



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

SIRANA LUCIA DE ARAUJO BATISTA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA E
INTERCULTURAL NO CONTEXTO KIRIRI DO SERTÃO BAIANO**

Salvador
2023

SIRANA LUCIA DE ARAUJO BATISTA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA E
INTERCULTURAL NO CONTEXTO KIRIRI DO SERTÃO BAIANO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Graduada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Menandro Celso de Castro Ramos

Co-orientadora: Prof.^a. Dra. Maiara Damasceno da Silva Santana

Salvador
2023

SIRANA LUCIA DE ARAUJO BATISTA

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA E INTERCULTURAL NO CONTEXTO KIRIRI DO SERTÃO BAIANO.

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Graduada em Pedagogia, defendida e aprovada em 15 de dezembro de 2023 pela banca examinadora constituída por:

Prof. Dr. Menandro Celso de Castro Ramos

Orientador

Prof.^a Dra. Mary de Andrade Arapiraca

Prof. Convidada

Prof. Dr. Cleverson Suzart Silva

Prof. Convidado

DEDICATÓRIA

(Aos meus pais, João Batista Filho e Ivonete Edite de Araújo
Batista, em memória)

AGRADECIMENTOS

Quero primeiramente agradecer a Deus, pelo amor, proteção e cuidado que ele sempre teve comigo, especialmente nesses últimos anos, quando todos nós estivemos sob muita pressão por várias razões, gratidão é minha oração.

Aos meus dois filhos Tiago e João, por também estarem ao meu lado, mesmo com a distância geográfica, ser presente não quer dizer necessariamente estar presente...

As minhas irmãs, Sônia, Aparecida e Verônica, pelo apoio de sempre em todos os momentos, e por me incentivarem a persistir em minhas escolhas...

A todos os meus amigos e amigas, não citarei nomes para não arriscar esquecer alguém, aos colegas de curso e de universidade, especialmente os de Camaçari, com os quais o convívio diário e os perrengues com o transporte escolar nos tornaram irmanados...

A Vanusa Santos, colega de trabalho e amiga de muitas vivências, não por acaso esteve comigo no início quando ingressei na universidade, e agora no final dessa jornada, lendo e revisando meu trabalho, obrigada amiga Van.

Igualmente agradeço ao meu colega Tito, você foi meu abre caminhos no processo de escrita, com seu incentivo e também com as oficinas, que muito contribuiu para eu seguir adiante, obrigada amigue.

Ao professor Menandro meu agradecimento, não apenas por ter confiado em mim e aceitar me orientar, mas também por ter me presenteado com pessoas muito especiais, que tornaram esse último semestre um presente valioso, gratidão.

A minha coorientadora Maiara, pesquisadora da temática indígena, outro presente que o professor Menandro me concedeu, e ela na época mesmo estando em meio a um pós doutorado me acolheu de braços abertos, disponibilizou documentos de sua pasta de antropologia, para que eu pudesse me familiarizar com a temática, refletir e pensar possibilidades, obrigada.

A todos que são, ou que foram parte desse ciclo de experiências e aprendizados, espero que a vida nos coloque juntos novamente em outras vivências.

Ao povo Kiriri, e sua ancestralidade na forma de seus encantados, que sem dúvida permitiram a realização e concretização dessa pequena contribuição sobre suas educações, obrigada.

Eu e o outro – o invasor ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto

(Manuel Rui)

Quando chegaste, mais velhos contavam histórias. Tudo estava no seu lugar. A água. O som. Na nossa harmonia. O texto oral. E só era texto não apenas pela fala, mas porque havia árvores (...). E era texto porque havia gesto. Texto porque havia dança. Texto porque havia ritual.

Texto falado, ouvido e visto. É certo que podias ter pedido para ouvir e ver as estórias que os mais velhos contavam quando chegastes! Mas não! Preferiste disparar os canhões. A partir daí, comecei a pensar que tu não eras tu, mas outro, por me parecer difícil aceitar que da tua identidade fazia parte esse projeto de chegar e bombardear o meu texto.

Mais tarde viria a constatar que detinhas mais outra arma poderosa além do canhão: a escrita. E que também sistematicamente no texto que fazias escrito intentavas destruir o meu texto ouvido e visto.

Eu sou eu e a minha identidade nunca a havia pensado integrando a destruição do que não me pertence. Mas agora sinto vontade de me apoderar do teu canhão, desmontá-lo peça a peça, refazê-lo e disparar não contra o teu texto, não na intenção de o liquidar, mas para exterminar dele a parte que me agride. Afinal, assim identificando-me sempre eu até posso ajudar-te à busca de uma identidade, em que sejas tu quando eu te olho, em vez de seres o outro.

(...) Para fazer isto eu tenho que transformar e transformo-me (...). Não posso matar o meu texto com a arma do outro. Vou é minar a arma do outro com todos os elementos possíveis do meu texto.

(...) Invento outro texto. Interfiro, desescrevo, para que conquiste a partir do instrumento escrita um texto escrito meu, da minha identidade. Os personagens do meu texto têm de se movimentar como no outro texto inicial. Têm de cantar. Dançar. Em suma, temos de ser nós. “Nós mesmos”. Assim reforço a identidade com a literatura.

BATISTA, SIRANA LUCIA DE ARAUJO BATISTA. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA E INTERCULTURAL NO CONTEXTO KIRIRI DO SERTÃO BAIANO. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMO

Esta Monografia é o resultado da pesquisa sobre a Modalidade de Educação Escolar Indígena Intercultural e Diferenciada, que teve como objetivo conhecer a modalidade de Educação Escolar Indígena Diferenciada e Intercultural que vem sendo construída e desenvolvida pelos povos indígenas Kiriri, e algumas das características que correspondem a essa Modalidade. O caminho metodológico percorrido foi a abordagem qualitativa de natureza bibliográfica-interpretativa. Para realização da análise dos dados e tratamento das informações, fizemos uso da técnica de análise do conteúdo, que nos ajudou a apresentar o material bibliográfico, uma vez que o foco dessa análise é no que o texto está expressando em relação ao fenômeno estudado. Estruturamos seu desenvolvimento em duas etapas: a fase inicial compreende a familiarização com o contexto Kiriri, e na sequência apresentamos essa etnia e seu percurso histórico, conforme nos foi apresentado na bibliografia utilizada. No terceiro capítulo trazemos alguns conceitos e concepções que contribuíram na compreensão do que pode ser entendido por Educação Diferenciada e por interculturalidade, e sua aplicação na educação, e na Educação Escolar Indígena. Na última etapa realizamos a análise e interpretação das informações contidas no corpus documental da pesquisa, na perspectiva da análise de conteúdo. As categorias temáticas que estabelecemos para análise dos resultados foram: Escola; Educação; Contexto; Cultura; Conhecimentos; Autonomia. Através das quais estabelecemos relações entre nosso objetivo e as questões referentes às educações, às legislações e a escola no contexto Kiriri do sertão baiano, e a sociedade nacional na qual estão inseridos.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Escolar Indígena. Educação Diferenciada. Educação Intercultural. Escola. Kiriri. Aprendizados. Saberes. Cultura. Autonomia.

