



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

A DOMESTICAÇÃO DA ESCOLA KIRIRI: UM ESTUDO COM BASE NA ANTROPOLOGIA HISTÓRICA¹

Táise de Jesus Chates

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFBA

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

E-mail: chates@gmail.com

Introdução

No Brasil, os povos indígenas foram explicitamente tratados como povos a se domesticar. Em atual pesquisa de mestrado, analiso a domesticação da escola pelo povo Kiriri. Ao mesmo tempo, para aprofundar a compreensão da domesticação da escola, instituição que não é originariamente indígena, defendo que é necessário um mergulho no processo histórico que consolidou, e vem consolidando, as concepções e práticas deste povo, tanto no que diz respeito à educação fora quanto dentro da escola

O indígena, longe de ser visto como um “selvagem” a ser domesticado, é entendido aqui como sujeito que se apropria de elementos não-indígenas e os domestica, de acordo com seus interesses e demandas. A escola então é um exemplo de elemento não-indígena que pode ser domesticado.

Neste artigo, primeiro faço uma breve caracterização do povo com o qual venho estudando: Kiriri. Depois, exponho os motivos pelos quais utilizo o conceito de domesticação e me baseio na antropologia histórica. Daí, realizo uma breve discussão sobre os conceitos de educação e de escola, direcionando posteriormente para a escola Kiriri e finalizo com uma apresentação de alguns resultados de uma análise preliminar dos dados de campo.

¹ Este texto é uma versão resumida do que foi apresentado à banca em exame de qualificação, referente à pesquisa de mestrado “A Domesticação da Escola: uma Etnografia Histórica da Educação e da Escola Kiriri”. Assim, o objetivo aqui é de apresentar os resultados preliminares da pesquisa referida no CONLAB – Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, 07 a 10 de agosto de 2011, na Universidade Federal da Bahia.



O povo Kiriri: uma breve caracterização sócio-demográfica

Segundo a história contada pelos indígenas mais velhos, o nome Kiriri está ligado a uma árvore chamada Kiri (Professores Indígenas, 2005). Já Sheila Brasileiro, defende que o termo “Kiriri” significa povo “calado”, “taciturno” em guarani, denominação esta que teria sido atribuída pelos Tupi da costa ao “povo do sertão” (Brasileiro, 1996).

O contato entre os Kiriri e brancos remonta ao século XVI, junto com a colonização e os trabalhos catequéticos. A fundação da aldeia de Saco dos Morcegos, posteriormente chamada de Mirandela aconteceu junto com este processo. Hoje, o núcleo de Mirandela ocupa o centro da Terra Indígena Kiriri, onde se concentraram os conflitos com os não-índios no período da retomada do Território Kiriri (Bandeira, 1972).

A Terra Indígena Kiriri está situada nos municípios de Banzaê e Quijingue, ao lado de Ribeira do Pombal, estado da Bahia, cerca de 300 Km distante de Salvador. Sua população é de cerca de 2.000 pessoas e seu Território abrange uma área de 12.300 hectares. Este Território se divide em onze núcleos: Araçá, Baixa da Cangalha, Baixa do Juá, Cajazeira, Canta Galo, Gado velhaco, Lagoa Grande, Marcação, Mirandela, Pau Ferro e Segredo. O acesso ao Território, em linhas gerais, é difícil devido às condições das estradas.

Sobre o contingente populacional Kiriri, Bandeira (1972) registrou, através de seus dados de campo, um total de 470 indivíduos. Carvalho (2004) aponta um contingente populacional de pouco mais de 1500 indivíduos, distribuídos em 292 grupos domésticos. Já Macêdo (2009), levanta o número de 2000 pessoas.

A pintura abaixo, que é de uma criança Kiriri e estava pregada num mural da escola Índio Feliz – localizada no núcleo Cajazeira, dá uma dimensão da disposição dos núcleos na Terra Indígena e do seu tamanho. Como é visível, o formato da Terra Indígena é octogonal. Os Kiriri se referem ao formato de sua Terra como “chapéu de sol” e se referenciam numa série de marcos naturais que orientam no conhecimento de



o ou mantendo suas características iniciais. A utilização da noção de domesticação é uma opção teórico-político-metodológica-epistemológica, na qual um elemento originariamente não-indígena – a escola é, antes de qualquer coisa, tratada como item a ser domesticado e não como mero elemento domesticador. Este olhar não se propõe, ao mesmo tempo, a se basear em concepções românticas, que venham a ignorar as relações de poder entre os povos indígenas e a sociedade nacional.

