indica, portanto, as condições para a renovação do interesse pela criança na pesquisa antropológica foram criadas pela própria revisão desse conceito de “socialização”[...]a uma concepção dinâmica e historicizada de cultura[...] (SILVA; NUNES, 2002, p. 20)

Esta perspectiva dinâmica e histórica contida nos trabalhos de Bruner, Vygotsky, assim como, Viveiros de Castro, Silva, Nunes, Toren, que nos faz dialogar com esses

autores entre outros, numa perspectiva “multireferencial crítica”¹², reconhecendo os limites do nosso campo de estudo específico, assim a especificidade de tal inspiração não está no exercício apenas da complementaridade, da mera soma, nem mesmo na necessidade de domínio absoluta, mas na compreensão “[...]da limitação dos diversos campos do saber, da tomada de consciência da necessidade de rigor fecundante, da nossa ignorância enquanto inquietação.”(MACEDO, R., 2000, p.93)

Consideram os seres humanos iguais na sua condição humana, mas também temos clareza que os homens têm as suas perspectivas e seus processos de aprendizado diferenciados, visto que estes são, determinante, mediados pela sua cultura, seja ela de um ponto de vista multiculturalista ou “multinaturalista”¹³.

Vygotsky, o criador e o principal nome da psicologia histórico-cultural ou sócio-histórica, acolheu, como fundamental tema para os seus estudos, a gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, em seu contexto histórico-cultural. Seu projeto foi especialmente tentar articular informações dos diferentes componentes que integram os processos mentais: neurológico, psicológico, lingüístico e cultural. Tendo como principal inspiração ideológica o materialismo dialético, Vygotsky procurou elaborar uma psicologia inovadora, “[...] com o objetivo de integrar, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico”.(Oliveira, 1933 *apud* REGO, 1995, p. 41)

¹² De acordo com Macedo, no livro “A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação, a perspectiva “multirreferencial”, a filosofia “multiferrefencial”, enquanto método de base epistemológica seria a abertura para às possibilidades criativas do pensamento científico, para “à pluralidade referências, à alteridade, ao multiculturalismo, às contradições, ao dinamismo semântico da práxis[...].”(2000, p.93-94)

¹³ O “multinaturalismo” seria um outro ponto de vista cultural, uma espécie de “política cósmica” do xamanismo perspectivista ameríndio, segundo Viveiros de Castro em “Os Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio”. Falaremos sobre tais pontos de vista mais adiante.

Vygotsky se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores. Tais processos mentais são chamados assim porque são considerados sofisticados, pois são mecanismos intencionais, ou seja, são ações conscientemente controladas que permitem ao indivíduo independência em relação ao tempo mensurável e ao ambiente presente. De acordo com o psicólogo, estes processos não são inatos, visto que eles têm sua formação ligada às relações entre os indivíduos humanos e são desenvolvidos por meio da internalização de normas e valores culturais de comportamento, diferentemente, dos processos psicológicos elementares, que estão presentes na infância humana e também nos animais (reações automáticas, ações de reflexo e associações simples, que são biológicas).

As pesquisas desenvolvidas para observar a organização dos processos mentais foram realizadas com crianças e outros indivíduos de diferentes culturas. Com isso, foi possível ser afirmado por Vygotsky que as características essencialmente humanas não estão presentes desde o nascimento e nem são apenas resultados gerados pelo meio externo, mas elas são, verdadeiramente, o produto da interação dialética dos homens com seu contexto sócio-cultural.



Figura 13

Kiriri brincando de carrinho na estrada que corta uma das aldeias indígenas. Assim, brincando e estabelecendo relações interculturais os pequenos Kiriri dão significado ao seu mundo e aprendem sobre ele.

Determinadas funções psíquicas humanas têm sua origem e se desenvolvem com base nessas relações, ou seja, o desenvolvimento mental não acontece apenas por causa das funções biológicas e também não podem ser universais, pois a cultura em toda a sua diversidade é constitutiva das idiossincrasias humanas, assim como é o caso dos processos de aprendizagem.

De acordo com a psicologia sócio-histórica, a mediação é uma outra característica que está presente em toda atividade humana, sendo os instrumentos e signos criados pelo homem os principais mediadores dos seres humanos entre si e deles com os seus contextos sócio-culturais. Os produtos culturais, ou mesmo dizendo, a própria cultura, são mediadores do fenômeno aprender. Por exemplo, a linguagem enquanto uma das mais complexas criações humanas é um signo mediador e mediado por excelência. A comunicação permitida pela linguagem possibilita a transmissão, o intercâmbio social entre as pessoas, e a assimilação de informações e de experiências nos processos de formação do aprendizado cotidiano.

Com a ajuda do adulto, as crianças assimilam ativamente aquelas habilidades que foram construídas pela história social ao longo de milênios: ela aprende a sentar, a andar, a controlar os esfínteres, a falar, a sentar-se à mesa, a comer com talheres, a tomar líquidos em copos etc. Através das intervenções constantes do adulto (e de crianças mais experientes) os processos psicológicos mais complexos começam a se formar. (REGO, 1995, p. 60)

Os acontecimentos do cotidiano em grupo são fundamentais para o desenvolvimento das funções tipicamente humanas e têm um papel extremamente importante para os processos de aprendizagem do homem enquanto ser social, visto que desafiam a criança e ajudam a despertar e a desenvolver as suas funções cognitivas superiores, principalmente, porque são hábitos culturais, como é o caso do ritual Toré

Kiriri. Este é realizado em comunhão por crianças, adolescentes, adultos e lideranças tradicionais.

O ritual em questão, descrito no capítulo anterior, é visto pela comunidade como um momento de formação, onde todos interagem, aprendem sobre seu complexo religioso, conduta, medicina tradicional, e buscam os conselhos dos mais velhos, dos pajés, dos caciques, mestras¹⁴ e, especialmente, “encantos”. A aprendizagem com os encantos ocorre, especialmente, na casa da ciência, local proibido para os visitantes e onde fica depositada a bebida ritual jurema. Na casa da ciência, através das mestras incorporadas, os encantos ensinam sobre a vida e dão conselhos aos índios Kiriri, e com seu saber especial, são os principais conselheiros e autoridades da aldeia. A morte do último falante da língua, na Guerra de Canudos, como relatei no primeiro capítulo, comprometeu o processo de aprendizagem com os encantos, mas esta relação ainda ocorre por meio de outros canais, não tão bem descritos, visto que estamos sujeitos a punição das entidades, principalmente os índios, pois determinadas questões, devido ao seu caráter religioso são tabus, são proibidos pelos encantados, não devem ser revelados para não-índios, ou seja, os que não são “entendidos”. As danças, os toantes, as consultas aos encantos, os ensinamentos do pajé, a participação ainda expressiva da comunidade, mesmo em tempos de mudanças profundas, fazem do *Toré um espaço ritual aprendizagem e de afirmação da identidade Kiriri!* Segundo a jovem professora Kiriri Sandra, enfatizando as frases do pajé, afirma: “*O Toré é uma aula!*”

Segundo Viveiros de Castro, ao se estudar uma sociedade indígena, é preciso não se deixar impressionar pelas evidências da presença da sociedade colonizadora, mas apreendê-la a partir do contexto indígena em que ela está inserida e que a determina

¹⁴ Denominação local para os responsáveis pela relação com entidades xamanísticas e o mundo sobrenatural, representadas, predominantemente, entre os Kiriri por mulheres. Enquanto que os pajés, nas duas facções são figuras masculinas, tendo destaque o pajé Adonias, o escolhido pelos encantados.

como tal (1999, p.117). Ele lembra que não há situação histórica fora da atividade situante dos sujeitos, e que, se há processos homogeneizadores presididos pelo Estado e a sociedade invasora, não os há menos do lado indígena, e certas estruturas cosmológicas pan-americanas devem certamente ter codeterminado os processos de instituição do indigenato. (*Ibid*, p.119-148) Ele preconiza, pois, a abordagem que identifica um *modo de ser característico* tanto dos grupos indígenas menos afetados por processos de colonização como pelos grupos indianizados pelo Estado. “Neste último caso, o foco é sobre a continuidade interindígena visível apesar das diferenças de conteúdo derivadas das diferentes situações de contato envolvidas” (*Ibid*, p. 149).

As sociedades pré-modernas, de acordo com Philippe-Descola, encaram os animais como pessoas morais e sociais plenamente autônomas, detentoras de alma/espírito capaz de assegurar-lhes consciência reflexiva e intencionalidade.(1998, p. 25-26) Suas cosmologias são concebidas como sistemas fechados, nos quais a conservação do movimento dos seres e das coisas exige que as partes troquem constantemente de posição.(*Ibid*, p. 40) No entanto, as cosmologias ameríndias amazônicas, por sua vez, acentuam a existência de diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas ou não-humanas, parecendo caracterizá-las a unicidade do espírito e a diversidade dos corpos (VIVEIRO DE CASTRO, 1996, p.115-118). Tais supostos, por sua vez, decorrem do fato de as categorias natureza e cultura constituírem parte de um mesmo campo sócio-cósmico, graças ao que não designam contextos ontológicos, mas, ao contrário, apontam para contextos relacionais, perspectivas móveis, pontos-de-vista (*Ibid*, p.116). Viveiros de Castro designou *perspectivismo ameríndio* a essa forma de apreensão do cosmos que se caracteriza, em última instância, pelo perspectivismo ou transformismo. Assim, o *perspectivismo ameríndio*, tal como por ele formulado, estaria para um *multinaturalismo* que engloba outros seres não animais, mas não engloba, via

de regra, todos os animais, a ênfase parecendo incidir sobre as espécies que desempenham um papel simbólico e prático de destaque, como os espíritos-mestres ou espíritos “seculares” dos animais (*Ibid*, p.118). O ponto-de-vista está no corpo que, distintamente especificado, constitui a origem da perspectiva. Assim, o corpo, plano intermediário entre a subjetividade formal da alma e a materialidade substancial do organismo, é o lugar da emergência da identidade, da diferença. Por outro lado, o modelo do corpo é o corpo animal, assim como o modelo do espírito é o espírito humano (*Ibid*, p. 128-131).

Podemos dizer que perspectivismo encontra no contexto empírico Kiriri campo relativamente fértil para sua aplicação, pois no sistema de crenças Kiriri nos deparamos com uma diversidade de animais encantados e outros seres de mundos paralelos que são considerados amigos, inimigos, e até mesmo “Reis”. Animais e homens, neste contexto cultural, assim como podemos observar em alguns dos seus mitos de origem, estão no mesmo patamar. Como podemos analisar no mito muito narrado entre os Kiriri, citado logo abaixo e relatado pelo cacique, para que os índios da sua aldeia aprendam a ser valentes e criativos. Em sua casa, cercado pelos seus netos atenciosos à narrativa, o cacique Lázaro nos descreveu o mito que seria a epopéia dos “Três Primeiros Reis do Mundo”, em que são personagens centrais o homem, o boi, e o leão, enfaticamente, designados pelo narrador como “... os primeiros donos da terra! Eles foi quem chegou primeiro no mundo! Eles foi dono do mundo! O boi, o leão e o homem...”, e sugere uma disputa xamanística. A presença do tabaco¹⁵, sob a forma de torrado, ou fumo pisado, é, nesse sentido, também muito sugestiva.

¹⁵ De acordo com Métraux, o piai (pajé), ou xamã sul-americano adquire seus poderes através de alguma forma de substância mágica como, por exemplo, o tabaco, a fumaça, a preparação de plantas psicoativas (LANGDON, 1996, p.19-20)

CL: Eles foram... Eles foram os primeiros donos da terra! Eles foi quem chegou primeiro no mundo! Eles foi dono do mundo! O boi, o leão e o homem! Eles foi quem chegaram mais primeiro. Ai o Boi nasceu num deserto. Ele pensando que só era ele que tinha no mundo! Um dia ele saiu! Eu vou ver quem é que eu vou dar a noticia que é só eu que tenho no mundo! Ai ele saiu berrando: “- No mundo só tem Deus e Boi!” E ele berrava assim: “- No mundo só tem Deus e Boi! No mundo só tem Deus e Boi!” Ai ele sai. Ai tinha o homem também! Ai o homem andava também pelo deserto e viu também o Boi dizendo que só tinha Deus e o Boi! Quando foi um dia ele viu o homem! Ai o homem disse: “-Eu vou ver que bicho é aquele que só têm Deus e ele, e eu existo também! Eu vou me encontrar com ele!” Ai foi encontra! Quando foi lá encontrando... Ai ele bebia num lago que tinha num lugar e bebia de noite. Ai o homem foi e cercou o lugar que bebia e quando foi de noite foi pasturar! Cercou e botou uma porteira! Então quando chegou que entrou pra dentro fechou a porteira! E ele ficou preso! Ai no outro dia o homem caçou embira, embira é um pau que tem uma fibra bem forte! Ele tirou fez uma corda laçou o Boi, cabá capou e abriu a porteira e soltou! (risos) Soltou e quando saiu o correndo mudou! Ai ele já uivava assim: “No mundo só têm Deus e o homem! No mundo só tem Deus e o Homem!” Ai naquela carreira que ele ia gritado, o Leão que tava no mata escutou! “- Ai já vi que tem uma fera braba mais de que eu!” E o Leão pensando que era ele o valentão, que era o dono do mundo, né? Que só tinha ele. Ai correu foi encontrar com o Boi! “- Tem o amigo, o bicho homem que é valente, né! Ele me prendeu, me amarrou, cabá ...” E o Boi contando para o Leão! “- Cabá castrou e agora eu aqui correndo!” Ai correu! O Boi: “- Eu já vou correndo!” Ai quando daí a pouco o Leão disse: “- Pois eu vou encontrar com esse bicho, esse homem! Quero brigar mais ele que é mode eu vou ficar o dono do mundo! Ai viajou, viajou! Ai de noite encontrou o filho do homem!