BATISTA, SIRANA LUCIA DE ARAUJO. **DIFFERENTIATED AND INTERCULTURAL INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE KIRIRI IN THE BAHIAN SERTÃO.** Course Completion Work (Graduation in Pedagogy) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2023.

ABSTRACT

This monograph is the result of research on the Intercultural and Differentiated Indigenous School Education Modality, which aimed to understand the Intercultural and Differentiated Indigenous School Education Modality that has been created and developed by the Kiriri indigenous peoples, and some characteristics that correspond to this modality. The methodological path taken was a qualitative approach of a bibliographic-interpretive nature. To carry out data analysis and information processing, we used the content analysis technique, which helped us present the bibliographic material since the focus of this analysis was on what the text conveyed about the phenomenon studied. This was developed in two stages: the initial phase involves familiarization with the Kiriri context, and then this ethnic group and its historical trajectory were presented in the bibliography used. The third chapter brings up some concepts and thoughts that contributed to the comprehension of what can be understood by Intercultural and Differentiated Education, and its application in education, and in Indigenous School Education. In the last section, we analyzed and interpreted the information contained in the research documentary corpus, from the perspective of content analysis. The thematic categories that we established to analyze the results were: School; Education; Context; Culture; Knowledge; Autonomy. Relationships were established between our subject and issues relating to education, legislation, and education in the context of the Kiriri in the Bahian Sertão, and the national society in which they are inserted.

KEYWORDS: Indigenous School Education. Differentiated Education. Intercultural Education. School. Kiriri. Learning. Knowledge. Culture. Autonomy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Território Indígena Kiriri.....	24
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Análise dos resultados da categoria Escola.....	77
QUADRO 2 - Análise dos resultados da categoria temática Educação.....	83
QUADRO 3 - Análise dos resultados da categoria temática Contexto.....	88
QUADRO 4 - Análise dos resultados da categoria temática Cultura.....	90
QUADRO 5 - Análise dos resultados da categoria temática Conhecimentos.....	91
QUADRO 6 - Análise dos resultados da categoria temática Autonomia.....	93

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Ampliando as informações e iniciando a codificação dos códigos/temas.....	53
TABELA 2 – Análise de Conteúdo: descrevendo o corpus documental.....	57
TABELA 3 – palavras que mais se repetiram na descrição dos capítulos.....	65
TABELA 4 – categorias de análise nível semântico e interpretativo.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANAI	Associação Nacional de Ação Indigenista
CNE	Conselho Nacional de Educação
FACED	Faculdade de Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ISA	Instituto Sociambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONG	Organização Não Governamental
MEC	Ministério da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SIL	Summer Institute of Linguistics
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	21
1.2 ORGANIZAÇÃO TEXTUAL.....	22
2 DE CARIRI A KIRIRI.....	24
2.1 OS KIRIRI DE MIRANDELA: UM BREVE RESGATE DE SUA TRAJETÓRIA.....	25
2.2 REORGANIZAÇÃO SOCIOPOLÍTICA KIRIRI.....	31
2.3 DA RETOMADA AOS DIAS ATUAIS: A LUTA CONTÍNUA PELO RECONHECIMENTO DE UM NORDESTE PLURIÉTNICO.....	33
2.4 OUTRAS PESQUISAS DISPONÍVEIS SOBRE OS KIRIRI.....	34
2.5 O TORÉ, RITUAL KIRIRI.....	37
2.6 A CHEGADA DA EDUCAÇÃO FORMAL NO TERRITÓRIO KIRIRI.....	38
3 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DIFERENCIADA NO CONTEXTO DOS POVOS INDÍGENAS.....	41
3.1 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DIFERENCIADA.....	41
3.2 LEGISLAÇÕES E MARCOS LEGAIS: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS.....	47
4 UMA BREVE ANÁLISE DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INTERCULTURAL E DIFERENCIADA NO CONTEXTO KIRIRI.....	51
4.1 APRESENTANDO AS ETNOGRAFIAS	52
4.2 INICIANDO A ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	53
4.3 CODIFICAÇÃO DOS DADOS	53
4.4 DESCRIÇÃO	57
4.5 CATEGORIZAÇÃO.....	65
4.6 INFERÊNCIA: PROCESSO DE ANÁLISE TEMÁTICA (NÍVEL SEMÂNTICO E INTERPRETATIVO).....	68
4.6.1- ANÁLISE DOS RESULTADOS DA CATEGORIA TEMÁTICA “ESCOLA”.....	77
4.6.2 - ANÁLISE DOS RESULTADOS DA CATEGORIA TEMÁTICA ”EDUCAÇÃO”.....	83
4.6.3 - ANÁLISE DOS RESULTADOS DA CATEGORIA TEMÁTICA ”CONTEXTO”.....	88
4.6.4 - ANÁLISE DOS RESULTADOS DA CATEGORIA TEMÁTICA ”CULTURA”.....	90
4.6.5- ANÁLISE DOS RESULTADOS DA CATEGORIA TEMÁTICA “CONHECIMENTOS”.....	92
4.6.6 - ANÁLISE DOS RESULTADOS DA CATEGORIA TEMÁTICA “AUTONOMIA”.....	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	99

1 INTRODUÇÃO

Nunca foi tão “tendência” falar das questões indígenas no Brasil. Não que essas questões sejam fatos ou reivindicações recentes, mas pela força e o impacto (positivo e negativo) que o imediatismo das informações em tempos globalizados e informatizados tem o poder de provocar. No entanto, essa não é a origem ou a motivação que move o desenvolver deste trabalho, pois o muito se falar de forma generalizada sobre uma temática, em algumas situações, dando visibilidade aos efeitos sem erradicar as causas, fragmenta a urgência das reivindicações e não fortalece o real interesse em conhecer com profundidade a importância subjetiva e plural que determinadas pautas têm sob os olhares de cada povo.