Catherine Howard (2000), que utiliza o conceito de domesticação em sua etnografia sobre os Waiwai, argumenta que estes domesticam os elementos não-indígenas ao utilizá-los a seu favor³. O termo “Waiwai” significa “tapioca” e foi usado inicialmente pelos Wapixana, grupo considerado pelos Waiwai “semelhante por oposição”⁴, sendo usado depois tanto por guias Wapixana quanto por viajantes e missionários. Hoje o termo “Waiwai” é “utilizado para se referir tanto ao núcleo original como aos membros das aldeias agregadas, onde a língua waiwai predomina” (Howard, 2000: 30). As aldeias Waiwai contam com uma população de cerca de 1.600 pessoas, de diversos grupos Waiwai; entre eles estão os Waiwai originários, os Parukwoto, os Tarumá, os Mawayana, os Xerew, os Katuena, os Tunayana, os Cikana e os Karafawyana. Howard aborda o processo de “waiwaização” de outros povos, que originariamente não faziam parte do povo Waiwai. Estes dados são de extrema importância para o argumento da autora, que objetiva, em seu artigo, explorar não somente o modo como acontece a manipulação dos bens não-indígenas acessados pelos Waiwai, mas também a relação entre este povo e outros povos ao longo do tempo. Assim, não somente as relações entre indígenas e brancos são analisadas, mas também relações de troca inter-étnicas entre os povos indígenas.

Taukane (1999: 181), ao se debruçar sobre a história da escola em seu povo – Kurâ-Bakairi – descreveu como esta instituição esteve fortemente ligada aos interesses de “civilizar” os Bakairi. A partir de então, a autora lançou mão de pesquisa histórica e etnográfica para apontar as características da escola anterior, explicitamente

³ Howard não define o conceito de domesticação precisamente, entretanto, a leitura do seu artigo leva a esta interpretação.

⁴ Categoria referente ao sistema de parentesco Waiwai.



colonizadora, e a “escola no projeto de Futuro”, construída pelos Bakairi no momento de escrita da sua dissertação, como apontado no seguinte trecho:

A escola deixou de ser para nós apenas um prédio no qual antigamente a gente não tinha liberdade e que fazia parte do complexo do Posto Indígena, com o seu encarregado karaíwa. Hoje ela é parte do nosso projeto de futuro. (Taukane: 181)

Assim, diante do que foi exposto sobre a noção de domesticação, levanto a segunda questão: qual é a importância de trabalhar com antropologia histórica? Não é uma postura nova, nem na etnografia nem em outras áreas do conhecimento, historicizar o contexto de escolas indígenas quando estas são estudadas⁵. Ao mesmo tempo, há um enfoque cada vez maior na formação de professoras e professores indígenas em metodologia histórica (Lopes e Silva, 2001). Desse modo, opto pelo uso da antropologia histórica com o objetivo de não tratar o objeto adotado de maneira estanque e, em certa medida, abstrata. Ou seja, a história da escola Kiriri passa a ser um ponto importante da observação, buscando aprofundar o entendimento do que é a educação e escola para os Kiriri hoje.

Defendo que, para entender o que é a escola para os Kiriri, é necessário compreender como esta instituição foi implantada entre eles. Esta opção visa minimizar a fragmentação do olhar entre elementos diacrônicos e sincrônicos⁶. A escola Kiriri não está isolada no “tempo presente” e nem “perdida no passado”.

Discutindo a educação e a escola

Bárbara Freitag (1979: 13) traça um quadro analítico sobre a educação, no qual identifica dois elementos comuns entre as abordagens teóricas que analisa⁷: 1) a educação sempre está ligada a uma doutrina pedagógica que reflete uma filosofia de

⁵ Ver, por exemplo: Taukane (1999), César (2002), Collet (2006) e Weber (2006).

⁶ Penso que a educação e a escola Kiriri atuais não são algo isolado no tempo presente. Desse modo, não somente uma análise diacrônica interessa aqui, mas também a sincronicidade de como a educação e a escola Kiriri se consolidaram ao longo do tempo e como acontece a constituição das concepções nativas em torno destas.