P: O Leão encontrou o filho do homem?

CL: Sim. Ai ele disse: “- É você que é o bicho homem?” Ele disse: “- Não sou filho!” “-Eu quero encontrar com ele que é pra nós brigar!” Ai viajou e encontrou a mulher dele! ... Sim. “- É você que é o bicho homem?” Ela disse: “- Não sou a mulher dele!” “- Pois eu quero encontrar com ele!” “Vem ai atrás!” Ai agora viajou, ai ele encontrou com uma espingarda nas costas! Ai “- É você que é o bicho homem?” Ele disse: “- Sou eu!” “- É por que eu vim porque sou o Leão e eu quero dizer a você que nós vamos brigar hoje.” Ele disse: “É tá bom! Depois nós vamos brigar! Agora, antes de nós brigar, nós vamos tomar um torrado!” Torrado é o fumo né ele pisado, ai bota no nariz. (risos) Mas ele botou a boca da espingarda no nariz do Leão! (risos) Quando ele botou a boca da espingarda e apertou .. puxou o ... pouuuu! Marcou o Leão! ... Pois sim! Atrás do Leão! Ai ele disse óia ..., no foi tanto quando encontrou o Boi: “- O bicho homem é valente mesmo,

só um torrado que ele me deu!”...Entoçe o mundo ai foi começado ai com essas coisas!

P: Com esses três Reis?

CL: Com essas coisas. Estes eram os Reis!

P: Por isso que quando o senhor fala do Boi fala que é o Rei, né?

CL: Que é o Rei!

(Entrevista realizada com o cacique Lázaro, Mirandela em 14/03/2006)

O tom utilizado pelo narrador, resvalando, aqui e ali, para o cômico, pode ser um estratagema empregado para não suscitar perguntas por parte da curiosa pesquisadora, um disfarce, enfim.



Figura 14

Gado pastando no núcleo de Pau Ferro. O boi é chamado pelos Kiriri de Reis devido ao mito dos “Três Primeiros Reis do Mundo”, descrito acima.



Figura15

Criação de ovinos no núcleo de Baixa da Cangalha. Segundo o sistema cosmológico Kiriri todos os animais têm “Reis”.

De acordo com Lévi-Strauss, (1975, p. 238-239) os mitos são formas narradas de exprimir sentimentos, valores e conhecimento adquiridos de sociedade, tentativas de explicação de fenômenos dificilmente compreensíveis, mas, principalmente, os mitos sugerem constatações contraditórias e não possuem em seu âmbito nenhuma regra lógica ou de continuidade. A mitologia relata, geralmente, acontecimentos passados, mas, também, forma estruturas permanentes que se relacionam, simultânea e dinamicamente, com o presente e o futuro. Os mitos, enquanto mediadores também dos processos de aprendizado, na memória social do grupo, disseminam e deixam representados os valores e conflitos dos contextos histórico e social em que já foram ou estão sendo inseridos.

Ainda ao examinar o contexto etnográfico da pesquisa, observamos que as crenças “*caboclas*” são consequência de um processo de interação, de aprendizagem, no qual se teria estabelecido uma interinfluência da mitologia indígena com as religiões dos brancos e dos negros. No entanto, essa interação não teria implicado na quebra dos fundamentos do sistema de crenças do grupo, mas, ao contrário, teria, ativamente, colaborado para a recriação e o enriquecimento do seu complexo religioso. E, diferentemente, de outras características culturais e fenotípicas Kiriri, os denominados “trabalhos” com o sobrenatural se constituem como uma das fontes de prestígio dos índios em relação aos regionais e demais visitantes do Território e, reciprocamente, o poder de comunicação com esse mundo paralelo se revela como um motivo de orgulho para toda a comunidade indígena.

Baseada na “psicologia sócio-histórica” de Vygotsky e também na “psicologia cultural” de Bruner e nas teorias antropológicas sobre cultura e simbolismo, assim como pelo que observamos entre os Kiriri, identificamos que é na infância, predominantemente, que os valores sócio-culturais são sistematizados e potentemente

transmitidos e utilizados no processo de construção do sentido interno de quem ela é e de como as pessoas se dispõem ao redor delas. Assim, crescer entre as narrativas, entre as histórias que compõem a tradição oral de uma cultura, dentro e fora o contexto escolar, é essencial no processo educacional, pois “[...]os seres humanos dão sentido ao mundo contando histórias sobre ele – usando o modo narrativo para construir a realidade”. (BRUNER *apud* GEERTZ, 2001, p.171)

As histórias contadas por nossos avós, nossos pais, nossas tias velhas, os xamãs, as parteiras, os professores, os pescadores, o padre, o guru, a mãe-de-santo são “[...]instrumentos da mente em prol da criação do sentido”. (BRUNER *apud* GEERTZ, 2001, p.172)

Aprender a nadar nesse mar, a construir histórias, entender histórias, verificar histórias, perceber o verdadeiro sentido das histórias e usar as histórias para descobrir como funcionam as coisas e o que elas são, é nisso que consiste, no fundo, a escola, e além dela, toda a “cultura da educação”. (*Ibid*, 2001, p.171)

Sempre admitindo o papel fundamental da escola no cotidiano cultural, mas enfaticamente valorizando os outros saberes, Bruner vai colocar que somos a única espécie que ensina e aprende socialmente de maneira significativa, pois a nossa “[...]vida mental é vivida com os outros”. (BRUNER, 2000, p.11) Determinadas funções mentais mais sofisticadas formam-se com o propósito da comunicação e vão se desenvolvendo com a ajuda do conjunto cultural e, por conta disso, tais processos não acontecem apenas na escola, visto que a educação, no seu sentido mais complexo, não é apenas uma preparação, mas é a concretização do modo de viver de uma cultura. Com isso Bruner vai afirmar que “[...] as interpretações de significado espelham não só as histórias idiossincráticas dos indivíduos, mas também os cânones culturais de construção da realidade” (BRUNER, 2000, p.33). **Poderíamos dizer, então, que os**

processos de aprendizagem enquanto dinâmicas de raiz cultural poderiam ser chamados de etnoaprendizagens?

Por serem cultivadas culturalmente as **etnoaprendizagens** – conceito que nos desafia enquanto construção e possibilidade explicitativa – são experiências diferenciadas entre as diversas culturas e assumem assim características dinâmicas e ao mesmo tempo singulares. Porém, infelizmente, a grande parte da nossa tradição pedagógica ocidental, mesmo com as contribuições valorosas já existentes, tem muita dificuldade para compreender e lidar efetivamente com a intersubjetividade que está contida na comunhão cultural.

Assim como Bruner, acreditamos que as contribuições que a psicologia cultural e a antropologia podem dar à educação são “ferramentas” teóricas mais sensíveis, que podem ajudar no processo de reflexão sobre a relevância de se reformular as práticas universalistas educacionais.

Ainda na perspectiva da educação enquanto prática cultural composta por sistemas simbólicos, Bruner faz uma reflexão na sua obra “A cultura da educação” que acredito ser bastante pertinente para pensarmos sobre a importância dos processos de aprendizado e da práxis pedagógica:

Uma vez que os limites das nossas predisposições mentais inerentes podem ser transcendidos pelo recurso a sistemas simbólicos mais poderosos, uma das funções da educação é dotar os seres humanos dos sistemas simbólicos necessários para o efeito. E se os limites impostos pelas linguagens que usamos se expandem pelo incremento do nosso “discernimento lingüístico”, então, outra das funções da pedagogia é cultivar esse discernimento. Podemos não ter êxito em transcender todos os limites impostos num caso e noutra, mas podemos, decerto, contentar-nos com o objetivo mais modesto de melhorar dessa forma a capacidade humana de interpretar significados e de construir realidades. Em suma, pois, “pensar sobre o pensar” deve ser o principal ingrediente de qualquer prática capacitadora da educação. (2000, p.39)

Sobre os processos de aprendizagem e a educação de uma perspectiva sócio-cultural, além dos autores trabalhados nesta primeira parte do capítulo, podemos observar que a Antropologia da Educação e a Educação Indígena, no campo antropológico, e a pedagogia crítica, no campo educacional, são referências extremamente significativas para falarmos sobre a aprendizagem, dentro do contexto escolar, partindo de um olhar sócio-antropológico.

A ESCOLA INDÍGENA KIRIRI ENQUANTO “ESPAÇO DE FRONTEIRA” E OUTROS ESPAÇOS DE APREDIZAGEM



Figura 16
Escola Municipal Indígena São Domingos no núcleo de Baixa da Cangalha.

Compreendendo a educação por outros olhares e as relações sociais resultantes dos diversos espaços de aprendizagem, os conhecimentos ocidentais, dos mais variados tipos, interagem ativamente com os saberes indígenas por janelas e portas abertas como são a escola, a internet, a televisão, e mesmo alguns momentos de estudo e de lazer fora da aldeia como é o dia da principal feira da região, em Ribeira do Pombal, por exemplo, em que os Kiriri, para comprar aos suprimentos que não têm no seu Território ou para vender parte da sua produção agrícola ou criação animal, se descolam, interagindo e agregando novidades não-índios que são reelaboradas ou não, absorvidas ou não, pela comunidade.

Tassinari, pesquisadora que trabalha na área da antropologia da educação, compreendendo a perspectiva citada acima, vai afirmar que as escolas indígenas são “[...] como espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesses processos, índios e não-índios”. (TASSINARI, 2001, p.50)

As questões ligadas a educação escolar indígena se confundem e são tão antigas quanto a história do Brasil, porém nas duas últimas décadas tais questões estão inseridas dentro de um movimento forte de luta das lideranças indígenas para afirmar as identidades dos seus povos e a sua autonomia. Neste processo, transformar a escola, que era um local designado para o controle e “civilização” dos indígenas, em um espaço com outro significado cultural e político é, também, um dos objetivos dessas populações secularmente discriminadas. Este momento de transformação vem desenvolvendo-se com mais vigor desde a Constituição de 1988, com a oficialização do direito a serem pensadas e instituídas “escolas indígenas diferenciadas”. Com o apoio oficial do Estado, a partir deste momento, com mais liberdade, os indígenas têm buscado afirmar suas

diferenças culturais e identitárias neste outro espaço destinado ao aprendizado, à formação.

Vivemos um momento de alargamento das políticas e ações voltadas para as escolas indígenas. Isso ocorreu, inicialmente, como fruto dos movimentos indigenistas e das reivindicações de comunidades indígenas e, mais recentemente, como consequência do tão citado artigo constitucional que reza: “O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizado”(Nota do texto: “Constituição da República de 1988, Título VIII, capítulo(Da Educação), artigo 210, 2º parágrafo.”)(TASSINARI, 2001, p.44)

Os professores indígenas Kiriri têm uma noção muito interessante e pertinente sobre a relação da educação escolar diferenciada com a comunidade e os processos de aprendizagem ligados, determinadamente, à sua cultura e aos seus espaços *tradicionais* de formação, como podemos observar no depoimento de uma professora Kiriri no site Indiosonline:

Figura 17



Cotidiano escolar no núcleo de Mirandela.

A educação escolar diferenciada entre o povo Kiriri se deu início a parti da década de 90, que tem um perfil de avanços significativos, e bastante favorável aos anseios e conhecimentos pratico do povo; que

se educa através da cultura e tradição e no diálogo com outros conhecimentos próprios. Os professores e as escolas indígenas Kiriri trabalham em parceria com a comunidade e lideranças na busca do mecanismo para melhorar cada vez mais a qualidade de ensino de seu povo. As escolas asseguram a cultura e a tradição com firmeza. De acordo com a constituição de 1988 e a nova LDB a escola tem sua organização de currículo planejamento pedagógico que atende o ensinamento e aprendizagem na teoria e na prática em sala de aula e em outros espaços do nosso território. Os índios Kiriri entende que a educação escolar diferenciada é a sustentação e valorização dos conhecimentos tradicionais e culturais do povo.

Yema Kiriri yema@indiosonline.org.br
(www.indiosonline.org.br, acesso em 27/02/2008)

Para continuar fazendo a manutenção das suas próprias formas de aprendizagem, disseminando sua cultura e concretizando, na prática, os direitos educacionais indígenas. Assim como, outros povos, os Kiriri enfrentam várias dificuldades neste novo contexto, como garantir que: sua escola seja de boa qualidade, que seus professores recebam os salários em dia, que a merenda escolar tenha o seu destino correto, contemplando, assim como seus hábitos alimentares, que os locais destinados para suas escolas sejam apropriados para as crianças, etc.

Na última visita ao campo, pudemos observar uma imagem interessante e que ao mesmo tempo nos causou muita estranheza: parte da escola do núcleo central de Mirandela havia sido derrubada. Quando perguntamos, um tanto desolados, acreditando que o motivo do acontecido eram as chuvas, os índios relataram que, eles próprios, tinham demolido parte da escola, com o objetivo de chamar a atenção das autoridades para sua comunidade. Primeiramente, não compreendemos tal ato em um contexto social que é tão carente e necessitado de recursos, mas depois refletimos e entendemos que a escola era um símbolo que possui significado central para a luta indígena, mas também que tal espaço era uma referência ao mundo “branco” ocidental, que estabelece leis de inclusão, mas que não estabelece o suporte para que os direitos indígenas sejam, realmente, exercidos.

Segundo Tassinari muitos trabalhos antropológicos omitem ou ignoram a perspectiva da educação escolar como parte do contexto sócio-cultural estudado, mas podemos observar no cotidiano e nas entrevistas entre os índios Kiriri, tal instituição não está desvinculada a vida na comunidade até porque, como argumentamos acima, as relações entre a comunidade e a escola são marcadas por uma grande carga simbólica.