Diante das incertezas que nos atravessaram durante o período mais grave da pandemia da Covid-19, em que o ensino presencial em todos os níveis e modalidades foram adequados e transferidos para o formato remoto, o contato presencial e virtual com a universidade nem sempre foi possível. Esse período de distanciamento físico, inicialmente de muitas angústias e dúvidas para a população mundial, no que tange ao ensino superior para os alunos que estavam caminhando para concluir a graduação, escolher uma temática para o TCC - Trabalho de Conclusão de Curso tornou-se um processo ainda mais difícil e solitário. Apesar de tudo, também foi um momento de ampliarmos o olhar para diversas questões humanitárias, que não fogem do campo da educação. Esse foi um período no Brasil que além do genocídio proposital da população, por falta de medidas efetivas de prevenção e combate ao vírus da Covid-19 por parte do governo, também foi utilizado para intensificar a destruição do meio ambiente e para a apropriação indevida dos territórios indígenas e suas riquezas com o uso contínuo de violência.

Esse cenário descrito acima, acrescido de toda a violação de direitos que desde sempre fizeram parte das vivências dos povos indígenas no Brasil, desde a invasão dos seus territórios, é a justificativa de relevância política e social que provocou o anseio de conhecer e escolher um recorte para pesquisar sobre essa população. No lugar de graduanda no curso de Pedagogia e futura educadora, após a escolha dessa temática todos os caminhos me levaram para as questões educacionais escolares, e após algumas leituras iniciais surgiu uma identificação com a trajetória de vivências dos povos indígenas nas comunidades Kiriri.

Provavelmente surjam indagações sobre o interesse que o recorte da educação escolar indígena possa ter despertado em uma mulher cisgênera¹ branca, não indígena, que não carrega em seu fenótipo nenhum traço desses povos, sendo o fenótipo o estereótipo com os quais o senso comum identifica esses sujeitos. É importante considerar que muitas mulheres lidas socialmente como brancas em um país profundamente atravessado por políticas racistas de branqueamento pode descender das violações e dos muitos laços com os quais, como animais, as mulheres indígenas foram e ainda são submetidas a inúmeras violências coloniais, e dessa forma ser transformada no que for do interesse do colonizador. Por muito tempo, de forma romantizada, me senti parte de uma dessas histórias, que constitui na ancestralidade aqui presente, despertando meu interesse em desenvolver este trabalho e conhecer parte real da dimensão desse universo.

Tendo ingressado na universidade ao final do ano de 2016, aos quarenta e cinco anos de idade, após continuidades e descontinuidades no meu percurso escolar, acessar e permanecer nesse espaço elitista quase nunca foi fácil. Por diversas vezes me senti excluída por colegas e professores, por um antigo e permanente preconceito que até bem recente não merecia destaque, nem estava amplamente denominado, o etarismo, que tem por definição a discriminação e o preconceito baseados na idade, geralmente das pessoas mais novas com as mais velhas. Essas exclusões foram a razão de algumas vezes ter trancado componentes curriculares, e não saber mesmo como reagir em determinadas situações, o que não significa que não acessei e/ou usufrui de privilégios pelo fato de ser lida e tratada como branca.

Diante disso, não poderia depois de todas as opressões vividas nesse espaço/tempo, chegar ao final do curso e escolher uma temática que não fortalecesse as lutas contra o racismo, contra os preconceitos, contra os dedos apontados e as caras insatisfeitas que tentaram desencorajar quem historicamente nunca foi bem vinda neste espaço, para com isso me fazer acreditar que aqui não era o “meu lugar”. Devo também ressaltar que conheci e encontrei pessoas afetuosas, que levarei em presença ou em memória para toda vida, que em muito se assemelham com os povos indígenas que me encantaram, como sinônimos de resistência, persistência e determinação.

A universidade enquanto espaço de ensino, pesquisa e extensão inegavelmente privilegia algumas temáticas desse tripé em detrimento de outras, são os muitos discursos sobre igualdade de direitos, sobre a valorização da diversidade, das diferenças e das minorias que não condiz nem com a prática, nem com a oferta de componentes curriculares

¹ Pessoa que se identifica com o gênero designado no nascimento.

referentes a essas temáticas. No currículo do curso de Pedagogia, por exemplo, a Educação Escolar Indígena ficou restrita a apenas um componente ofertado. Dessa forma, abre precedentes para ataques dos que visualizam essas lacunas, mas ainda a defendem, assim como de segmentos que há anos a atacam, almejando o desmonte da universidade pública, e atrelando essa existência real de campos privilegiados a uma ineficácia dessa universidade como espaço intelectual, político e científico.

Na defesa da inclusão de mais componentes curriculares que versem sobre a educação indígena nos currículos das licenciaturas, é importante destacar o grande número de indígenas que na atualidade residem nos centros urbanos, e cursam o ensino superior. Conforme destaca Baniwa (2019), a educação escolar indígena atua na atualidade em diferentes frentes de realidades intra e extra aldeia. Essa realidade nos leva a entender que, fora da aldeia, os indígenas acessam a educação escolar não indígena e se deparam com educadores que desconhecem seus modos próprios de organização e aprendizagem, por não terem sido ofertados esses conhecimentos em sua formação inicial e/ou continuada, contrariando um dos princípios da inclusão que reconhece o aprendizado com o outro naquilo que ele tem de diferente, inviabilizando essa troca de experiências que potencializa os estudantes indígenas como detentores de saberes, tradições e culturas relevantes nos processos de aprendizagem. Nomear as violações dos direitos dos povos originários, que ainda seguem sendo massacrados, é também sobre reparação histórica, que ultrapassa os limites da sala de aula de uma escola indígena, nos quais pedagogos e pedagogias indígenas e não indígenas precisam estar conectados. Nos referimos a questões educacionais de uma forma ampla, pelo entendimento de que a escola é um dos lugares por onde perpassam algumas dessas demandas, onde acontece o processo educativo sistematizado, e a mediação através do ensino dos conteúdos. Devemos deixar explicitado que anterior a este momento existe todo um mecanismo de poder administrativo, burocrático, político e ideológico que determina quando, como e onde a educação escolar deve ser ofertada.