⁷ Os teóricos que Freitag analisa ou cita são: Durkheim, Parsons, Dewey, Mannheim, Bourdieu, Passeron, Becker, Schultz, Edding, Solow, Huiskens, Althusser, Establet, Poulantzas, Marx e Gramsci.



vida; 2) instituições sociais específicas funcionam como porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica numa realidade social concreta. Entretanto, a autora discorre basicamente sobre a educação escolar e não sobre a educação de maneira ampliada. Penso que a educação é mais ampla do que a que Freitag aborda, assim como Brandão, pois, sabe-se que a escola é apenas um dos espaços em que ocorre a educação. Carlos Rodrigues Brandão, ao escrever sobre a educação em diversos contextos, não somente se referindo aos povos indígenas, comenta que esta acontece em locais variados e com modelos variados, ou seja, defende que a escola não é o único local no qual a educação ocorre, nem o professor é o único profissional que media os processos educativos (Brandão, 2007: 09).

Gramsci (Nosella, 2004) já colocava a necessidade de se educar a partir da realidade viva, tendo um ambiente educativo que incitasse a análise profunda da realidade em seus diversos contextos, e não apenas uma absorção de valores a serem reproduzidos sem a mínima reflexão. A idéia gramsciana defende então que, para associar a escola ao trabalho, por exemplo, não seria suficiente apenas implantar uma horta nos fundos da escola, mas que seria necessária toda uma reconstrução dos valores hegemônicos escolares na direção da associação entre o trabalho material e o intelectual. A educação deve se conectar verdadeiramente com a realidade viva e não com doutrinas frias e enciclopédicas. Assim, deve-se educar para a liberdade concreta, historicamente determinada e universal.

No que diz respeito à distinção entre educação e escola nos universos indígenas, Gersen Baniwa (Luciano), ao discutir as características da educação indígena e da educação escolar indígena, defende que:

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

As definições de educação e de educação escolar expostas acima são imprescindíveis para demarcar qual a concepção de educação aqui adotada. Como o tema central deste estudo é a domesticação da escola, o que, em linhas gerais, podemos dizer que é a relação entre a educação indígena e a educação escolar indígena, tal



demarcação se faz necessária. Afinal, se a educação fosse vista de maneira homogênea e restrita ao espaço escolar, a relação entre educação e escola não poderia ser um foco de análise.

A Escola e a Educação Kiriri

Ao longo do processo colonizatório no Brasil, os povos indígenas foram tratados como se tivessem que ser “domesticados”, ou seja, como se tivessem que obter uma dita civilidade, baseada em valores eurocêntricos (Silva e Ferreira, 2001). Estes sofreram tanto violência física quanto violência simbólica (Silva, 2001), foram dizimados e submetidos a processos sociais totalmente extrínsecos à dinâmica social adotada por cada povo (Dantas, Sampaio e Carvalho, 2001; Oliveira, 1999), tais como a catequização e a relação com a escola.

A educação escolar foi utilizada pelos jesuítas como instrumento de difusão da língua portuguesa. Esta foi indispensável, na concepção jesuítica, para a conversão dos índios à religião cristã. A escolarização, junto aos jesuítas, durou pouco mais de um século, até o afastamento destes dos sertões brasileiros por conta do Diretório Pombalino (Côrtes, 1996: 79).

Brasileiro (1996) defende que, se as missões imprimiram uma ação catequizadora, impondo princípios da “cultura ocidental”, também exerceram um papel relevante em relação à sobrevivência indígena, cumpriram um certo papel de proteção.

O trabalho missionário jesuítico teve continuidade com diversos padres, que atuaram em prol ou contra os interesses do povo Kiriri. A partir de 1946, o padre diocesano Renato Galvão passou a se destacar junto a este povo, contribuindo inclusive para o reconhecimento oficial de suas terras (Côrtes, 1996: 80). Assim, a organização Kiriri e o trabalho do Pe. Galvão impulsionaram a implantação do Posto Indígena do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, intitulado Posto Indígena de Tratamento Governador Góes Calmon em 1949, constituído por um posto de saúde e pela primeira escola na aldeia, nomeada Escola Pe. Renato Galvão, nome do padre que ficou conhecido pelo seu trabalho junto a este povo (Côrtes, 1996: 81).