Gow, pesquisador que trabalhou com Comunidade Nativas do Baixo Rio Urubamba, no Peru, referido por Tassinari, faz uma relação, belíssima, observando a escola como o xamanismo, por sua capacidade mediadora e por seus potenciais positivos ou negativos para as comunidade.

[...]as escolas indígenas, como os xamãs, têm a capacidade de transitar entre mundos e realidades muito distintas, não pertencendo exatamente a nenhuma dessas realidades. Lembremos que os xamãs têm a capacidade de se metamorfosear, tornar-se cobras, onças, ou mesmo falar línguas de “outros mundos”(como os pajés Karipuna). Assim, podemos entender as escolas como espaços de mediação e de tradução que, no entanto, não pertencem totalmente a nenhuma das esferas que articula. Há também o potencial perigoso que envolve o xamanismo, como toda categoria mediadora. O xamã, em termos cósmicos, ao transitar entre ordens ou mundos diversos, articula forças provenientes de esferas sobrenaturais em benefício da esfera humana, para propiciar a cura de doenças ou manter o equilíbrio mais geral da vida. Obviamente, há sempre o perigo da utilização incorreta ou maléfica dessas forças sobrenaturais, o que acarreta conseqüências negativas ou destrutivas para a esfera humana. (TASSINARI, 2001, p.60)(grifo nosso)

Mesmo tendo esta característica de mediação, acreditamos que as escolas diferenciadas, enquanto locais de fronteira entre os saberes indígenas e não-indígenas, ainda não são vistas por algumas comunidades indígenas como espaço de identificação e pertencimento. Talvez esta perspectiva se deva a sua estrutura física, que possui o padrão ocidental, ao suporte financeiro para sua manutenção, que não existe, e a tudo aquilo que ela ainda carrega enquanto símbolo histórico negativo de dominação. Porém,

mesmo não tendo a questão do pertencimento tão afluído, a escola tem um papel educativo e político relevante para a comunidade

Neste contexto etnográfico, refletido novamente sobre as perspectivas, de Geertz e Bruner, sobre o poder da narrativa, observamos que na educação escolar diferenciada, os processos de aprendizagem, devido ao enfoque que os professores indígenas dessa comunidade dão à tradição, ao seu sistema cosmológico, fazem com que entre os Kiriri, a oralidade seja um potencial cultural e político, também, da práxis pedagógica. Citando Bakhtin (2002), compreendendo o valor do uso da oralidade para a aprendizagem e a afirmação identitária Batista, que pesquisou as práticas pedagógicas e oralidade entre os Kiriri, em sua perspectiva dialógica, vai afirmar que:

[...]falar é fazer-se ver, fazer-se existir, fazer-se respeitar, fazer-se tornar possível, fazer-se capaz de fazer, mas principalmente fazer-se ser. A linguagem oral não será apenas um espelho do real, mas uma agente produtora deste. Travando uma batalha simbólica em que se disputa um lugar privilegiado e reconhecido na produção do real, isto é, dos apelos sociais existentes e legitimadores.(2008, p.7)

Para as crianças, os jovens e demais sujeitos Kiriri aprendentes, a linguagem oral, a narrativa é desveladora, reveladora e problematizadora do contexto cultural em que estão inseridas e, também, é o processo de formação e constituição desses mesmos sujeitos que narram, mestres e discípulos, indivíduos em trans-formação. Assim, através das narrativas e das demais experiências culturais, os Kiriri aprendem vivendo, pois o costume cultural da oralidade entre estes índios é um dos processos fundamentais para a aprendizagem, visto que narrar é refletir e reelaborar o vivido!

Quando os sujeitos constroem suas narrativas, realizam uma reelaboração constante sobre o que eles viveram. Nesse momento, fazem uma reflexão sobre o vivido, o que permite que refaçam o seu mundo e se reconstruam nele como sujeitos. Portanto, com a experiência narrada, eles também aprendem.(GUSSI, 2008, p.12)

Narrar sobre os “antigos”, os “índios véio”, os encantos é uma prática corrente entre os Kiriri, como já pode ser notado. Assim sendo, narrar aprender sobre si mesmo, ressignificar sua vida e ensinar, qualquer momento do dia, nesta comunidade indígena, é hora para aprender, ou seja, é hora de narrar. Não é só na escola que os Kiriri aprendem, não é só escrevendo, não são só os saberes racionais ou científicos que são saberes importantes para a formação do sujeito, visto que narrando sobre nossos ancestrais, nossa cultura, nossos valores e ouvindo narrativas, também, aprendemos. Observemos o relato abaixo de Dona Miliana, uma das mais importantes xamãs Kiriri e que saiu do Território no episódio do “Coador”, descrito no capítulo I. A narrativa é sobre um dos “Reis” encantados, um dos primeiros governantes do mundo. Tal Rei também está presente no mito descrito pelo Cacique Lázaro sobre os primeiros “Reis do Mundo”. O relato é um tanto longo, mas importante para nos ajudar a “mergulhar” em tal contexto etnográfico, nos seus *etnométodos*, na cosmologia que impregna o cotidiano desta população:

P: Então, assim o Rei Boi a senhora já viu? Já avistou ele em algum lugar?

DM: Não.

P: Não?

DM: Mas já ouvi o meu povo falar!

P: Ah! Mas como o povo descreve ele?

DM: Meus avôs, minhas avós...

P: Então seu avô dizia que ele era como? Como é que ele era?

DM: Ele era ... chamava Boi Mineiro! Ele ia pra Salvador, ele ia pra São Paulo, ele andava por ai tudo!

P: Ah era?

DM: Era! Quando ele chegava ele jogava pedra no céu e todo mundo via da Baixa da Cangalha. Chega tudo estrondava! Brão, brão, brão!

[TI] O Rei chegou da Bahia!!! Bahia era Salvador!(risos)

P: (risos) Era?

DM: Chega estrondava nas festas! Ele morava em Pombal![O seu avô] Ele vinha caminhando de Pombal na base de umas 10:00 pra 11:00 horas da noite. [TI]Quando ele chegou perto da casa de onde o finado [PI] morava em frete da casa dele vinha um cordão de ouro da Toca pra casa dele! Aquela coisa mais linda do mundo!

P: Um cordão de ouro?

DM: Um cordão de ouro!

P: Era o quê? Um rastro dele?

DM: Não era por cima no céu mulher!!!

P: Ah!!!

DM: No alto! Ai ele caminhando e olhando pro cordão de ouro! Ele: “- Eita hoje eu vou tirar a pepita da Toca! Oxe o ouro da minha vida!” Quando foi chegando que tava perto dos matos assim! Tipo dentro dos mato, rente da estrada, e ele vinha montado à burro se fosse de jegue porque burro não dá nada certo! Agora jegue...

P: Por que burro não dá certo?

DM: Empaca!

P: Empaca é?

DM: Burro se encontrar um paracé no caminho... só defende os homens se os homens descer de riba daquele burro! [TI] Animal morrendo na estrada é jegue, porque jegue é abençoado.

P: Agora me diga uma coisa! A senhora disse que o Rei Boi é o mesmo que o Boi Brillhante e que o pessoal chamava ele de Boi Mineiro?!

DM: Boi Mineiro! Isso!

P: Quer dizer que ele passeava pelo Brasil todo? E tinha outros bois encantados? (quando estava fazendo a pergunta Dona Miliana me interrompeu falando:)

DM: Era! Quando ele tava encantado era Boi e quando tava desencatado era gente!

P: É?

DM: Daqueles príncipes bem bonito!

P: Príncipe?

DM: Era um príncipe ele, mas era encantado! E chegava nas cidades, chegava nas cidades por ali tudo e ia embora! [Quando ia virava boi e acabou! E ai devagarzinho!] [TI] [Quando jogava as patas] no chão fazia: “- Bemmm!”

P: Mas não tinha medo dos encantados não?

DM: Mas eles andavam por ai! Era eles que governavam, né?

P: É. Mas isso era no tempo que cortava língua?

DM: Acho que não tinha nascido ninguém, isso era no tempo dos tronco véio! Ainda dos antigos minha fia!

P: É porque agora os caboclos têm medo dos encantos!

DM: Isso era no começo do mundo, isso ai! Isso era no começo do mundo! Isso daí ta com muito tempo! Oxe meu pai do céu! Não sonhava ter gente no Brasil que era governado...

P: Pelos caboclos?

DM: Pelos índios véio!

P: E agora me diga uma coisa senhora ta me dizendo que tem muito tempo que os caboclos e que os encantos tão aqui! E esse Boi também tem muito tempo que ele ta aqui? O Boi, o Rei Boi?

DM: Oxe minha fia ele é daí!

P: Antes de vocês chegarem ele já estava ai?

DM: Ele não sai daí não! Ele é morador véio! Ele é primeiro do que nós! Tudo ai é dele! Tudo ai é dele! [TI]

(Entrevista realizada com senhora Kiriri, Queimadas (fora do Território indígena) em 09/08/2005)

Ouvindo e aprendendo sobre os encantos, as qualidades dos animais, as hierarquias xamanísticas os Kiriri fazem a manutenção dos seus símbolos culturais, reforçam seu lugar no mundo ocidental, valorizam suas crenças e identidades grupais, se afirmam e se reconhecem enquanto índios na sua especificidade cultural, étnica. Assim, ao contrário do que vem sendo afirmado pela vertente etnológica contatualista, as populações indígenas estabelecidas no Nordeste brasileiro têm apenas *aparentemente* pouca distintividade cultural, pois, na verdade, esses grupos possuem um “*modo de ser característico seu*”, como já citamos Viveiros de Castro, ou seja, cada um desses povos possui suas singularidades sócio-culturais.

De acordo com Barth, com bastante frequência é atribuída exclusivamente à cultura uma importância central na designação de um grupo étnico, esta forma um tanto equivocada de analisar o processo de identificação diferenciada acaba por deixar outros fatores de importância maior, obscurecidos como, por exemplo, “a auto-atribuição e a atribuição por outros”, ou seja, a classificação de si e a classificação dos outros nos momentos de interação. (BARTH *apud* LASK, 1969, p.13) Então, partindo do ponto de vista de Cardoso de Oliveira (inspirado em Barth), acredito que a identidade étnica, assim como, a essência de um grupo étnico está pautada na noção de “identidade contrastiva”.

[...] quando uma pessoa ou grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma outra pessoa ou grupo que se defrontam; é uma identidade que surge por oposição, implicando a afirmação de nós diante dos outros, jamais se afirmando isoladamente. (1976, p.36)

Observando estas pontuações, podemos afirmar que a essência da identidade étnica está muito ligada a uma noção de pertencimento étnico que é um dos sentimentos mais fortes entre os grupos indígenas do Nordeste, visto que a miscigenação e a dispersão das populações indígenas das missões, aldeamentos e vilas no Nordeste

serviram, mais ou menos invariavelmente, como justificativa para alegações de que elas haviam se extinguido, porém o que vem acontecendo, a partir da década de vinte e, de maneira mais expressiva, nos anos setenta do século XX, é um movimento de ressurgência desses povos, até então dados como inexistentes ou indistinguíveis da população regional local. No contexto etnográfico do Nordeste, esse processo de reconstrução da indianidade ocorreu também entre os Kiriri do Sertão Baiano. Por muito tempo, este povo permaneceu ignorado pelas autoridades governamentais, como foi descrito no primeiro capítulo, mas nas últimas décadas, com o alargamento da comunicação entre vários grupos étnicos, os Kiriri têm compartilhado diversas experiências com outras lideranças indígenas e se mobilizado em torno da reivindicação dos seus direitos e pertencimentos.

Se identificando como Kiriri, aprendendo a ser Kiriri, observamos nas entrevistas que quando perguntávamos a um índio Kiriri a coisa mais importante que ele aprendeu em sua vida, como e com quem, nenhuma das respostas estavam associadas à escola, mesmo quando esta pergunta era feita a um jovem que aprendeu a ler e a escrever na “escola diferenciada”, pois as referências de aprendizagem entre os Kiriri, como analisamos nos relatos etnográficos, continuam ligadas, profundamente, aos outros espaços de aprendizagem onde são ensinados seus valores étnicos, sejam eles morais ou de sobrevivência como são os casos da lida com a terra e da relação com os encantos.

Designadas por eles de “*mãe boa*”, a terra, na qual seus pais lhes ensinaram a trabalhar e eles aprenderam a cultivar, é o *loci* fundamental de diversos processos de aprendizagem, visto que a agricultura é, atualmente, o principal meio para adquirir recursos alimentares e renda entre a comunidade, pois, por conta da ocupação do seu Território pelos regionais, durante muitos anos a caça, assim como algumas fontes

vegetais tradicionais de alimentação, ficaram escassos. Como os próprios Kiriri narram, aos poucos, depois da “retomada” (homologação do seu Território), a “mata tá criando caça”, porém, mesmo assim, a agricultura continua tendo um papel forte na sustentabilidade do grupo.

Em uma das entrevistas, com os moradores da aldeia de Lagoa Grande, Dona Jovelina e irmão, Seu Zé Panta-Leão, narraram como eles aprenderam a plantar e a entender os ciclos da terra com seu pai. Segundo Dona Jovelina, este os levava para roça desde pequeninos e fabricava para eles instrumentos em miniatura próprios para o trabalho no campo, para a “lida” na lavoura. Assim, com as machadinhas, proporcionais ao seu tamanho, eles imitavam seus gestos do precavido pai, que se preocupava em ensinar um ofício, um modo de sobreviver para os filhos. Então, observando o tempo, os meses do ano, e no dia-a-dia, os pequenos, iam aprendendo a “bulir” com a terra, e dali tirar o seu sustento.

Figura 18



A pequena neta de Dona Jovelina auxiliando os avós na colheita do milho aprende as práticas agrícolas espontaneamente, brincando. A relação com a terra é algo natural, habitual, mas também é compreendido pelos índios Kiriri como algo necessário.