A justificativa acadêmica deste presente trabalho consiste em dois pontos: o primeiro é reivindicar mais espaço para a temática da educação escolar indígena nos currículos dos cursos de Pedagogia ofertados nas universidades e nas demais licenciaturas e em segundo introduzir essa modalidade na perspectiva da interculturalidade com os saberes tradicionais e pedagogias indígenas também na formação acadêmica inicial. Justificada na necessidade de pedagogos pensantes, reflexivos e conhecedores das particularidades envolvidas nas diversas modalidades de educação ofertadas pelo nosso

sistema de ensino, e poderem assim compreender, como profissionais educadores em seus extensos campos de atuação, a diversidade presente e formadora do nosso país, comprometendo-se com as especificidades que cada modalidade de ensino requer e não apenas mais um replicador de práticas e retóricas vazias de participação e engajamento.

A conquista da modalidade de Educação Escolar Intercultural Bilingue Específica e Diferenciada pelos povos indígenas no Brasil se consolidou pela força dos movimentos indígenas organizados paralelo à constituinte e fortalecidos a partir da década de 70, apoiados por outros movimentos sociais da sociedade não indígena que nesse período lutavam e reivindicavam a garantia da igualdade de direitos para negros, indígenas e outros segmentos da sociedade classificados como minorias, discriminados e submetidos a condições de extrema desigualdade, reclamando a urgência de ações políticas que os colocassem como sujeitos de direitos.

Está estabelecido na Constituição Federal, nas referências aos direitos indígenas em seu Artigo 210, que a Educação Escolar Indígena deve respeitar seus valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, ser ofertado em língua portuguesa, assegura às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988). Esse artigo garante à população indígena a organização de seus projetos de educação escolar diferenciados de acordo com suas distintividades, diversidade étnica, normas internas e projetos individuais de cada grupo. Deve acontecer em regime de colaboração mútua com o Governo Federal, representado pelo Ministério da Educação – MEC, que estabelece normas e legislações para esta e as outras modalidades, em parceria com os Estados e Municípios.

A lei N.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabelece e assegura aos povos indígenas o direito a sua educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue, respeitando seus processos de aprendizagem, a adequação de currículos que contemplem seus modos tradicionais de educação, seus saberes e sua organização social. Dessa forma a instituição escolar que antes era vista como um instrumento a serviço do Estado para aculturação, integração e assimilação dos povos indígenas a sociedade não indígena, apagando suas memórias, suas línguas e suas histórias, passou a ser vista e reivindicada por esses povos como um dispositivo de fortalecimento e reafirmação de suas culturas, línguas e tradições, contribuindo na formulação de seus projetos, dando visibilidade às denúncias contra os seus direitos originários e no reconhecimento de suas pautas em tempos de globalização frente à sociedade nacional e internacional.

Atualmente existe uma bibliografia considerável de pesquisadores que se debruçam sobre a Educação Escolar Indígena Intercultural e Diferenciada, trazendo importantes contribuições para o conhecimento e entendimento da complexidade envolvida nas questões abordadas neste trabalho, dentre essas autorias destacamos: Baniwa (2019), Candau (2011), Cohn (2005), Collet (2003), Tassinari (1995) entre outros. No entanto, essas pesquisas não se debruçam sobre as especificidades e particularidades envolvidas nessa Modalidade de Educação no contexto dos povos indígenas no Nordeste do país, que envolvem o reconhecimento e a reafirmação de sua indianidade, por muito tempo negada a estes, chegando a serem considerados como índios aculturados, em consequência de uma maior exposição e contato com a sociedade não indígena desde o período inicial da colonização.

Essa pesquisa busca contribuir com essas discussões para a superação dessas lacunas, apresentando algumas das características existentes na Educação Escolar Indígena no contexto de uma dessas comunidades do Nordeste, que correspondem aos entendimentos acerca da Educação Escolar Intercultural e Diferenciada. Para isso, buscaremos apresentar algumas das lutas que foram travadas por esses povos nesse processo de reconhecimento étnico e alguns dos diálogos que vêm sendo construídos entre a Educação tradicional Indígena e a coexistência desses saberes com os conteúdos de conhecimentos científicos, quando incorporados na dinâmica da sua educação escolar.

Esse trabalho pretende realizar uma breve análise de três dissertações que consistem em trabalhos de campo realizados nos territórios de pertencimento étnico e identitário em que habitam os indígenas Kiriri do sertão baiano. Compreendendo que são povos que resistiram e sobreviveram aos muitos massacres aos quais foram, e ainda são vítimas até o presente momento, que na extensão territorial de nosso país estes são muitos e distintos em suas formas de existir, de ver o mundo que os cerca, suas particularidades, subjetividades e sua imaterialidade. Essa pesquisa intenciona conhecer a educação escolar indígena ofertada nos territórios Kiriri do sertão baiano, e aprofundar-se em responder à pergunta que irá nortear este trabalho: Quais características tornam a Educação Escolar Indígena Diferenciada e Intercultural nas comunidades indígenas Kiriri?

O presente trabalho tem como objetivo geral conhecer a modalidade de Educação Escolar Indígena Diferenciada e Intercultural que vem sendo construída e desenvolvida pelos povos indígenas Kiriri, e algumas das características que correspondem a essa modalidade. Elencamos três objetivos específicos, a saber: conhecer os desafios enfrentados pela Educação Escolar Indígena para preservar os saberes Kiriri; compreender

a relação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas no processo de escolarização Kiriri, bem como, identificar as estratégias Kiriri em torno da promoção da Educação Diferenciada e Intercultural, considerando aspectos significativos resultantes dos novos saberes construídos e mediados pelo processo educativo escolar no contexto de vida desses povos.

A seguir, apresentaremos os caminhos metodológicos que estruturam esse trabalho.

1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho busca compreender, a partir de três pesquisas etnográficas, dados referentes à educação escolar indígena no território Kiriri do sertão baiano, no desejo de entender sua dinâmica, compreendida entre a educação tradicional acumulada e constantemente atualizada por esse povo, a partir de suas experiências familiares e com a comunidade nos espaços coletivos que estes habitam. Trata-se de uma pesquisa que se caracteriza pela sua natureza como uma pesquisa básica, pois pretende trazer informações que objetivam saber como acontece, no chão das comunidades Kiriri e da instituição “escola”, a modalidade de Educação Escolar Indígena Diferenciada e Intercultural desenvolvida nesse território.