No município de Ribeira do Pombal, onde se concentrava boa parte do povo Kiriri, o ensino municipal contava com os níveis primário e secundário, contando com:



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

Sobre a luta pela escola e a relação dos Kiriri com organizações, Brasileiro (1996) destaca o foco na “educação”⁸ como elemento diferenciador dos projetos políticos da FUNAI e de algumas organizações que atuavam com os Kiriri na década de 80. Assim, a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ-BA), junto com o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), de São Paulo, e o Centro de Educação e Cultura Popular (CECUP), de Salvador, realizaram um trabalho de desenvolvimento comunitário com os Kiriri, intitulado “Projeto Kiriri” na década de 1980. Além do estímulo às roças comunitárias, a construção de uma “cantina” e de um sub-programa de “Educação Indígena” compuseram as ações do Projeto. O “sub-programa”, voltado para a escola, teve maior êxito, formando seis monitores indígenas indicados pelos Kiriri, que acabaram por suprir a demanda de professores nas escolas, devido à carência de professores nas escolas “oficiais”. Tal demanda ainda era direcionada ao público infantil. Brasileiro defende que o “Projeto Kiriri” buscava viabilizar uma prática educativa atenta aos aspectos específicos da cultura deste povo, valorizando sua “ciência” e sua “arte” e integrando os processos educativos às atividades agrícolas.

Assim como aconteceu com outros povos no Brasil, o povo Kiriri foi obrigado a passar por um longo e conflituoso processo de retomada de suas terras. A educação, enquanto processo social e, desse modo, não isolado, se relaciona diretamente com o contexto de luta pela terra. A relação entre a luta deste povo por suas terras e o papel da escola pode ser apontada na fala da professora América Kiriri, por ocasião da retomada da Fazenda Picos, que aconteceu em 1983 e teve importante significado para a retomada

⁸ Enquanto a FUNAI buscava radicalizar seu papel de tutora, buscando manter um controle sobre os índios ao invés de manter procedimentos que fomentassem uma autonomia indígena ao invés de atrapalhá-la as outras organizações buscavam contribuir para o fortalecimento de uma autonomia indígena.



das terras e é considerada pela professora como uma escola, fala esta apontada por Côrtes em sua dissertação:

Durante a retomada da Fazenda Picos era uma própria escola, porque cada dia que a gente passava lá eu anotava direitinho, o que não anotava deixava guardado na memória e desenhávamos na escola, todo sofrimento que a gente passou lá. Tem a parte do Toré, quando a gente foi comemorar nossa festa lá, quando já estava desocupada. (América Kiriri, 1994 apud Côrtes, 1996: 92)

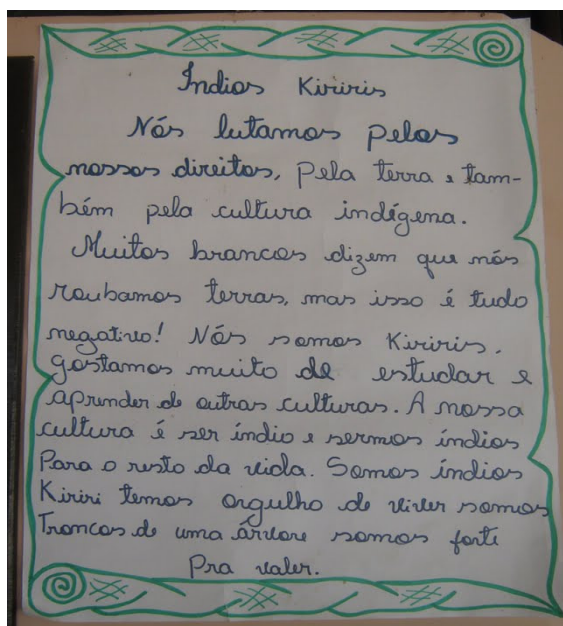
Com a retomada da Fazenda Picos, o trabalho que contava com a participação de monitores indígenas acabou. A New Tribes Mission, agência protestante que atuou entre os Kiriri acabou substituindo o trabalho realizado anteriormente pelas organizações citadas acima e pelos monitores indígenas. Assim, um ensino de caráter catequético foi reintroduzido, como aponta o trecho da fala de uma professora da FUNAI que trabalhava com os Kiriri, por ocasião do dia 19 de abril de 1988: “temos que nos orgulhar de toda a nação brasileira, hoje procuramos atrair os índios para a civilização, trabalham para isso com a Fundação Nacional dos Índios – FUNAI, outras entidades de apoio ao índio e missões religiosas” (CÔRTEZ, 1996: 82). A fala referida, para Côrtes, tem como base o lema “ORDEM E PROGRESSO”, presente na bandeira nacional, e referenciado na escola urbana (Côrtes, 1996: 85).