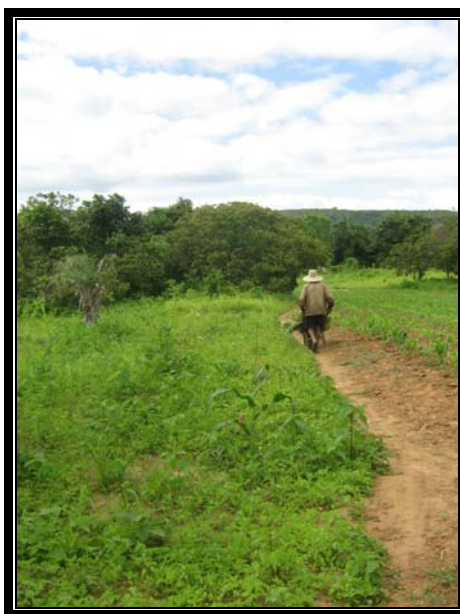


Figura 19
Colheita do milho no núcleo de Lagoa Grande.
Enquanto a neta colhe as espigas de milho, o avô as carrega para o terreiro onde serão debulhadas.

A aprendizagem com a terra e com o “mato” entre os Kiriri é uma relação umbilical por eles se consideram filhos da terra. Como afirma o Cacique Lázaro, ao falar sobre a retomada do seu Território de origem e a ligação de amor entre eles e terra: “Nós retomamos nossa terra através da paciência e do amor que temos por ela, porque a terra para nós é sagrada, ela é a nossa mãe, porque o índio nasce da terra e depois torna a renascer, porque é um animal-vegetal que só Deus pode conceber.” Observando esta citação, que possui grande carga simbólica de relação estreita com seu mundo de crenças, seu complexo xamanístico, o pajé Kiriri, Zezão, complementa: “O mato nos ensina tudo o que podemos fazer. O branco tem o saber dele e o índio também tem o seu saber.”

Na terra, no mato, na natureza, na aldeia, os meninos e as meninas Kiriri, observando, escutando, imitando, reelaborando, reconstruindo, desconstruindo os ensinamentos. Acompanhando seus pais, avós, tios, irmãos e amigos mais velhos, as crianças vão desvendando os segredos da vida, da natureza, e compreendendo seu lugar,

seu papel social dentro da sociedade Kiriri. Assim, aprender a ser Kiriri é um exercício diário! A identidade indígena Kiriri é ensinada no cotidiano.

Pela manhã logo cedo os chefes de família, os jovens e as crianças, que não estudam neste turno, vão para roça, ainda com o sol fraquinho do amanhecer sertanejo. Já as mulheres, se dirigem, também, para roça com seus companheiros e filhos ou acordam um pouco mais tarde e preparam o café, botam o feijão no fogo, arrumam a casa, confeccionam alguns artesanatos ou vão colher as sementes necessárias para tal, ou, ainda, podem ir pegar barro para as louças com quem estiver em casa. Tais atividades ligadas ao artesanato são descritas pelo jovem Yamke Kiriri:

O barro é encontrado na aldeia perto de Mirandela. Os artesãos vão em grupo com amigos e família, com animais ou trazem na cabeça num saco. Para cavar o barro, os mesmos levam cavadeira ou chibanca porque o barro é duro. Quando chegam em suas casas, o barro é amassado com uma pedra. Depois de amassado, colocam água e deixam de molho durante a noite. No dia seguinte, o artesão amassa mais uma vez para fazer potes, panelas, arribés, moringas, pratos, tijelas, etc. Depois de feitos, durante o dia, os objetos são observados para alguns consertos. Depois de secos, os objetos são raspados para serem pintados com o tauá amarelo ou não. O artesão deixa secar a tinta e alisa com uma semente conhecida como mucunã. Depois de alisados, os objetos são novamente pintados; desta vez, são os detalhes com o tauá vermelho, amarelo, preto e outros. Depois de tudo pronto, os artesãos vão buscar lenha para ser colocada no forno para queimar os objetos. O forno é construído com barro, tijolo e cipó do mato, por duas ou mais pessoas da aldeia que tiveram a possibilidade de aprender com um artesão mais velho como Vital Luiz de Sousa.

As sementes são encontradas na aldeia não é durante todo o ano para fazer os objetos que são: maracás, colares, pulseiras, brincos e outros. Precisamos usar a agulha e linha encontradas nas cidades próximas da aldeia.

A fibra é encontrada também na aldeia. Mas, para fazer o artesanato de fibra, os artesãos vão buscar pindoba nas pindobeiras nas suas roças. Quando eles chegam a suas casas, retiram da pindoba a fibra ou deixam reservando dentro de um vasilha com um pouco de água para ser retirada a fibra no dia seguinte. Quando a fibra é retirada da pindoba, é colocada em local onde a mesma pode receber a luz do sol e, quando estiver seca, o artesão faz cordinhas para fazer as peças como sutiãs, tangas, tranças, redes, bolsas, cestas e os bogós. Não é preciso fazer cordas para a fabricação de esteiras, vassouras e abanos.

A madeira é encontrada na própria aldeia, na Serra do Sacão ou em outros lugares. São vários tipos: angico, jatobá, jurema e outras. O artesão tira o galho de uma árvore e um galho de outra para não

que elas não morram. Os objetos de madeira produzidos pelos artesãos são: machados, bordunas, arcos, flechas, colares, prensas e rodos de casa de farinha, e cabos de ferramentas de trabalho de roça.

Os cipós são vários: timbó, cururu, caititu, cipó branco e o de canudo. São todos encontrados na aldeia. O timbó não é encontrado em todo lugar e são raízes de uma trepadeira conhecida pelos Kiriri como folha de fonte por ser uma planta encontrada em maior quantidade no lugar chamado Olho d'água ou em lugares de árvores de porte médio, em terra fértil e área arejada e clima adequado a esta espécie. Cada cipó tem sua forma de preparar e é usado para fabricação de certos objetos. O cipó cururu é encontrado em terreno produtivo, de plantação, Com ele se faz caçuás, cestas grandes, cestas de feira e samburá. O cipó caititu é facilmente encontrado em toda a aldeia. Com ele se fazem os mesmos objetos dos outros mas tem que ser mais preparado. O cipó branco é difícil de ser encontrado, é material mais resistente e mais caro para a venda. O cipó canudo tem que ser tirado verde, depois raspado; é utilizado na fabricação de cestas de alça. Yamke Kiriri yamkekiriri@hotmail.com (www.indiosonline.org.br, acesso em 27/02/2008)



Figura 20
Local de queima das cerâmicas.



Figura21
Artesanatos indígenas expostos na casa de Dona Nininha. Estes são vendidos também nas casas próprios dos índios.

Não existem muitas distinções entre o que é ensinado e o que é aprendido por meninos ou meninas. Até mesmo a questão da sexualidade é tratada praticamente da mesma forma para ambos os sexos. O que é aprendido por um, também, pode ser aprendido pelo outro. Meninos e meninas cozinham, cuidam dos artesanatos, vão para a roça, para a escola e praticam os rituais. Só em algumas atividades existe uma maior incidência de um determinado sexo, mas não chega a ser uma proibição. Mesmo com relação aos rituais há um equilíbrio entre os sexos, pois as mulheres, geralmente, são as responsáveis pela comunicação com os encantos, já os homens, assumem os postos de caciques ou pajés, mas nenhuma dessas funções rituais é marcada totalmente ou restrita para alguém, pois essa é uma questão de dom, ou seja, de nascer com “o significado”, de aprender com os encantos, através dos sonhos, do sofrimento causado pelas doenças de iniciação, dos diálogos privados com as entidades, que podem levar, até mesmo, a loucura, pois estes ritos de passagem são momentos característicos da aprendizagem daqueles privilegiados pelo poder de comunicação com o mundo paralelo.

Entre os Kiriri, a maioria das tarefas é feita em conjunto, em parceria, em família, pois se consideram assim, uma grande família. Segundo o Cacique Lázaro, “Somos todos casca de mesmo pau!” E partindo deste princípio, observando a divisão social do trabalho e de outras tarefas do grupo, todos aprendem sobre tudo num mesmo patamar e o processo avaliativo para esta dinâmica não se dá na perspectiva da condenação do erro ou na sua punição, mas em uma prática de aperfeiçoamento com o tempo, pois o erro, enquanto se aprende, faz parte do processo para os índios Kiriri.

A farinhada, também, pode ser um bom exemplo sobre este aprendizado em família. Sempre num mesmo período do ano, geralmente no seu meado, quando a terra está molhada, os familiares se juntam para colher a “maniva”, conhecida também como mandioca nas demais partes do Brasil. A mandioca é limpa e descascada em família,

pelos adultos e pelas crianças. Devido aos escassos recursos da comunidade, são poucas as Casas de Farinha nas duas facções, assim para poder fabricar a farinha, do ano todo, cada família deve aguardar a sua semana. Quando chega este momento é uma festa, pois todos mudam da sua casa, literalmente, durante cerca de cinco dias, para a Casa de Farinha Comunitária. Avôs, avós, seus filhos, netos e mesmo os bebês adotam como residência provisória o local da farinhada. Lá todos dividem as tarefas: os trabalhos mais pesados, com as máquinas de moer e espremer, são feitos pelos homens mais fortes da família. Os trabalhos mais delicados, com torrar e peneirar, todos ajudam, inclusive as crianças, que observando os gestos dos pais tentam acompanhar, mesmo que com um pouco de dificuldade, o ritmo dos adultos. Ver, ouvir e imitar é o lema adotado pelos aprendizes. Beijus, moles e duros, para tomar com café, acompanhado de ovo de quintal frito, são preparados e sacas e mais sacas de farinha são fechadas. Ao fim todos estão completamente pintados de branco, pois, no último momento, que é o de peneirar, o pó da mandioca torrada se espalha por todo o lugar. Homens, mulheres e crianças ficam cobertos pelo pó da “maniva” e voltam para casa esboçando alegres, com farinha para o ano todo, visto que é a base da alimentação do índio sertanejo.

Já a partir das primeiras inserções interpretativas da pesquisa, verificamos que entre os índios Kiriri do Sertão Baiano são identificadas expressivas singularidades sócio-culturais reelaboradas e legitimadas pela sua tradição oral, mitos e rituais xamanístico que formam a base do seu *ethos* grupal. Assim, reforçamos que por meio da tradição oral disseminada pela narrativa, enquanto prática sócio-cultural, e demais práticas cotidianas, como as citadas neste capítulo, são refletidas, reelaboradas e transmitidas normas sociais, valores e crenças pertinentes ao seu interativo e dinâmico contexto cultural. Nas soleiras das portas, nos dias de ritual, nas rodas para contar histórias sobre seu povo, na escola, na despalha do milho, no debulhar o feijão, na

fabricação das louças de barro, na farinhada os índios Kiriri dão sentido ao mundo e o processo de aprendizagem. O processo educacional se dá no seu sentido mais pleno, pois neste momento cada indivíduo toma consciência de si e do seu papel social no grupo, no seu ambiente cultural. Trata-se, portanto, de um aprendizado que se revela não fragmentado, onde os referenciais histórico-culturais vem aparecendo de forma ineliminável. Cotidiano e vida não se descolam dos processos e conteúdos a serem aprendidos. Num contraste ainda em elaboração, podemos dizer que entre os Kiriri, diferente das nossas experiências curriculares, o aprendizado está longe de ser um *abstracionismo* em relação à configuração sócio-cultural da vida desse povo. ***Aprender não significa ter que perder a referência!***

Compreendemos assim que a aprendizagem é, efetivamente, interligada, relacionada à experiência cultural, seja esta narrada, praticada, escutada, ou vista. Nesta perspectiva, além das contribuições de Geertz e Bruner, podemos, também, compreender a experiência do ponto de vista valorizado por Dubet(1996). Para este autor, representante da vertente sociologia denominada Sociologia da Experiência, tal atividade vivida é...

[...]uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o verificar, de o experimentar” e “constrói fenômenos a partir de categorias do entendimento e da razão, é uma maneira de construir o mundo” (Dubet, 1996, p. 95). Assim, aproximando-se de Thompson, para Dubet a experiência é um agenciamento do sujeito, um momento da subjetividade diante do mundo social, entendendo-a “como uma atividade social gerada pela perda da adesão à ordem do mundo, ao logos” (p. 101). Todavia, ela “não é expressão de um sujeito puro, mas é socialmente construída”(p. 103), pois somente “é reconhecida pelos outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros (p. 104)”. Portanto, “essa subjetividade não é pura questão individual” (p.99)(GUSSI, 2008, p.8-9)

A aprendizagem, enquanto experiência, seria, então, processos de mediação entre o sujeito e a sociedade e vice-versa, ou seja, a experiência em si é o próprio

processo de aprendizagem inserido no contexto de símbolos diversos compartilhados que constituem a cultura.

Levando em consideração que a aprendizagem é constituída nas relações simbólicas consigo e com o outro, a aprendizagem entre os Kiriri, imbricada à sua experiência cultural, é construída fundamentalmente através dos conteúdos simbólicos, das suas edificações religiosas, dos rituais de produção, das ações fundamentais para possibilitar a vida cotidiana e sua organização, numa relação significativa de entretencimento com o xamanismo e a natureza, como algo essencial. No centro da forma de aprender está a forte simbologia do que seja o *aprender por observação e pela exemplaridade*, algo próximo do sentido que o esforço conceitual de Edgar Morin(2005) revela como uma aprendizagem por *mimesis*, ou seja, por *identificação e projeção simbólicas*. Símbolos constituídos na experiência são disponibilizados, compartilhados, reelaborados no dizer e no fazer. Ressignificados por cada um, nas suas diferenças, atualizam-se por *mimesis*, constituindo *etnoaprendizagens*.