Quanto à forma de abordagem, a pesquisa configura-se como qualitativa, visto que intenciona uma compreensão do campo a ser analisado. Como destaca Minayo (2011, p. 623), “o verbo principal da análise qualitativa é compreender” fenômenos sociais, históricos e políticos, seguido de interpretar, que nada mais é do que a apropriação do que foi compreendido no estudo realizado. Para isso, faremos uma análise interpretativa crítica e reflexiva dessas informações, e tentaremos abordar alguns aspectos relevantes da Educação Escolar Indígena Diferenciada e Intercultural, nos modos de vida e organização Kiriri.

Fizemos uso da pesquisa bibliográfica descritiva-interpretativa que utilizará três dissertações e uma monografia, elaboradas em períodos distintos nos territórios Kiriri. Além disso, utilizaremos fontes complementares acerca da educação escolar indígena e dos modos de produção do conhecimento em outros contextos etnográficos, a fim de comparar. Esse arcabouço será a base de dados utilizada para conhecer, analisar e compreender algumas das questões que envolvem essa temática, assim como, interpretar os diferentes

olhares, aspectos e particularidades que estas apresentam sobre a Educação Escolar Indígena.

Buscaremos através das referências e dos diferentes olhares dos autores uma aproximação inicial com esses povos, procurando um entendimento sobre como se estrutura nessas comunidades a instituição escolar indígena e a modalidade de Educação Diferenciada e Intercultural. Observando a organização de seus espaços físicos, a parte administrativa e os processos próprios de aprendizagens. Nessa direção, objetivamos também entender alguns dos desafios que a educação escolar indígena enfrenta para preservar os saberes ancestrais Kiriri, ao promover conexões com os conhecimentos advindos dos não indígenas, no contexto da escola, e desse modo, apresentar algumas características que tornam essa Educação Escolar Indígena Diferenciada e Intercultural.

Investigamos, ainda, a existência ou não de barreiras que se interponham entre o direito à Educação Escolar Indígena Diferenciada e as condições concretas existentes para que esta aconteça nas comunidades Kiriri, produzindo transformações sociais e impulsionando sua autonomia com novos saberes e fazeres.

Utilizaremos a técnica de análise do conteúdo e o método indutivo, para nos ajudar a apresentar o material bibliográfico, uma vez que o foco dessa análise é no que o texto está expressando em relação ao fenômeno estudado. Essa análise trata-se de uma metodologia muito utilizada nas ciências sociais, que parte de uma perspectiva quantitativa, onde o conteúdo do texto é o foco. Para isso, destacamos a frequência de ocorrência de determinados termos ou palavras, construções e referências. Essa técnica de pesquisa foi desenvolvida por Bardin (2009), que a estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização e/ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

1.2 ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

Esta monografia está organizada em cinco capítulos. Neste primeiro, destacamos os caminhos que nos levaram a esse constructo de pesquisa, assim como os objetivos (geral e específicos) e percurso metodológico. Na sequência, apresentaremos os Kiriri do Sertão Baiano, por meio de um breve resgate histórico de suas origens e lutas, para sobreviver aos quatro séculos de violência e arbitrariedades a que foram submetidos durante o processo de

colonização, e perdurou até o final do século XX. Traremos ainda neste capítulo sobre as mudanças decorrentes desse processo e como se reconfigurou a organização sociopolítica das comunidades deste território desde então; assim como as atividades produtivas que asseguram a sobrevivência desses povos em seu contexto de vivências sociais, políticas e culturais. Apresentaremos algumas das pesquisas que vêm sendo realizadas com esses povos com recortes diversos, e por fim, traremos alguns destaques acerca do seu ritual e de suas Educações, a Educação Tradicional Kiriri e a Educação Escolar Formal a que estes tiveram acesso até a recente criação da modalidade de Educação Escolar Indígena Intercultural Específica e Diferenciada. No terceiro capítulo, o foco será a concepção de Educação Escolar Indígena Intercultural e Diferenciada, destacando o que se entende sobre esses dois conceitos. Abordaremos sobre a origem dos conceitos, assim como as legislações e marcos legais que legitimam o direito da população indígena a essa modalidade de Educação Escolar, atravessada por desafios e enfrentamentos constantes no Brasil. No quarto capítulo, trataremos sobre a educação intercultural e diferenciada no contexto dos Kiriri, a partir da análise de duas dissertações e uma monografia publicadas entre os anos de 2009, 2011 e 2018, considerando que os pesquisadores estiveram no campo em períodos anteriores às publicações de seus trabalhos. Por fim, as considerações finais, no desejo de contribuir, em alguma medida, com a ampliação do acesso a essa modalidade ainda tão pouco discutida na formação docente instituída.

2 DE CARIRI A KIRIRI

Neste capítulo, faremos a apresentação da etnia para a qual está voltada a construção dessa pesquisa, o Povo Indígena Kiriri do sertão baiano. Na sequência, faremos um breve resgate histórico com informações extraídas de pesquisas a respeito da trajetória dos Kiriri após os primeiros contatos com os colonizadores, que nos contam sobre a invasão de seu território até sua retomada, e sua recente demarcação oficial.