Uma dificuldade levantada por Côrtes (1996) em relação à escola Kiriri foi a não-remuneração dos professores indígenas pelo Estado ⁹, o que se desdobrou, entre os Kiriri, na ocorrência de ajuda financeira por parte da missão religiosa BAHÁ'I e de freiras da cidade de Cícero Dantas. Entretanto, segundo a autora, tal ajuda financeira não vinha com um acompanhamento sistemático do planejamento escolar e possibilitava uma interferência direta das freiras nas escolas em torno de algumas questões, tais como o uso dos recursos escolares, bem como o acesso de outras instituições ou pesquisadores aos Kiriri. A continuidade dos estudos dos professores Kiriri era facilitada pelas freiras, na escola do município de Banzaê, em Cícero Dantas

⁹ Em 22 de dezembro de 2010, foi aprovada na Bahia a lei de nº 18.629/2010, inédita no país, que institui a carreira de Professor Indígena no quadro do Magistério Público do Estado da Bahia. Desse modo os problemas burocráticos relacionados à remuneração de professoras e professores indígenas começam a ser resolvidos na Bahia.

ou na sede da paróquia onde os professores tomavam aula de catequese nos finais de semana.

Sobre a relação com agentes externos, a foto abaixo indica um pouco da concepção dos Kiriri sobre sua cultura, seu território e sobre os brancos:



Núcleo Cajazeira, maio de 2010

A fotografia acima mostra um texto com centralidade na afirmação étnica Kiriri, em contraposição a uma imagem “negativa” construída por “muitos brancos”. Ao mesmo tempo, esta identidade é tratada de modo integrado a outros elementos, tais como a luta pela terra e pela cultura indígena. É importante perceber a relação feita entre cultura e a concepção de pertencimento ao tronco de uma árvore, relacionada à idéia de força.

As escolas Kiriri ainda não contam com o Ensino Médio completo. Em 2010 começou a ser implantado o 1º ano do ensino médio no grupo liderado pelo cacique Manoel e em 2011 será implantado o 2º ano. Assim, o 3º ano é oferecido a alunos indígenas em escolas fora do Território Indígena.

Sobre as relações de aprendizado extra-escolares entre este povo, Bandeira (1972) apontou uma responsabilidade dos pais em relação ao ensino de “suas artes” às crianças. Entretanto, no caso do ensino de instrumentos, caso seu pai não soubesse, era possível que o filho aprendesse com um mestre. O mesmo acontecia em relação a



aprendizados tidos como femininos, tais como costura e tecelagem (de rede), que eram aprendidos, normalmente, com as mães. A habilidade de fazer louça era transmitida somente de mãe para filha, se a mãe não dominasse a feitura de louças, sua filha não poderia aprender. Bandeira encontrou um caso de exceção, em Cacimba Seca, onde o ofício foi aprendido com uma tia, o que se configurou como uma adoção por conta disso. O cuidado com as crianças era compartilhado entre o pai e a mãe e os castigos corporais algo pouco comum (Bandeira, 1972: 71).

Sobre a relação com a natureza, o uso de plantas no processo de aprendizado é apontado por Belaunde como alternativa para quebrar a contradição existente no processo de aprendizado que descarta a experiência e, dessa maneira, desconsidera os universos cosmológicos indígenas (Belaunde, 2010). A discussão da autora me pareceu ainda mais pertinente devido a uma experiência em campo. Fui com uma senhora Kiriri do grupo de Mirandela, e sua filha, professora indígena, para a roça da família. No caminho da volta, me mostraram uma série de plantas diferentes. Num certo momento, aproximei uma folha do nariz para sentir o cheiro e tentar lembrar com mais facilidade depois da planta. Daí, a professora indígena falou: “você não vai sentir o cheiro assim, é preciso amassar”. Naquele momento, percebi que não adiantava todo o esforço mental para catalogar de uma só vez aquela imensa quantidade de plantas, somente uma experiência contínua para memorização efetiva da identificação e função daquelas plantas. É importante destacar que os nomes e funções daquelas plantas foram passadas de mãe para filhas ao longo do tempo. No próximo ponto, abordarei ainda a educação e a escola Kiriri, com base numa leitura preliminar de dados de campo.