CAPÍTULO III

ETNOAPRENDIZAGEM:

UMA PROPOSTA CONCEITUAL PARA COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL

ETNOAPRENDIZAGENS E A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO POR OUTROS OLHARES: ABERTURAS PARA UM CONCEITO

Comprendemos que a educação, no seu sentido mais complexo, não é apenas uma transmissão de conhecimento, mas é a concretização do modo de viver experienciado culturalmente. Assim, a experiência em si é o próprio processo de aprendizagem se realizando. Tendo com inspiração tais perspectivas, começaremos este capítulo, narrado um dos processos de aprendizagem de Dona Jovelina, que iniciada pelos encantos aprendeu com estes *a trazer a vida, a ser parteira*.



Figura 22
Imagem de Dona Jovelina durante a entrevista em que nos relatou como aprendeu a fazer parto.

Cumprindo a rotina diária do antropólogo no campo, reservamos uma manhã para rever esta estimada e influente parteira. Convencidos do seu importante papel para a comunidade Kiriri, conversamos com Dona Jovelina por um longo tempo. Nós nos

conhecemos na “farinhada” realizada por sua família, em realidade, nossa primeira experiência nesta importante construção econômica e cultural. Por conta da relação de respeito e afetividade que desenvolvemos com Dona Jovelina, foi possível termos acesso a crenças e práticas de grande significado simbólico para ela e o seu povo.

O relato sobre a iniciação como parteira foi narrado quando perguntamos a Dona Jovelina qual foi a experiência mais importante que ela aprendeu em sua vida e como se deu este processo de aprendizagem. Esta afirmou serenamente, que a coisa mais importante que aprendeu em sua vida foi “fazer parto”. Assim, a partir deste momento, com a Lagoa Grande ao fundo e a Serra do Arrasta que, segundo os xamãs locais é a morada dos encantos, ouvindo os pássaros, sentindo o cheiro da terra molhada e do mato verde, fomos tomados por uma dimensão de magia. A descrição de tal experiência é tão forte que mesmo neste momento, já no contexto urbano, relatando esta situação, somos tomados, novamente, pelas sensações fortes que dominaram aquele momento de “encantamento” vivenciado. Sentada na cadeira, ao lado de Dona Jovelina, sentimos o peso da confiança depositada, por conta da delicadeza da narrativa e da dimensão xamanística que envolvia esta. Sabendo das punições que poderia desencadear, por parte dos encantos, mas compreendendo a importância da sua experiência para a nossa pesquisa, em cumplicidade, Dona Jovelina começou a descrever como aprendeu a fazer parto. Segue abaixo alguns trechos da experiência relatada:

DJ: Eu aprendi só com a licença que Nossa Senhora me deu.

P: Como foi?

DJ: Ninguém me ensinou! Eu passei dois dias escondida no mato, comendo catende assado... Me encantaram! Aí eu fui e me esconderam lá. Não posso nem saber quem é!

P: Não pode saber quem é?

DJ: É uma mulhezona, alta, branca...

P: É um encantado?

DJ: É um encantado! Aí ela tinha lá uma mulé pra ter menino. Aí ela disse: - “Você vai fazer esse parto.” Eu disse: - Como é que eu vou fazer se eu não sabia? [O encanto fala]-“ Você vai aprender. Aqui é

você quem vai ficar na aldeia pra você fazer parto. Você tá aqui pra isso!”[Dona Jovelina, ainda menina responde:] - Mas eu sou muito pequena!

P: Tinha quantos anos mais ou menos?

DJ: Eu tinha uns seis anos. O encanto disse que eu tinha condições de fazer. Aí ela disse[o encanto] – “Você faça assim, pega assim e você é quem vai ficar no lugar.” Mas, eu disse: - Mas sou muito novinha demais pra fazer. Aí ela disse: - “ Mas que você vai ficar no lugar de todas.”(Entrevista realizada com Dona Jovelina. Lagoa Grande em 20/06/2008)



Figura 23

A Lagoa Grande.

Dona Jovelina e sua família moram ao lado da Lagoa Grande, considerada pelos índios Kiriri como “a morada dos encantos”.

Quando foi “encantada”, de acordo com a xamã, na época tinha apenas seis anos e vestia na mata apenas uma roupa branca dada pelos encantados. Depois desse momento, primeiro processo de aprendizado com a entidade, em meio à caatinga e suas grotas, Dona Jovelina voltou a ouvir seus mestres, novamente, aos treze anos. Recomeçaram lhe indicando como preparar remédios para ajudar os outros índios. Aos quatorze anos ela fez seu primeiro parto na aldeia. Segundo Dona Jovelina, ela ouviu as orientações dos encantos no momento do parto.

DJ: A pessoa tem que ouvir alguma coisa na hora da hemorragia que dá.

P: Tem alguém que orienta a senhora na hora que vai fazer?

DJ: É! Sim. Na hora que vai fazer o parto tem que **chamar aquele dono meu** para dizer alguma coisa e me ajudar a fazer o parto.

(Entrevista realizada com Dona Jovelina, Lagoa Grande em 20/06/2008)

A própria xamã parteira não tem licença de ver seu “dono”, seu mestre, apenas ouvir, assim como não tem licença para ensinar o que sabe para qualquer pessoa. Dona Jovelina relatou que tentou muitas vezes ensinar as filhas, mas elas não querem aprender a função, pois não “agüentam ver certas coisas”, visto que a comunicação com os seres que governam o complexo de crenças Kiriri não é uma habilidade para todos da aldeia, pois existem as pessoas com o “dom”, com a força para suportar as provações e visões entre os mundos. Assim sendo, portadora de tal “dom”, Dona Jovelina tem os seus papéis, enquanto parteira e “rezadeira”, legitimados e reverenciados pela comunidade, pois esta já fez mais de cinquenta partos, trazendo a vida os pequenos Kiriri, que com carinho correm atrás dela, pedindo a benção e a chamando de “madrinha”.



Figura 24
Sábios Kiriri, Dona Jovelina e seu companheiro,
Seu Domingos.

Inspirados no trabalho de Almeida(2000), podemos considerar Dona Jovelina como uma “intelectual da tradição”. Esta xamã, seguramente, tem o seu lugar entre os guardiões dos mitos, magos, sábios da tradição que foram desvalorizados pelo predomínio da razão rígida, pela matriz epistemológica iluminadora. A partir, especialmente, do chamado Século das Luzes que o antigo sábio foi preterido pelo filósofo iluminista, ou seja, foi neste momento histórico que se desencadeou um processo de degradação valorativa da tradição, do saber milenar, do saber popular.

Dotado de uma simbiótica ambivalência, o sábio pré-iluminista era, ao mesmo tempo, defensor de valores morais e um rigoroso observador, sistematizador e interpretador dos fenômenos físicos e sociais do seu tempo. O intelectual moderno emerge do interior de um matizado processo sócio-histórico que elege a razão como o único critério definidor da ciência. A partir daí, os saberes e as experiências que não resistirem ao teste da razão e da demonstração serão classificados como míticos, esotéricos, religiosos, transcendentais, metafísicos.(ALMEIDA, 2000, p.17)

Neste outro contexto histórico-cultural que vivemos, estamos contemplando a educação por outros olhares, ou seja, para além das separações sucessivas entre a natureza e a cultura, trabalho manual e intelectual. Estamos em busca da valorização da condição humana, do conhecimento dialógico, “multirreferencial”, multicultural, “multinaturalista”. Com isso, se faz necessário, rever as escolhas iluministas, especializadas, fragmentados, racionalistas.

Nesta perspectiva, acreditamos que para compreendermos os atores-sujeitos devemos tomar como imperativo a frase de Garfinkel, que conheci através das falas e práticas cotidianas do professor Roberto Sidnei Macedo: **“O Ator social não é um idiota cultural!”**, ou seja, os atores sociais, sejam eles intelectuais da tradição ou pessoas que vivem simplesmente suas histórias, são agentes transformadores, por vezes reprodutores, mas acima de tudo são sujeitos da sua existência, da sua vida. Assim, quando narramos às histórias das pessoas que conhecemos nos contextos etnográficos

que pesquisamos, que colaboraram com o nosso trabalho, devemos compreender que estas possuem “[...]etnométodos que emergem de práticas cotidianas, dos processos interacionais que não se enquadram jamais na noção de constância do objeto e que são, em última instância, os organizadores das ordens sócio-culturais.” Segundo Garfinkel, os atores sociais conhecem e “[...]atualizam métodos para definir suas situações de ação, para ordenar suas atividades, para tomar suas decisões, para exhibir condutas racionais, regulares, típicas[...]”, mas também dinâmicas, processuais, complexas, instáveis, ou seja, próprias da condição humana. (MACEDO, 2000, p. 110-111) Entendemos, então, que os processos de aprendizagem acontecem por intermédio das experiências cotidianas, mediadas, também, por estes etnométodos desenvolvidos ou aprendidos pelos sujeitos durante a sua vida. “A vida já é um espetáculo de aprendizagens” (MACEDO, 2007).

Observando o cotidiano Kiriri, suas narrativas, seus rituais, suas histórias de vida, assim como observando o nosso próprio contexto cultural, as contribuições da antropologia da educação, da psicologia cultural, da Sociologia da Experiência sobre o aprendizado culturalmente mediado, nos faz *compreender os processos de aprendizagem, enquanto dinâmicas, movimentos e experiências culturais,, como etnoaprendizagens enfim.*

Logo abaixo podemos observar algumas imagens da festa que os índios Kiriri realizam em homenagem a São José, podemos falar, de uma festa onde se realizam e circulam as *etnoaprendizagens* da religiosidade Kiriri. Nesta ocasião de celebração o grupo indígena agradece ao santo católico pelas chuvas e colheitas fartas, mas também, fazem seus rituais nas matas para agradecer aos encantos. A primeira etapa da festa ritual acontece logo cedo pela manhã, onde os fogos anunciam o início da procissão em

que serão carregadas pelas ruas da principal aldeia Kiriri as imagens do Senhor da Ascensão, padroeiro de Mirandela, e de São José.



Figura 25
Imagem de São José carregada pelos índios para a procissão.



Figura 26
Procissão da festa de São José, onde vemos também a imagem do Senhor da Ascensão, padroeiro da aldeia de Mirandela.

Após a missa em uma pequena capela construída pelos Kiriri para São José, os índios se dirigem para as matas para homenagear os encantos. Nesta festa, assim como

em outras da aldeia, podemos observar rituais cristãos sincreticamente intercalados por práticas xamanísticas que resistiram aos anos de colonização e catequização cristã. Por estar doente, com problemas de desidratação devido ao calor sertanejo, no dia da festa assistimos apenas aos rituais da aldeia, mas segundo os relatos dos índios, nas matas, eles fazem as “obrigações” para os encantos. Estas “obrigações” são como oferendas, uma espécie de culto de agradecimento. Ao retornarem das matas os índios trazem consigo uma árvore que queimará na fogueira de São José.

Figura 27



Nesta imagem os índios estão voltando da mata, onde na festa de São José fazem rituais para os encantos, chamados por eles de “obrigações”. Todos da aldeia devem aprender em comunhão estes rituais, pois eles fazem parte das suas práticas culturais e relações simbolicamente necessárias para o fortalecimento do grupo.

Na foto acima podemos observar a presença marcada dos jovens e de alguns pequenos índios ao fundo, estes últimos observavam atentamente e alguns deles participaram dos rituais nas matas, como pude testemunhar ao assistir a chegada, mais

uma vez pude constatar a *aprendizagem por exemplaridade e solidariedade cultural*. A árvore carregada ficou erguida no centro da fogueira e nela são amarrados vários alimentos, dinheiro, pequenos presentes que simbolizam a fartura.

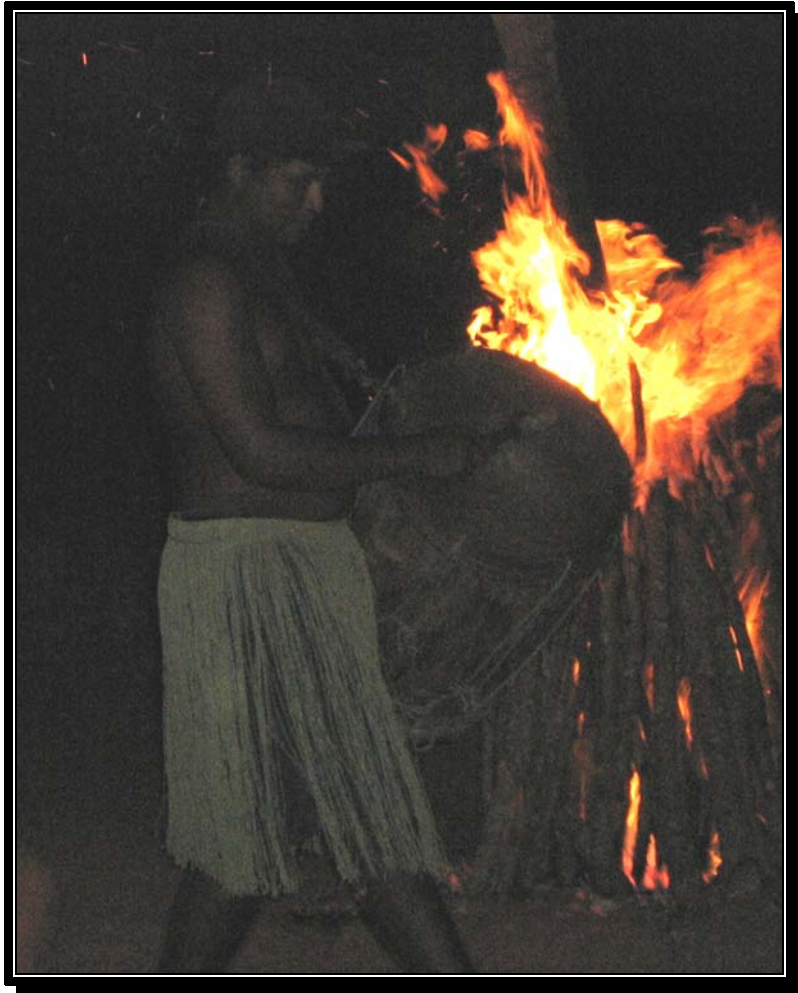


Figura 28 (figura 10)
A fogueira de São José e o tocador da zabumba. Ao centro se for observado detalhadamente pode ser vista a árvore que está erguida no centro da fogueira.