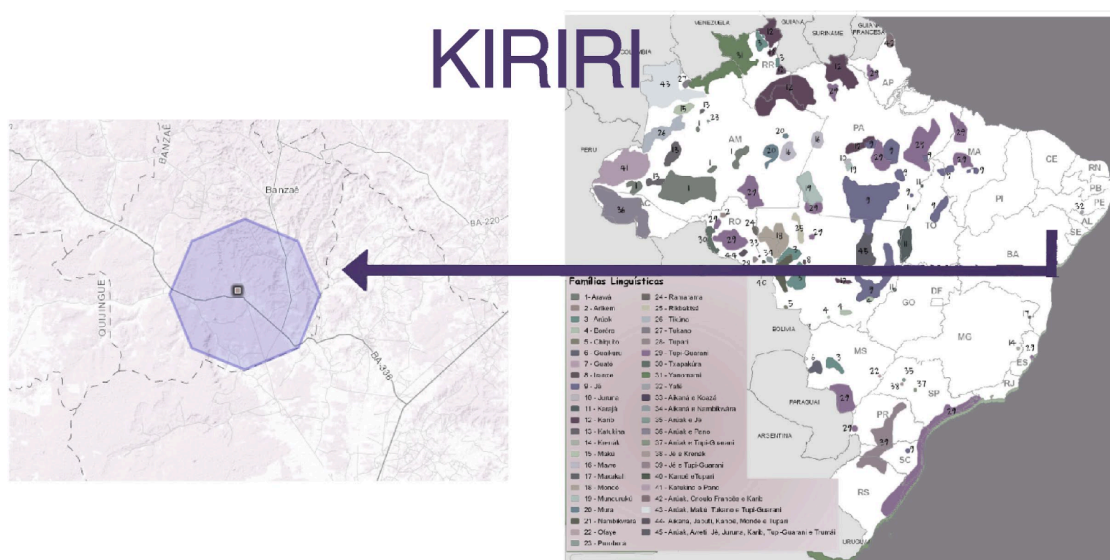
Abordamos ainda sobre as mudanças decorrentes desse processo e como se reconfigurou a organização sociopolítica das comunidades deste território desde então; assim como as atividades produtivas que asseguram a sobrevivência desses povos em seu contexto de vivências sociais, políticas e culturais. Apresentaremos algumas das pesquisas que vêm sendo realizadas com esses povos com recortes diversos, e por fim, traremos algumas menções acerca do ritual de suas Educações, a Educação Tradicional Kiriri e a Educação Escolar Formal a que estes tiveram acesso até a recente criação da modalidade de Educação Escolar Indígena Intercultural Específica e Diferenciada, que consiste no campo para o qual está voltado nosso trabalho.

Para colaborar com o aporte das informações aqui abordadas recorreremos ao portal do ISA - Instituto Socioambiental, como fonte oficial, além de um referencial teórico composto por pesquisas etnográficas realizadas nos territórios Kiriri, e alguns textos que foram publicados por pesquisadores que se dedicam a estudar sobre esses povos, dentre os quais constam: Cardoso (2018), Chates (2011), Macêdo (2009), Moraes (2018), Santana (2010,2012), Velden (2022) entre outros.

As pesquisas que acessamos para a construção deste trabalho divergem no uso da grafia utilizada para referir-se ao tronco linguístico ascendente do povo Kiriri. Algumas utilizam Cariri e outras Kariri. Ao citá-los, manteremos a opção de cada pesquisador (a). Em nosso trabalho optamos pela primeira opção, por também nomear uma microrregião do sertão nordestino conhecida como sertão do Cariri, que abrange os Estados do Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia, e no nosso entendimento abarcam os povos indígenas no Nordeste com uma maior cobertura.

2.1 OS KIRIRI DE MIRANDELA: UM BREVE RESGATE DE SUA TRAJETÓRIA

Figura 1 - Território Indígena Kiriri.



Fonte: Blogspot Indígenas Brasileiros.²

Conforme consta no ISA - Instituto Socioambiental, Kiriri é um vocábulo que significa povo “calado”, “taciturno”. Essa designação teria sido atribuída pelos Tupi da Costa aos indígenas habitantes do sertão. Segundo Novais (2018, p.21), os Kiriri disseram que o nome vem de um “pé de pau” da região, chamado Kiri, relativamente raro dentro do território e tido por “madeira nobre” para a fabricação de “bons arcos”.

Nascimento (1998, p.69) apud Santana (2012, p.45) nos informa que os Kiriri

Constituíam um ramo de um grande conjunto de povos que as fontes históricas com pouca precisão, mencionam pelo termo genérico nação Cariri, cujos vários ramos se distribuíam por todo o sertão nordestino, desde o Piauí, Ceará e Rio Grande do Norte até os limites da Chapada Diamantina ao centro do estado da Bahia, concentrando-se principalmente às margens do rio São Francisco. (...) O aldeamento desses povos, desde o princípio, se deu em um contexto de conflito com a expansão de frentes pioneiras de criação de gado, que tinham no território que margeia o grande rio uma pastagem natural apropriada para o criatório extensivo. Assim, os interesses das ordens religiosas sempre estiveram em conflito com os dos grandes criadores de gado, que não hesitavam em destruir

² Disponível em: <https://indigenasbrasil.com/2020/10/kiriri.html>. Acesso em 04 nov. 2023

missões, expulsar os padres e massacrar ou escravizar índios. A sobrevivência de algumas destas missões, como a de Saco dos Morcegos, no caminho que liga o recôncavo baiano e a cidade de Salvador ao rio São Francisco, deveu-se ao fato delas constituírem pontos de apoio para a rota do gado, circulação de mercadorias e viajantes, servindo como estalagens. Os índios aldeados prestavam-se, desse modo, à proteção dessas rotas contra os índios brabos, isto é, índios arredios ao contato que se refugiavam nas caatingas e atacavam os viajantes e o gado. (NASCIMENTO, 1998, p.69 apud SANTANA, 2012, p. 45).

No que se refere à família linguística, o povo Kiriri é ligado aos Kariri, conforme consta em Bandeira (1972), apud Cardoso (2018, p. 21): “[...] termo pelo qual são denominados em alguns documentos mais antigos, que supõe pertencer, por certas afinidades, ao tronco Macro Jê”.

De acordo com Nantes (1952), apud Cardoso (2018), os primeiros contatos entre a população indígena do Nordeste com os portugueses se deram ainda no século XVI, com as primeiras incursões do colonizador aos interiores em busca de especiarias, minérios e mão de obra indígena para ser escravizada. Cardoso (2018) ainda nos traz, que os Kariri que se localizavam na região Nordeste, entre o sertão baiano e o estado de Sergipe, fazendo uma referência a: “[...] aldeia do Geru, por exemplo, eram falantes do ramo Kipeá, e mesmo com a diferença linguística, apresentavam certa unidade cultural com Kariris de outros ramos linguísticos [...]”. (CARDOSO, 2018, p. 21-22).

Abordando o período das missões Jesuíticas, considerando os missionários o primeiro grupo não indígena a dar início aos contatos mais intensos com o povo indígena Kiriri, no intuito de convertê-los ao cristianismo e contribuir com o projeto de colonização, Chates (2011) nos informa citando outros autores, que a criação dos aldeamentos missionários teve início no século XVIII, através de alvarás régios, provocando na época o confinamento de dezenas de grupos indígenas nos espaços das missões. O que evidencia ter sido o século XVIII marcado pela “assistência” dos missionários jesuítas (CARVALHO, 2004, p. 38).