A educação Kiriri para além da sala de aula: algumas discussões e dados preliminares¹⁰

Ao tratar da educação de maneira mais ampla, ou seja, para além da sala de aula, os informantes se referem frequentemente à *educação na roça* e ainda mais corriqueiramente à *educação na família*. Sobre a primeira, uma das falas, após descrever o “estudo na roça” com os pais, destaca “o que eu colhia do mato [...] era o

¹⁰ Nesta parte do texto, as categorias nativas serão escritas em itálico, para facilitar a compreensão.



meu de comer”. Quanto à segunda, está presente na fala de todos os informantes entrevistados, seja se referindo a importantes aprendizados em suas histórias de vida, diretamente relacionados à experiência familiar ou de maneira genérica, como na fala do cacique Manoel: “cada família tem a sua maneira de fazer sua educação própria dentro da família, e isso é bom”.

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

Quando a discussão passa para o campo da escola indígena, esta é defendida como algo imprescindível para a *luta* indígena. As informações analisadas nas entrevistas indicam um vínculo entre escolarização indígena e autonomia indígena, principalmente quando se trata de *burocracia*. Normalmente, as referências à *burocracia* se direcionam aos entraves na *nossa administração*, ou seja, na gestão escolar.

A escola indígena é defendida também enquanto espaço de *encontro* e de *convivência*, havendo uma diferenciação entre estes dois termos. Enquanto o espaço de *encontro* é visto como local de articulação entre as professoras e os professores que querem trabalhar juntos em prol da escola e da educação Kiriri. Ao mesmo tempo, a escola é vista como um espaço de *convivência*, que faz com que as pessoas, principalmente os jovens, possam se ver com mais frequência, se relacionar e namorar, minimizando o que muitas vezes é visto como um problema: o casamento entre indígenas e não-indígenas.

Quando o assunto é “aprendizado mais importante na vida”, o enfoque é dado em questões relacionadas à *educação na família*. Entretanto, também houve referência à educação escolar, como ilustra bem a seguinte frase, dita por um informante: “pra mim tudo foi importante, tanto na vida escolar como na vida toda”. É importante ressaltar que as respostas neste campo não costumam ser diretas, ou seja, não costumam se



desencadear elencando de cara um aprendizado apenas, mas elencando uma série de questões e depois enfatizando apenas uma.

Sobre os professores indígenas, é unânime o discurso de que é uma vitória o fato de que hoje todos os professores e professoras são indígenas e o domínio de conhecimentos indígenas e não-indígenas é apontado como atribuição dos professores e professoras indígenas. O interesse em ter indígenas graduados para evitar situações em que possam ser *enganados* pelos brancos. Hoje, há professoras e professores Kiriri que terminaram o ensino superior em faculdades particulares de Ribeira do Pombal, que estão cursando a Licenciatura Intercultural de Educação Indígena da Universidade Estadual da Bahia ou cursos superiores à distância.

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

Ao mesmo tempo, quando se fala das escolas Kiriri, também são apontadas conquistas, tais como o novo pavilhão de aulas da Escola Municipal Indígena Marechal Rondon, no núcleo Araçá e a implantação do 1º ano do ensino médio na mesma escola.

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

Quando a questão é a relação entre os Kiriri e o governo no que diz respeito à escola, são apontados, em todas as entrevistas aqui referenciadas, problemas com a *burocracia*. São exemplos citados: a dificuldade de reconhecimento da categoria de



professor indígena, a falta de credibilidade que as lideranças acabam tendo quando repassam pra comunidade promessas feitas pelo governo e, de maneira “indireta”.