Durante a queima da fogueira todos bebem, comem e dançam ao som da “zabumba”. A zabumba é na verdade um trio de instrumentos fabricados pelos próprios índios e estes não são simples instrumentos musicais, pois são utilizados em rituais e possuem na comunidade um mestre, que ensina aos pequenos índios os toques rituais através dos processos de observação e prática.

Já tarde da noite, com pouca iluminação, aguardávamos em meio às crianças, a queda da árvore. Os pequenos Kiriri participam de todas as etapas do ritual e dos festejos um processo de *aprendizagem onde a participação observadora é algo fundante*. . Por volta de duas horas da manhã, quando a árvore tombou, todos se atiraram na terra batida e poeirenta para pegar os brindes que representavam a fartura. Assim, em meio às dinâmicas e reelaborações naturais dos processos culturais, crianças e jovens Kiriri vivem (aprendem) relações e práticas sociais xamanísticas, católicas, práticas historicamente e culturalmente construídas, ou seja, *práticas Kiriri* fundamentais para os processos educacionais efetivados durante suas *etnoaprendizagens*.

É na interação, como destacaram os interacionistas simbólicos, processo social fundamental entre os atores sociais, as *etnoaprendizagens* se realizam. Tal interação social e seus processos subjetivos, ligados a *etnoaprendizagem*, são complexos, pois existem inúmeros tipos de relações baseadas na dimensão privilegiada das diferenças entre os sujeitos e suas particularidades, suas idiosincrasias aprendentes. É daí, exatamente, desta perspectiva especial da diferença que advêm a complexidade das compreensões e suas singularidades. Assim, para contemplarmos e respeitarmos a diversidade dos fenômenos sociais é importante, também, observarmos a especificidade desses fenômenos, “os processos internos de diferenciação”. Neste sentido, para investigarmos os processos de *etnoaprendizagem* nos contextos diversificados e nos diferentes espaços sociais de formação onde ela acontece, como é caso dos processos de aprendizagem entre povo Kiriri, se faz necessário estarmos atentos para as conjunturas contextuais heterogêneas.

Segundo Velho, os processos internos de diferenciação de uma cultura, de uma sociedade são essenciais para um melhor entendimento da coexistência problemática em si “[...]das diferenças de origem, trajetória, experiência social, em geral.”. (1986, p.51)

Neste sentido todos os processos internos da diferenciação de uma sociedade são relevantes. Classes, grupos de status, estratos, assim como o pertencimento a minorias étnicas e regionais, grupos desviantes, religiões específicas são pistas fundamentais para o mapeamento dessa diversidade. Nesta perspectiva o conflito coloca-se como possibilidade permanente, desde que há interesses e valores diferentes e, muitas vezes, antagônicos.(*Ibid*, 1986, p.51)

As *etnoaprendizagens*, enquanto experiências culturais, como o próprio radical *etno* anuncia, estão inseridas nesses processos de diferenciações e conflitos, como foi possível observar no contexto etnográfico investigado. As *etnoaprendizagens* Kiriri, por exemplo, estão envolvidas, inseridas em um contexto que abarca as relações com o seu complexo cosmológico xamanístico e as outras religiões mundiais que tiveram contato, a divisão faccional do grupo, os embates políticos com os regionais e demais conflitos étnicos, as relações com o Estado, com a FUNAI, com as Universidades, e com a própria cultura sertaneja e seus valores.

Os *etnoapredizados*, produtos das *etnoaprendizagens*, estão envolvidos e se configuram pelas teias e emaranhados de significados tecidos pelo próprio homem, como nos lembra Geertz. Assim, as *etnoaprendizagens* estão mergulhadas na diversidade das diferenças, nos conflitos sociais, nos problemas cotidianos, no confronto que é “o jogo complexo de negociação da realidade.”(*Ibid*, 1986, p.51)

Inspirados em Velho e Cunha, acreditamos que a compreensão das aprendizagens culturais, enquanto *etnoaprendizagens*, pode ser uma relevante contribuição acadêmica conceitual, porém, também, se configura enquanto afirmação de nossa postura política, ou seja, de uma prática científica que se edificou comprometida

com a intercompreensão de determinadas crenças e mitos, como é o caso da integração cultural nacional, que, ainda, influencia as posturas educacionais dos professores e de muitas instituições na interpretação dos processos de aprendizagem. Isto se verifica mesmo neste momento histórico em que as políticas afirmativas estão em discussão e expansão, mas que nas práticas cotidianas, nos contextos sócio-culturais variados do Brasil, enfrentam diversas dificuldades no tratar, efetivo, das questões culturais que desafiam os educadores nacionais.

Tomando tal postura com imperativo, acreditamos assim como Bruner que “[...]a educação não é uma ilha, mas parte do continente da cultura.”(1996, p.29). Assim, nos abrindo para as possibilidades variadas de compreensões da educação e da aprendizagem, estamos valorizando e legitimando a “intercrítica” no âmbito educacional (MACEDO, 2007). Neste sentido, Bruner fala sobre a importância de se contemplar diversas maneiras de se compreender, de se aprender, que se relacionam de forma coerente com a interpretação que adotamos para chamar as aprendizagens culturais, as compreensões culturais, de *etnoaprendizagens*:

A questão do trabalho infantil agrícola, que dentro da sociedade ocidental mais estabilizada economicamente é veementemente condenado, pela sua perversidade social, deve ser observada atentamente em *loci, por contraste* com outras culturas, pois podemos constatar que a relação com o trabalho infantil é, também, uma questão cultural particular e delicada. Na comunidade Kiriri os processos de *etnoaprendizagens* da prática agrícola são formas simbólicas importantes de lidar com a terra, pois para os índios este trabalho é algo economicamente importante, mas é também uma prática cosmologicamente essencial para o equilíbrio. Por conta desta perspectiva simbólica, ensinar aos pequenos como trabalhar com a terra através dos instrumentos em miniatura que os pais fabricam e da observação exemplar é um procedimento *etnoaprendente* de

sobrevivência, mas também de reverência a entidade que é uma fonte de vida, uma “mãe boa”, a terra. Neste sentido de percepção ampliada e pautada nas diversidades, Bruner vai argumentar que...

Compreender alguma coisa de um modo não exclui compreender de outras maneiras. Compreender de uma determinada maneira é apenas “correto” ou “errado” desde a perspectiva particular em termos do que se persegue. Mas a “correção” de uma determinada interpretação, enquanto dependente da perspectiva, reflete também regras de evidência, de consistência e de coerência. (Ibid, 1996, p.29)(grifo nosso)

ETNOAPRENDIZAGEM, PEDAGOGIA CRÍTICA E DIVERSIDADE CULTURAL – CONTRIBUIÇÕES PARA COMTEMPLARMOS

OS OUTROS OLHARES

A pedagogia crítica, também, pode nos ajudar a analisar as questões relativas à *etnoaprendizagem* e aos diversos espaços onde acontece, como é o caso dos diversos locais de aprendizagem Kiriri e a emergência da própria escola indígena, por exemplo. Este contexto etnográfico traz em si aspectos e valores também da cultura não-indígena, especialmente, porque este é um grupo étnico em que o contato com as populações regionais aconteceu de forma violenta e prolongada. Abaixo podemos observar duas imagens significativas sobre o potencial simbólico dos conflitos étnicos no Território Kiriri. Estas são fotografias dos dois templos que ficam frete a frente na praça da principal aldeia Kiriri, Mirandela, antiga aldeia jesuítica de Saco dos Morcegos.



Figura 29
Igreja do Senhor da Ascensão no núcleo de Mirandela.

Figura 30(figura 5)



Local ritual. Camarinha utilizada pelos índios Kiriri no ritual Toré, denominada “Casa da Ciência”.

Observando que as vivências (aprendências) Kiriri se desenvolvem em muitos momentos dentro de um contexto interétnico, faz com que acreditemos que a pedagogia crítica pode contribuir relativamente para o esclarecimento de algumas das nossas inquietações.

Essa nova perspectiva de olhar os diversos ambientes de aprendizagem nos seus contextos históricos, políticos e culturais marcou uma nova fase das ciências da educação. Os teóricos críticos estavam fundamentalmente preocupados com a distribuição e centralização de determinados fenômenos sociais que condicionavam os problemas educacionais. A teoria educacional crítica tem como base para os seus postulados teóricos os trabalhos de pesquisa da Escola de Frankfurt. Autores como Horkheimer, Adorno e Marcuse influenciaram com suas idéias fecundas a pedagogia crítica. Segundo Giroux (1983), um dos herdeiros de tal escola, neste contexto, existiu um esforço coletivo por parte de alguns intelectuais, como os citados acima, de “repensar e reconstruir radicalmente o significado da emancipação humana”(GIROUX, 1983, p.9) identificando as formas possíveis de combater a dominação do neocapitalismo.

Categorias e conceitos que são centrais nas ciências sociais como classe, cultura, política, economia, hegemonia e ideologia têm uma importância marcante na pedagogia crítica, sendo, também, relevantes para compreendermos as questões, conflitos e conjunturas que são essências para observarmos as *etnoaprendizagens* no âmbito dos variados contextos culturais. Também entre os Kiriri saber é poder.

Assim como nós, preocupados com a formação humana, os teóricos críticos argumentam dialeticamente que homens e mulheres não são totalmente livres na sua dimensão social, pois habitam em um mundo repleto de contradições e assimetrias de poder e privilégio. Assim, de acordo com essa vertente da pedagogia, para compreender tais relações sociais os estudiosos devem utilizar teorias que apresentem, especialmente, uma característica dialética, visto que os problemas da sociedade são dinâmicos e interligados, pois as questões sociais não são acontecimentos isolados e sim eventos que

são parte de um contexto interativo entre os indivíduos e seus meios sócio-culturais, onde entendemos que, também, estejam inseridas as *etnoaprendizagens*.

Entre os índios Kiriri podemos observar tais interações e inter-relações dialéticas citadas acima. As identificamos nos documentos históricos, nas narrativas Kiriri sobre os conflitos étnicos, suas crenças reelaboradas, seus *etnoaprendizados* resignificados e suas dificuldades de transmitir às novas gerações as tradições. Tais reflexões estão pautadas nas falas dos mais velhos, quando relatam o afastamento dos jovens em relação a alguns rituais. O cacique Lázaro comentou várias vezes que alguns jovens têm deixado de comparecer ao Toré. Dona Jovelina, por sua vez, nos relatou sobre a resistência de suas filhas para aprenderem os segredos de ser parteira. Porém, ao mesmo tempo, alguns desses jovens que não se interessam por determinadas práticas culturais tradicionais aprendem outros saberes importantes para o grupo como: utilizar as tecnologias da informação, lidar com o Estado e as outras populações etnicamente diferenciadas nos encontros nacionais indígenas, nas universidades, nos tribunais, etc.

McLaren afirma que “[...] o indivíduo, um ator social, cria e é criado pelo universo social do qual faz parte.”. O indivíduo e a sociedade não são priorizados de forma apartada na análise dessa corrente, pois segundo os teóricos críticos os dois estão profundamente interligados, “[...] de maneira que a referência a um deve, necessariamente, significar referência ao outro.”. (1977, p.199) Indivíduos e sociedade são um todo e se relacionam através de tradições de mediação ou instituições tradicionais como são: a família, os amigos, a religião, a escola, etc.

Compreender e refletir sobre o conceito da cultura no âmbito educacional nos faz perceber que pensar nas particularidades culturais é, também, pensar em como as relações de poder são expressas nestas, ou seja, em como o poder está distribuído entre as classes e grupos sociais, principalmente, nas produções e manifestações culturais

destes indivíduos ao longo da história. Tal perspectiva acontece em muitas relações educacionais, com fins diversificados, inclusive nos processos das *etnoapredizagens* indígenas. Alguns Kiriri não aprendem determinados conhecimentos por não possuírem o dom ou porque sua tradição familiar não adota tal método de aprendizagem ou mesmo porque os encantos não os escolheram, como é o caso das práticas xamanísticas.

A relação entre cultura e poder é fortemente trabalhada entre os teóricos críticos, sinalizada, também, acima, por Velho, ao falar sobre a perspectiva do conflito e diferença. McLaren propõe que é possível observarmos três abordagens predominantes sobre essa relação. A primeira abordagem trata, especialmente, da relação da cultura com as noções de classe, gênero e idade, pois estas categorias são representativas nas diferenças sociais, estando geralmente associadas às formas de dominação e opressão. A segunda temática que trabalha a questão da cultura e do poder compreende o espaço cultural e a própria cultura como sendo também um contexto ou um produto da relação de poder desigual entre grupos dominantes e subordinados em busca dos seus desejos e aspirações. A terceira abordagem dos teóricos críticos sobre a cultura se refere a tal fenômeno social observando como disputa central o conhecimento sobre áreas importantes de conflito, enquanto forma de legitimação e poder. De acordo com McLaren, o que é importante é que cada uma dessas abordagens é extremamente fecunda para podermos levantar questões sobre as formas pelas quais são conservadas e reproduzidas as desigualdades dentro e fora dos contextos educacionais.