Chates (2011) nos traz a ressalva de que ao mesmo tempo em que as missões provocaram uma desarticulação interna, com significativas perdas culturais ao grupo Kiriri, elas de certa forma, possibilitaram a sua sobrevivência (ROSALBA, 1976; BRASILEIRO, 1996, apud CHATES, 2011, p. 29- 30). A autora prossegue nos trazendo, em diálogo com Rosalba (1976), que a perseguição dos sesmeiros³ em relação aos indígenas contribuiu para a adesão destes aos aldeamentos missionários. Como exemplo, ela nos aponta Garcia

³ “1. Aquele que dividia as sesmarias. 2. Aquele a quem se deu uma sesmaria para a cultivar” (PRIBERAM, 2008-2021)

D'Ávila, considerado pelo seu imenso latifúndio como o Senhor da Torre: “[...] que julgava-se dono dos indígenas que habitavam suas terras ‘como se fossem servos da gleba’, ele não permitia que eles descessem para a aldeia de catequese”, nem “aos missionários o estabelecimento das missões”. (CHATES, 2011, p. 05).

A ideia de Território concebida pelos Kiriri, assim como a conhecemos hoje, com limites bem definidos, segundo o ISA, é datada no início do século XVIII, época da doação, por parte do então rei de Portugal. O limite da terra foi definido:

[...] de uma légua em quadra de terras a todas as aldeias do sertão com mais de cem casais, fruto de solicitações constantes por parte dos jesuítas face aos conflitos decorrentes da expansão da pecuária, em especial com sesmeiros da região que interferiam com certa freqüência na administração dos párocos das aldeias ali constituídas [...]. (Bandeira 1972; KIRIRI-ISA, s/d).

A légua acima mencionada, como medida daquela época, conforme explica Cardoso (2018, p. 21), correspondia: “[...] do centro da igreja para cada um dos oito pontos cardeais e colaterais, de formato octogonal, chamado pelos Kiriri de ‘chapéu de sol’, totalizando 12.300 hectares”. A concessão dessa légua de terras na época, acontecia por meio de alvará emitido pelo rei de Portugal, e tinha como objetivo apaziguar as frequentes disputas entre os sesmeiros e os missionários. Essa concessão foi estendida a todas as aldeias missionárias dos sertões habitadas por mais de cem casais indígenas. Conforme consta no ISA, o território Kiriri foi demarcado onde fora concedido no passado:

A Terra Indígena Kiriri localiza-se no norte do estado da Bahia, nos municípios de Banzaê (95%) e Quijingue (5%), em uma região de clima semi-árido, faixa de transição entre o agreste e a caatinga ("boca de caatinga"). O relevo da área é irregular, com ocorrência de morros tabulares e encostas entremeados por extensas planícies. Os cursos d'água são intermitentes em vista da baixa incidência pluviométrica anual. Observa-se uma acentuada devastação nativa, um processo acelerado de erosão provocado por mais de três séculos de exploração econômica. Mirandela, centro da Terra Indígena, situa-se a 24 Km a noroeste da cidade de Ribeira do Pombal, mais importante centro econômico da região. (KIRIRI-ISA).

Já nos anos iniciais do período Pombalino em 1758, após a saída dos jesuítas do Brasil, a aldeia Kiriri foi elevada à vila, mediante uma autorização assinada pelo Marquês de Pombal. A passagem da organização missionária para a organização civil deu início a invasão das terras indígenas, resultando num período de irreparáveis perdas, dificultando a sobrevivência e permanência dos kiriri na região. Cardoso (2018) nos informa sobre o agravamento da situação dos Kiriri, provocada pela invasão e a conseqüente perda de suas

terras, tendo sido permitida pela administração civil, que teve início no período Pombalino, o autor nos traz que:

O período Pombalino que se inicia em 1750 e se concretiza, ao menos no que tange a seu impacto na realidade indígena, em 1758, ano em que é decretada a expulsão dos Jesuítas do Brasil, o fim dos aldeamentos, que são alçados ao status de ‘Vila’ e a substituição da administração missionária, que passa a ser feita por civis, geralmente indicado por poderosos da região. Com isso, esse período passa a ser marcado pelo espantoso aumento na intrusão das terras indígenas, levando os Kiriris a um isolamento social e geográfico cada vez maior. [...] Tão deletério foi o Diretório em se tratando de povos indígenas, principalmente aqueles do Nordeste, região de mais prolongado contato com o colonizador, que até mesmo sua extinção em 1798 é de grande dano aos índios, pois coroa o início de um longo processo de ‘desindianização’, de sistemática negação da identidade étnica desses povos, instaurando o fim do reconhecimento oficial dos indígenas, sob o lema de sua suposta ‘emancipação’, onde passam a ser ‘equiparados’ – levando em conta todas as assimetrias nesse contexto – aos regionais. (CARDOSO, 2018, p. 26-27)

Sobre a implantação de uma administração civil nas aldeias indígenas do sertão, o ISA reafirma que:

ensejou um processo de indiferenciação entre indígenas e colonos, implicando uma significativa abertura para a invasão das terras indígenas e um forte processo de ‘desindianização’, ao qual não resistiriam às demais aldeias dos Kipeá-Kiriri, depois de elevadas a vilas e submetidas à administração dos ‘Diretores de Índios’, ao longo do século XIX. (Brasileiro & Sampaio, s/d).

Nessa mesma direção, Macêdo (2009) complementa que:

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 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. (MACEDO, 2009, p. 33-34).

Ao se verem num cenário de total abandono e desassistência, no final do século XIX, muitos Kiriri, assim como milhares de camponeses dos sertões, foram em busca da “terra sem males” e dos “rios de leite e montanhas de cuscuz”, prometidos por Antônio Conselheiro (CARVALHO, 2004 apud CHATES, 2011, p.33). Vulnerabilizados pela violação de direitos do Estado brasileiro e em busca de uma saída para a grave situação em que se encontravam, os Kiriri não poderiam ter previsto o massacre que dizimou a todos os recrutados na guerra de Canudos. Com a notícia da morte de muitos indígenas na guerra,

principalmente seus líderes e xamãs, intensificou-se a intrusão de suas terras, e aqueles que conseguiram voltar do massacre, encontraram suas terras ocupadas por não indígenas:

Nesta Guerra morreram pessoas que “cortavam a língua” (falantes do Kipeá), e os últimos mestres e xamãs, depositários das principais tradições culturais, tais como o complexo ritual do Cururu. Assim, a língua Kipeá, que havia resistido à repressão dos padres missionários, deixou de ser falada (CHATES, 2011, p. 33).