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

Sobre afirmação étnica, quando se trata do ensino de 5° a 8° séries, a implantação desta fase escolar na aldeia é descrita enquanto uma conquista, pois a oferta de tais séries era um *sonho*, visto que os jovens tinham que ir pra cidade, contatavam a escola não-indígena e acabavam se afastando dos costumes Kiriri. Além disto, muitos adultos e mais velhos também tiveram que estudar na escola indígena por conta da não-oferta destas séries dentro da aldeia, o que se relaciona com vários relatos de situações de violência em relação aos indígenas. Desse modo, a oferta de 5° a 8° séries é defendida como um *espaço de convivência* que possibilita a construção de famílias, visto que os jovens se encontram cotidianamente e não se envolvem com os valores dos brancos, não-índios fora da aldeia. As referências ao ensino de 1° a 4° séries acabam se relacionando à não-oferta da fase posterior e à conseqüente saída para estudar em escolas não-indígenas. Pelo mesmo motivo, o início do 1° ano do ensino médio em Araçá é colocado como uma conquista, que possibilita a permanência de indígenas para estudar dentro da aldeia.

(In)conclusões

Embora os resultados em torno da análise da domesticação da escolarização pelos Kiriri ainda não esteja consolidada, é possível traçar algumas relações. O enfoque dado à *identidade* nos discursos Kiriri ou a elementos referentes à *cultura Kiriri* está associado ao processo de reelaboração étnica. A associação entre esta reelaboração, chamada de *reafirmação*, e o processo colonizatório é recorrente, bem como a relação entre *tempo escasso*, antes da retomada do Território Kiriri, e condições de vida difíceis. A escola é defendida como instrumento para uma maior autonomia indígena, principalmente quando são discutidas questões referentes à relação com o governo, o



que traz críticas à *burocracia*. Um outro dado importante é relação direta entre escola não-indígena e situações que contribuem para a perda ou enfraquecimento da identidade indígena. Desse modo, a apropriação da escola é importante para garantir um espaço no qual a identidade indígena não somente seja respeitada, mas valorizada e afirmada. Assim, os indícios e resultados preliminares que levam à discussão da domesticação da escola pelos Kiriri estão presentes não somente no que se pôde observar sobre a educação e escola Kiriri, mas também nos relatos sobre escola não-indígena.

Referências bibliográficas

BANDEIRA, Maria 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.

BELAUNDE, Luisa Elvira. Deseos encontrados: escuelas, profesionales y plantas em la Amazonía peruana. In.: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 33, p. 1-14, jan./jun., 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

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

CARVALHO, Ana Magda. *Gestão Ambiental Kiriri: etnografia, história e ambiente*. Salvador: Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFBA, 2004.

CÉSAR, América Lúcia Silva. *Lições de abril: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha*.

COLLET, Celia Leticia Gouvêa. *Ritos de civilização e cultura: a escola bakairi*. Rio de Janeiro: UFRJ – Museu Nacional, 2006.

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.

FÉLIX, Cláudio Eduardo. *Uma escola para “formar guerreiros”*: professores e professoras indígenas e a educação escolar indígena em Pernambuco. Irecê-BA: Print Fox, 2007.



FREITAG, Bárbara. In: *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979 (Coleção Educação Universitária). 3 ed. revista.

HOWARD, Catherine. A domesticação das mercadorias: estratégias Waiwai. In:

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACÊDO, Sílvia Michele. *Educação por outros olhares: aprendizagem e experiência cultura entre índios Kiriri do sertão baiano*. Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da UFBA, 2009.

NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2004.

PROFESSORES INDÍGENAS. *Nosso povo: leituras Kiriri: educação diferenciada na visão do povo Kiriri / Secretaria da Educação*. Salvador: MEC / FNDE / SEC / SUDEB, 2005 a. Livro do Aluno / Ensino Fundamental.

SILVA, Aracy Lopes da. 'Pequenos "xamãs": crianças indígenas, corporalidade e escolarização'. In: *Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos*. Silva, Aracy L. da, Macêdo, AVL da, & Nunes, A. (orgs.). SP: MARI/FAPESP/GLOBAL. 2001.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). *Práticas pedagógicas na escola indígena: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

TAUKANE, Darlene. *A história da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi*. Cuiabá, 1999.

WEBER, Ingrid. *Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do Rio Humaitá e a escola*. Rio Branco: EDUFAC, 2006.