Segundo os estudiosos da Escola de Frankfurt, a cultura a partir da racionalidade positivista da sociologia tradicional ou do marxismo ortodoxo na sociedade ocidental, deve ser compreendida como “[...]um lugar-chave no desenvolvimento da experiência histórica e na vida diária.”(GIROUX, 1983, p.20)

Muito próximo das argumentações que estamos apresentando sobre a *etnoaprendizagem* como experiência cultural, tal corrente compreende que o conhecimento é socialmente construído, pois o que aprendemos é o resultado de relações sociais, de uma conjuntura que partilham normas, valores, acordos e consensos da vida em comunidade. A educação cotidiana, assim como o conhecimento escolar são histórica e socialmente interligados aos interesses e as relações de poder econômicas, políticas, sexuais e culturais. Mesmo em comunidades menores como são as indígenas no Brasil, como é o caso da Kiriri, as dinâmicas de poder nas *etnoaprendizagens*, também existem no que concerne ao estabelecimento das lideranças e dos privilégios, mas em graus e por motivações diferentes das ocidentais. No mito dos “Três Primeiros Reis do Mundo”, descrito no capítulo anterior, o cacique Kiriri, Lázaro, ressalta os valores que realmente se destacam dentro da sua comunidade, dando exemplos sobre sabedoria e valentia. Porém, ao narrar os mitos e dirigir os ritos demonstra seu poder de liderança através das *etnoaprendizagens* que acumulou durante sua vida, suas experiências. E, assim como o cacique, Dona Jovelina, também narra seus feitos corajosos no processo de aprendizagem com o encanto na mata, ainda pequena. Assim, são os saberes que Dona Jovelina aprendeu ouvindo e praticando, tendo o encanto como orientador, que fazem dela uma referência para a comunidade indígena, uma detentora de um poder especial na hierarquia da aldeia.

Ao compreendermos que o conhecimento é socialmente construído ...

[...]quer dizer que o mundo em que vivemos é construído simbolicamente pela mente, através da interação social com os outros e é extremamente dependente da cultura, contexto, costume e especificidade cultural. Não existe mundo ideal, autônomo, puro ou aborígene a que nossas a que nossas construções sociais necessariamente correspondam; há sempre um campo referencial no qual símbolos são situados. E esse campo referencial particular (ex., linguagem, cultura, lugar tempo) influencia a maneira pela qual os símbolos produzem significado. Não existe compreensão subjetiva

pura. Não estamos diante de um mundo social; vivemos dentro dele. À medida que procuramos o significado de eventos, procuramos o significado do social. (MCLAREN, 1977, p.200)

Sem creditar uma perspectiva apenas reprodutivista, devemos reconhecer em cumplicidade com os teóricos críticos a pertinência das produções de Bourdieu e Giroux sobre a reprodução social, reprodução cultural e o capital cultural, visto que o conhecimento que aprendemos e acumulamos na escola, assim como em qualquer outro espaço cultural, não é neutro ou descontextualizado. No processo educacional, estamos inseridos em uma estrutura social maior onde existem atitudes e relações de poder legitimadas pelas ideologias dominantes para manter, reproduzir e perpetuar os seus interesses sociais. Nesta perspectiva de seleção do que deve ou não ser ensinado ou “cultivado”, Bruner tece as seguintes considerações:

As escolas sempre foram altamente seletivas a respeito dos costumes mentais a cultivar – quais os que devem considerar “básicos” e quais os “supérfluos”, quais da responsabilidade da escola e quais os de outros intervenientes, quais os apropriados às meninas e quais aos rapazes, quais os ajustados aos filhos das classes trabalhadoras e quais aos da “gente-de-bem”. [...] Os currículos escolares e a “atmosfera” da sala de aula refletem sempre valores culturais desarticulados, bem como planos explícitos; ora estes valores culturais desarticulados, bem como planos explícitos; ora estes valores nunca estão isentos de considerações de classe social, de parentesco e de privilégios de poder social.(1996, p.49)

Assim, as escolas, sejam elas indígenas ou não-indígenas, e os outros espaços de aprendizagem, estando inseridos nesses contextos, por sua vez, reproduzem, porém também, transformam, mesmo que em movimentos mais lentos e discretos, a estrutura sócio-cultural estabelecida.

Segundo Freire(1983), prefaciando um dos livros de Giroux, e em acordo com o autor, vai nos dizer que a escola, como uma instituição social e histórica nem é boa nem má em si mesma e não é apenas um espaço que reproduz a ideologia dominante, pois

pode ser “um terreno de desvelamento daquela ideologia.” Neste sentido, compreendemos que a busca pela a educação, seja em espaços formais ou não, é um caminhar pela melhora das suas imperfeições e a superação dos seus saberes relativos.

Assim, inspirados em Freire e nas idéias dos teóricos críticos, acreditamos que assumir a *etnoaprendizagem* como processo sócio-cultural é admitir, é legitimar que existem diferentes formas de educação, com seus diversos valores e relações de poder.

Para pensarmos no papel do educador, seja ele quem for, professor, pai, xamã, padre, mãe-de-santo, irmão mais velho, em qualquer contexto ou espaço social, e mesmo para compreendemos melhor o conceito e o próprio sentido antropossocial e político da *etnoaprendizagem*, podemos tomar como base heurística a seguinte reflexão de Freire:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (1983, p.17) (grifo nosso)

Observando todas as considerações feitas no decorrer do trabalho, se faz perceptível a necessidade de estarmos atentos e abertos para compreender as idiosincrasias culturais e os “espetáculos” de aprendizagens que aí se processam, pois estes são essenciais para entendermos *a aprendizagem sempre como etnoaprendizagem*, tendo como centralidade a cultura e a diferença como categorias politicamente situadas e inelimináveis.

A modernidade seria a responsável pela invenção da lógica binária que rotulou e deu nome de diferentes modos ao que era considerado negativo ou oposto aos valores burgueses. De acordo com Duschatzky e Skliar, “[...] essas oposições binárias sugerem sempre o privilégio do primeiro termo, e o outro, secundário nessa dependência

hierárquica, não existe fora do primeiro, mas dentro dele, como imagem velada, como sua inversão negativa.”. (2001, p.123)

As diferenças perturbam a paz da sociedade moderna, dos seus valores normais e mornos. Ferre vai nos dizer que não há nada mais perturbador do que aquilo que nos lembra os nossos defeitos, as nossas imperfeições, as nossas limitações. Assim “[...] é por isso que as crianças e os jovens perturbam os adultos; as mulheres, os homens; os fracos, os fortes; os pobres, os ricos; os deficientes, os eficientes; os loucos, os cordatos; os estranhos, os nativos... e, talvez, vice-versa”. (2001, p. 198)

Pensar sobre o que somos e o que não somos, sobre o que é igual ou o que é diferente, sobre a cultura e suas diferentes formas de ser socializada e aprendida, nos leva a questões sobre os indivíduos e os sujeitos. Para compreender o indivíduo enquanto um sujeito cultural é necessário pensar sobre suas várias identidades aprendidas e instituídas no decorrer da sua vida e sobre suas diferenças afirmadas em relação aos outros sujeitos.

As pautas do multiculturalismo crítico e da comunicação intercultural são fundamentais para podermos viver juntos com nossas diferenças, nos reconhecendo e nos respeitando. Neste sentido, o multiculturalismo está sendo entendido como teoria para uma ação social que “[...] procura combinar a diversidade das experiências culturais com a produção e a difusão em massa dos bens culturais”. (TOURAINÉ, 1998, p. 199)

Não existe sociedade multicultural possível sem o recurso a um princípio universalista que permite a comunicação entre indivíduos e grupos sociais culturalmente diferentes. Mas também não há sociedade multicultural possível se esse princípio universalista comandar uma concepção da organização social e da vida pessoal que seja julgada normal e superiora aos outros. O apelo à livre construção da vida pessoal é o único princípio universalista que não impõe nenhuma forma de organização social e de práticas culturais. (TOURAINÉ, 1998, p. 200)

A noção de identidades coletivas da perspectiva liberal é extremamente complicada, pois anula e reprime as particularidades dos sujeitos e as trocas culturais. O que devemos validar são as variadas identidades culturais.

A comunicação entre as sociedades e suas diversas culturas só é viável se cada um puder afirmar o seu direito de ser sujeito. Sendo que essas relações entre os contextos sócio-culturais continuarão parciais se não tentarmos compreender o que significam as culturas e suas funções dentro de cada sociedade. Assim, o respeito à diversidade e a diferença só poder ser instituído se o outro for incorporado, acolhido e compreendido nas suas particularidades e na sua condição de igual enquanto ser humano.

A comunicação entre as culturas é impossível ou limita enquanto não tiver aceito a referência a um duplo trabalho comum a todas as culturas, o saber, a criação do sujeito e a reunificação dos elementos da experiência e do pensamento humano que foram mutuamente separados e opostos pela força simultaneamente conquistadora e discriminadora da modernização ocidental. Esta alistou o progresso e a razão ao serviço de seu próprio sistema de dominação social, cultural e psicológico, o que produziu a dissociação entre o universal dominante e os particularismos dominados. Agora importa reconciliar a razão e as culturas, a igualdade e as diferenças em cada projeto de vida individual e coletiva. (TOURAINÉ, 1998, p. 215)

Tendo tais argumentos como convicções, acreditamos que devemos legitimar a democracia como uma política dos sujeitos que dá condições aos homens de viverem como representantes das suas culturas que possuem seus valores, crenças e afinidades. Estamos de acordo com Touraine quando ele argumenta que a democracia política e a diversidade cultural devem ter como base elementar a liberdade dos sujeitos.

Duschatzky e Skilar vão nos dizer que é impossível educarmos formatando a alteridade, regulando o pensamento, reprimindo a linguagem e a sensibilidade. A missão de educar seria então se colocar a disposição do outro, apostando e transitando

“[...] por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidade”. (2001, p.137)

Para termos uma educação de qualidade e uma vida respeitosa contemplando, convivendo e aprendendo com as diferenças, acredito, assim como Touraine, que isso só será possível se conseguirmos nos constituir e olhar os outros como sujeitos, e “[...] se obtivermos leis, instituições e formas de organização social cuja finalidade principal seja proteger nossa busca de viver como sujeitos de nossa própria existência”. (1998, p. 190)

Devemos admitir e aprender a lidar com as diferenças culturais, suas especificidades e lógicas internas, suas *etnoaprendizagens*, porém tendo sempre como premissa que essas particularidades não são totalmente diferentes entre si, pois existe um fator maior que as une, todas essas culturas são criações humanas socialmente construídas. Por causa dessa carga social da cultura é preciso reconhecermos a diversidade cultural, assim como a existência da dominação cultural.

Buscar a legitimidade das minorias e a liberdade das diferenças culturais implica também em buscar a comunicação cultural, o diálogo entre as culturas, tendo sempre como princípio o respeito para com o outro. (TOURAINÉ, 1998, MACÊDO, R., 2000)

Argumentado sobre a questão dos direitos, Touraine declara que devemos compartilhar as proposições da UNESCO, sendo necessário estarmos vigiando criticamente “[...] a identificação dos direitos do homem com certas formas de organização social, particularmente com o liberalismo econômico [...]”, porém é extremamente importante também afirmarmos “[...] o direito à liberdade e à igualdade que todos os indivíduos têm, cujos limites nenhum governo e nenhum código jurídico deve transpor.” Assim, devemos reivindicar os direitos educacionais, os direitos culturais, os direitos das mulheres, e “[...] os direitos políticos, como a liberdade de

expressão e de escolha. Esta posição é ameaçada tanto pelos que reduzem a sociedade ao mercado como pelos que querem transformá-la em comunidade”. (1998, p. 201)

Tomar a *etnoaprendizagem* como postura política, ou seja, pensar o aprendizado mediado e mediando a cultura é entrar num mundo eminentemente humano que aprende a cultura, aprende na cultura, a cria e a recria.(MACÊDO, R., 2002, 2006) Compreender e explicitar esses processos tendo o desafio de educar na diversidade para o bem comum social, nos parece o desafio da educação contemporânea, até porque a diferença não mais pede licença para entrar nos cenários políticos e educacionais, pois na sua diferença deseja a equidade, ou seja, admitir as *etnoaprendizagens* e pensar na formação do homem para compreender a sua própria humanidade e suas diferentes dimensões.

Pleitear propositivamente a *etnoaprendizagem* como um conceito ao mesmo tempo analisador, revelador e operador das formações, é perspectivá-la como uma outra maneira de configuração da *hominização* via as ações educativas.

ABERTURAS CONCLUSIVAS

A investigação etnográfica, em questão, objetivou compreender a experiência cultura dos índios Kiriri do Sertão Baiano, buscando descrever e interpretar como se configura a aprendizagem mediada por suas cosmovisões, imbricadas nos mitos, ritos, ou seja, na memória social desse povo e nas suas narrativas. Assim, compreendendo a educação e os processos de aprendizagem como fenômenos culturais e dinamicamente diferenciados, a partir das singularidades construídas, realçamos algumas totalizações reflexivas e compreensivas, que acabaram por desaguar na perspectiva conceitual que denominamos aqui de *etnoaprendizagem*.

De acordo com as observações, análises, interpretações e compreensões resultantes desta investigação, motivadas pelas questões e objetivos que orientaram a pesquisa em pauta, concluímos que, entre os índios Kiriri do Sertão Baiano existem expressivas singularidades sócio-culturais reelaboradas e legitimadas pela sua tradição oral, mitos e rituais xamanísticos que formam a base do seu *ethos* grupal, onde se realiza a experiência cultural da aprendizagem e os aprendizados que estruturam a sua cultura. Assim, compreendemos que por meio da tradição Kiriri, disseminada pela narrativa, enquanto prática sócio-cultural e “política de sentido” de organização do próprio cotidiano, da aprendizagem por *mimesis*, ou seja, por *identificação e projeção simbólicas*, e das demais experiências vivencias em grupo, como as citadas nos capítulos desta dissertação, são aprendidas, refletidas, reelaboradas e transmitidas normas sociais, valores e crenças pertinentes ao seu interativo e dinâmico contexto cultural, assim se apresenta no Território Kiriri um espetáculo de aprendizagens, enquanto experiência mutualista. (VELHO, 1986; MORIN, 2005; MACEDO, 2007)

Como afirmamos no capítulo III, entendemos que a educação, no seu sentido mais complexo, não é apenas transmissão de conhecimento, é a compreensão configurada na concretização do modo de viver experienciado culturalmente. *A experiência em si é o próprio processo de aprendizagem se realizando. Diria mesmo, é a própria formação se fazendo.*

Observamos que entre os índios Kiriri, nas suas diversas práticas cotidianas, ou seja, narrando, olhando, escutando, plantando, caçando, dançando, nadando, imitando, ou silenciando, o processo educacional se dá em toda sua complexidade e plenitude e cada indivíduo se compreende no seu papel social no grupo, no seu *loci* cultural. Se há a possibilidade de sintetizar numa palavra, a partir do nosso processo de compreensão essa experiência, poderíamos dizer que a **exemplaridade mutualista** é o que caracteriza a experiência aprendente entre os Kiriri. Mesmo com todos os problemas sociais e conflitos internos, como é o caso do faccionalismo no grupo, a aprendizagem se revela não fragmentada, pois os referenciais histórico-culturais aparecem de forma conjugada em toda experiência aprendente, ou seja, as experiências vividas estão profundamente relacionadas aos processos e conteúdos a serem aprendidos, aos diversos tipos de saberes que se complementam em prol da aprendizagem.

A escola, como observamos nas entrevistas, não é a principal referência ou local do processo educativo, pois este é identificado, pelos índios, em diversos momentos e lugares. Assim, diferente dos nossos processos educacionais excessivamente racionalizados, o aprender nesta comunidade indígena está longe de ser um *abstracionismo* em relação a sua configuração sócio-cultural, ou seja, como concluímos no capítulo II, *aprender não significa ter que perder a referência! Ou mesmo ausentar-se da vida!*

Aprender sobre e com estes outros processos de aprendizagens, compreendendo e observando *a educação realizada por outros olhares*, faz parte, entendemos, da dívida que temos com os processos culturais violentados pelo projeto civilizatório excludente e discriminatório do mundo ocidentalizado do qual fazemos parte. Este é um compromisso intelectual e político com as diversas culturas e suas produções e vida. Neste sentido, compreendemos que é fundante nos abirmos para as possibilidades culturais, cognitivas e estéticas, tendo como perspectiva a produção/socialização dos conhecimento “indexalizados” pelo dinamismo cultural, como nos recomenda a etnometodologia de Garfinkel.. Assim como, para o afloramento de um novo espírito científico e formativo, pautados nessas novas aberturas epistemológicas e cosmológicas, e *a fortiori*, na compreensão destes outros processos de aprendizagem. Assim, se faz necessário, segundo Almeida:

[...] investir na disposição para ampliar os limites do conhecimento e fazer dialogar as competências disciplinares. Uma reorganização mais democrática dos saberes poderá reduzir a exclusão inadmissível de parte considerável de nossa sociedade diante das escolhas coletivas. Esse desafio, longe de configurar uma missão própria de um especialista, pertence igualmente aos epistemólogos, físicos, educadores, sociólogos, antropólogos e intelectuais da tradição. (2000, p.21)

Bruner vai nos sinalizar que a própria natureza da aprendizagem humana é interativamente “mútua”, nós que insistimos em fragmentá-la. De acordo este pesquisador, as aprendizagens “mútuas”, numa comunidade, possuiriam algumas características:

Tipicamente, ela modela meios de ação e de conhecimento, fornece a oportunidade de emulação, proporciona o comentário contínuo, providencia apoio aos principiantes e disponibiliza até um bom contexto para um ensino ponderado. Torna mesmo possível a forma de divisão do trabalho referida a tarefas que se encontra em eficientes grupos de trabalho: alguns funcionam, ocasionalmente, como

“memórias” para outros, ou como fiéis de registros de “onde vieram as coisas até aqui”, como animadores ou admonitores. O importante é que os membros do grupo se ajudem uns aos outros a captar a ‘configuração do terreno’ e a orientação da tarefa.(1996, p.42)

Acreditamos, após esta experiência etnográfica, que a aprendizagem entre os índios Kiriri tem muito desta perspectiva mutualista, e se revela como um exemplo de grande riqueza, enquanto *práxis* educacional para nós, educadores formados pelos postulados e valores racionalistas, e que estamos reaprendendo com extrema dificuldade a valorizar a mutualidade, resultantes que somos de uma tradição solipsista e hierarquizante em termos de formação.

Percebemos que na interação, processo social fundante da vida entre atores sociais para a construção das suas inteligibilidades e diferenciações, configuradas nos variados espaços sócio-culturais, nos emaranhados de “significados tecidos” (GEERTZ, 1989, p.4) se realizam os *etnométodos* que produzem as *etnoaprendizagens* dos indivíduos e seus segmentos sócio-culturais.

Como uma *abertura conclusiva* para o conjunto dos nossos interesses em continuar estudando a questão da aprendizagem a partir da perspectiva antropológica, compreendemos, para concluir nossos argumentos, que a concepção de *etnoaprendizagem* pela primeira vez trabalhada por nós e pontuada ao final desta dissertação, emerge como uma possibilidade heurística e político-educacional significativa para o campo das ciências da educação, se configurando numa construção contemporânea fecunda em face de uma ambiência onde a diferença e a diversidade fazem parte da centralidade das reflexões, políticas e práticas educacionais sensíveis às questões do pertencimento, suas configurações e demandas formativas.

“Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo e não separá-lo dele.” (MORIN, apud ALMEIDA, 2000, p.9)



Figura 31
Índio Kiriri.

REFERÊNCIAS:

ABREU, Capistrano de. *Caminhos Antigos e Povoamento do Brasil*. 2^a. ed, Edição da Sociedade Capistrano de Abreu, Livraria Briguiet, 1960.

ALMEIDA, Maria da Conceição X. de. Ensinar a condição humana. In: *EccoS Revista Científica*, dezembro, vol. 2, No.2, Centro Universitário Nove de Junho, São Paulo, 2000.(9-26) Disponível em:< <http://redalyc.uaemex.mx>>. Acesso em: 24 de setembro de 2008.

ANAÍ. *Terra Indígena Kiriri: Diagnóstico e Plano de Gestão Sócio-Ambientais*. Convênio firmado entre a Associação nacional de ação Indigenista (ANAÍ), Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA), Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o Povo Indígena Kiriri, 2004.

ANCHIETA, José de. *Cartas: informações, fragmentos, histórias e sermões*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988.

BANDEIRA, Ma. de Lourdes. *Os Kariris de Mirandela: Um grupo indígena integrado. Estudos Baianos* No.6. Salvador: UFBA/Séc de Educação e Cultura do estado da Bahia, 1972.

BATISTA, H. de S. Das práticas pedagógicas dos índios Kiriri a oralidade como gesto de aprendizagem. Disponível em:

<http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/625.htm>. Acesso em: 14 de junho de 2008.

BRASILEIRO, S. *O Processo Faccional no povo indígena Kiriri*. Salvador: Dissertação apresentada ao mestrado em Sociologia da UFBA, 1996.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs). *Escritos de educação*. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRUNER, J. *Cultura da Educação*. Coleção Ciências do Homem; Trad. Abílio Queirós. Lisboa: Edições 70, 1996.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Identidade, Etnia e Estrutura Social*. São Paulo: Pioneira, 1976.

CARVALHO, M. R. G. *De Índios “misturados” a Índios “regimados”*. Texto originalmente apresentado no GT Relações Raciais no Brasil e o Desenvolvimento da Identidade Étnica entre Negros, Índios e Descendentes de Imigrantes, XIX Reunião

Brasileira de Antropologia; compõe o livro (no prelo) *Negros no mundo dos Índios* imagens, reflexos e alteridades, organizado por Maria Rosário G. de Carvalho e Edwin B. Rensink, 1993.

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 *Estúdios Latinoamericanos, Varsóvia-Poznan*, 2004.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Tradições Populares da Pecuária Nordestina. Documentário da vida rural*. N° 9, Rio de Janeiro: Ed. Ministério da Agricultura e Serviço de Informação Agrícola, 1956.

COMUNIDADE KIRIRI. *Índios na visão dos índios*. Salvador: FAZCULTURA, 2003.

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.

DESCOLA, Philippe. Estrutura ou sentimento: a relação com o animal na Amazônia. *Mana*, 1998, vol. 4, N°1, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > Acesso em: 04 de setembro de 2006. (p.23-45)

FARIAS, C. A. *Alfabetos da Alma: Histórias da tradição na escola*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

_____ *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____ *Nova Luz Sobre a Antropologia*. Trad. Vera Ribeiro; Revisão técnica, Maria Cláudia Pereira Coelho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GIROUX, H. *Pedagogia radical: subsídios*. Trad. D. M. L. Zibas. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

GOW, Peter. *Of Mixed blood: kinship and history in Peruvian Amazonia*. Oxford: Clarendon Press, 1991.

GUIA GEOGRÁFICO- MAPASS DO BRASIL. Mapa Rodoviário da Bahia, 2006.

Disponível em <<http://www.mapas-brasil.com/bahia.htm>> Acesso em: 14 de agosto de 2006. Mapa color, 1cm=700 km . Escala 1: 1.700.000

GUSSI, A. F. *Reflexões sobre os usos de narrativas biográficas e suas implicações epistemológicas entre a Antropologia e a Educação*. Trabalho apresentado na 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho, Porto Seguro, Bahia, Brasil. . Disponível em:

<http://201.48.149.88/abant/arquivos/15_5_2008_16_42_23.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2008.

ÍNDIOS ONLINE. Disponível em: <<http://www.indiosonline.org.br/>>. Acesso em: 28 de junho de 2008.

LANGDON, E. J. M. (org.). *Xamanismo no Brasil. Novas Perspectivas*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

LAPLATINE, F. *Aprender Antropologia*. Trad. Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LARROSA, J.; SKLIAR, C.(orgs.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Trad. Semíramis G. da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LASK, T. (org.). *O guru iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.

LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia Estrutural*./ Claude Lévi-Strauss; Trad. Chaim Samuel Katz; Revisão Júlio Cezar Melatti. 6ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

MACÊDO, R. S. *Currículo e Complexidade. A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. *Etnopesquisa crítica / Etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livros, 2006.

_____. *Currículo, Diversidade e Euidade: Luzes para uma Educação Inter-crítica*. Salvador: EDUFBA, 2007.

MACÊDO, S. M. *Encantamento do boi e reis encantados: xamanismo e identidade étnica entre os índios Kiriri do sertão baiano*. Salvador: Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, 2006.

MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Trad. L. P. Zimmer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

- _____. *Multiculturalismo revolucionário. Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Trad. M. Moraes e R. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MESQUITA, L. *Antropologia do Simbólico (ou o Simbólico da Antropologia)*. Lisboa: Presença, 1983.
- MORIN, E. *O Método 6: Ética*. Trad. J. M. da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- _____. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Trad. S. T. Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- NANTES, Pe. Martinho de. [1706] *Relação de uma Missão no Rio São Francisco*. São Paulo: Nacional, 1979.
- MULTIRIO. Secretaria Municipal de Educação Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo01/>>. Acesso em: 12 de agosto de 2006.
- NASCIMENTO, M. Tromboni. *O Tronco da Jurema. Ritual e Etnicidade entre os povos indígenas no Nordeste: o caso Kiriri*. Salvador: Dissertação apresentada ao Mestrado em Sociologia da UFBA, 1994.
- PIMENTEL, A. Movimento e Incerteza em Balandier: configurações antropológicas para a contextualização de uma pedagogia política. In: Ana Maria Borges de Souza; Alexandre Vieira; Patrícia de Moraes Lima. (Org.). *Ética e Gestão do Cuidado: a infância em contextos de violências*. 1 ed. V.1 Florianópolis: CED/UFSC/Núcleo Vida e Cuidado, 2006. (p. 111-129)
- POMPA, C. *Religião como Tradução: Missionários, tupi e “tapuia” no Brasil Colonial*. Campinas: Tese de Doutorado apresentado ao depto. de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da universidade Estadual de Campinas, 2001.
- REESINK, E. O Segredo do Sagrado: o Toré entre os Índios no Nordeste. In: ALMEIDA, L. S. de; GALINDO, M.; ELIAS, J. L. (orgs.) *Índios do Nordeste: Temas e Problemas 2*. Maceió: EDUFAL, 2000.
- REGO, T. C. Vygotsky. *Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SILVA, A. L. da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L.(orgs.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2 ed. São Paulo: Global, 2001. (Coleção antropologia e educação)

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L.(orgs.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2 ed. São Paulo: Global, 2001. (Coleção antropologia e educação)

SILVA, A. L. da; MACEDO, A. V. L. da S.; NUNES, A. (orgs.) *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002. (Coleção antropologia e educação)

TOURAINÉ, A. *Podemos viver juntos? : iguais e diferentes*. Trad. Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

VELHO, G. *Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Etnologia Brasileira. In: MICELI, S (org.) *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Sumaré: ANPOCS; Brasília: CAPES, 1999. (pp.109-223)

_____. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *MANA: Estudos de Antropologia Social*. Vol.2 no.2 Rio de Janeiro, outubro, 1996.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93131996000200005&script=sci_arttext>.

Acesso em: 12 de agosto de 2006.

_____. O Nativo Relativo. *MANA: Estudos de Antropologia Social*. Vol. 8, nº1, Rio de Janeiro, abril, 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132002000100005&script=sci_arttext>.

Acesso em: 12 de agosto de 2006.