A perda dos falantes da língua dos Kiriri, o Kipeá, nessa batalha foi para o grupo outra perda irreparável, sendo a perda da língua um artifício usado pelos regionais para a negação da sua indianidade, e dessa forma destituí-los do direito a suas terras, deixando-os à mercê da sorte, já que é da terra e seu manejo que os indígenas sempre asseguraram sua sobrevivência. Existem registros em documentos oficiais datados desse período, que não havia passividade por parte dos grupos indígenas que sobreviviam ao genocídio e ao etnocídio nesses territórios. Os registros mostram que houve sim, por parte destes, uma resistência incansável, e a constante afirmação de sua pertença étnica identitária, e uma incessante luta em busca desse reconhecimento como povos originários, por apoio e proteção junto aos órgãos oficiais e seus representantes. Sobre esses dados, Velden (2022) afirma que:

A dimensão deste processo de dismantelamento dos aldeamentos e expulsão das populações ali reunidas pode ser, no momento, aferida pela informação, constante na documentação oficial (RPBA⁴, 1882, p. 101-102), de que, em 1882, um grupo de índios, habitantes de Soure, procurou a Presidência da Província da Bahia, solicitando providências contra os inúmeros abusos que vinham sofrendo nas mãos dos invasores de suas terras. No mesmo ano, os índios aldeados em Mirandela viajam até a Corte para pedir proteção, diretamente ao Imperador, de sua posse de terras, lavouras e vidas (RPBA, 1882, p. 102). Deslocamentos como esses serão frequentes em toda a segunda metade do século XIX entre as populações indígenas no Nordeste (cf. DANTAS et al, 1992), indício que ilustra bem o desespero desses coletivos diante do inexorável avanço na intrusão de seus territórios e nas violências cometidas contra eles (VELDEN, 2022, p. 8- 9).

O autor prossegue nos informando que é de conhecimento geral que as práticas do Brasil colonial e imperial operaram incessantemente no sentido de: “[...] tornar difícil determinar-se a constituição étnica das povoações indígenas no sertão nordestino [...]”. (CARNEIRO DA CUNHA, 1992b apud VELDEN, 2022, p.10), práticas essas que não aconteceram ao acaso. A prática de reunir diferentes etnias, algumas até rivais, numa mesma localidade, fazendo parecer um bloco homogêneo, compreendemos essa passagem

⁴ RPBA - Relatórios dos Presidentes de Província da Bahia

como sendo uma estratégia de descaracterização com fins etnocidas. Segundo Velden (2022, p. 10), essa prática também promovia:

[...] a reunião de diferentes etnias, às vezes rivais, numa mesma localidade; a promoção da mistura, através da prática, incentivada, do intercasamento entre índios de grupos diversos e entre índios e brancos; ou mesmo a negação de identidades indígenas no contexto desta mistura[...] todos expedientes que contribuíram para fazer invisíveis aos olhos do Estado os povos indígenas na região.

O processo colonizatório pode ser tratado de diversas maneiras, como sinaliza Chates (2011). Pensando a miscigenação como política, de acordo com ela: “[...] os adeptos da teoria da aculturação utilizaram termos como ‘resíduos de populações indígenas’ e se referiram aos indivíduos de tais populações como ‘remanescentes indígenas’”. (CHATES, 2011, p.27). A autora pontua como possibilidade de análise duas opções: adotar a tese de que há uma continuidade histórica apontada nos elementos da identidade étnica Kiriri; ou enxergar tal processo como uma descontinuidade histórica. Chates (2011), escolheu a primeira opção, baseada não somente no trabalho de Brasileiro (1996), mas também em Nascimento (1994) e Carvalho et al. (2004).

Chates (2011) ressalta que é preciso demarcar o que ela entende como continuidade histórica na organização Kiriri. Para a autora, de modo algum essa continuidade significa partir de uma organização estanque, que possua elementos comuns essencializados: “Significa, antes de qualquer coisa, enxergar que a constituição desse povo enquanto grupo étnico não se diluiu ao longo do tempo, mesmo que tenha vivenciado momentos de enfraquecimento ou de desarticulação étnica”. (CHATES, 2011, p. 27).

Para um melhor entendimento a respeito do posicionamento da autora, podemos fazer uma analogia com estrangeiros que migram de seu país para um outro, a convivência com a nova cultura e costumes não o fará esquecer suas raízes, pode até enfraquecer seus laços se este não retomar o convívio, é possível adotar aspectos e particularidades com os quais se identifique do outro país, mas não é possível desvinculá-lo de sua ascendência, nem de seu pertencimento. É fácil concluir que para os povos indígenas que foram violados de todas as formas, a luta em defender o direito de sua continuidade sendo indígenas.

A seguir, traremos alguns apontamentos com momentos importantes e decisivos na reorganização política e social dos Kiriri do sertão baiano.

2.2 REORGANIZAÇÃO SOCIOPOLÍTICA KIRIRI

No início do século XX, em 1910, é criado o SPI - Serviço de Proteção ao Índio, em substituição ao antigo diretório, mas somente algumas décadas depois é que um posto deste órgão foi implantado em Mirandela (CHATES, 2011). Chates (2011), em diálogo com Darcy Ribeiro apud Rosalba (1976) nos conta que, em 1941, aconteceu um “novo ciclo de atividades intensivas” do SPI. Segundo registros em documentos governamentais da época, os Kiriri foram prejudicados por esse ciclo. Nessa reorganização e “entrada em desgraça” do SPI, os indígenas permaneceram abandonados por parte do governo. “Ou seja, a implantação do SPI não impediu o aumento das penúrias existentes na vida do povo Kiriri”. (ROSALBA, 1976, p.11).

Após mais de 50 (cinquenta) anos no esquecimento e sem nenhum reconhecimento oficial e cansados de tanto descaso, os Kiriri passaram a se mobilizar. Sobre isso, Macêdo (2009, p.34) nos relata que estes foram reivindicar, junto ao interventor estadual Landulfo Alves, em 1941, “o direito à légua em quadra” doada pelo rei de Portugal, em 1700. E que Landulfo Alves, devido à pressão exercida pelos indígenas, solicitou ao Serviço de Proteção aos Índios (SPI) a instauração de um inquérito para apurar os fatos relacionados ao estado de abandono deste grupo. Como resultado dessa reivindicação foi enviado à área referida um engenheiro do Ministério da Agricultura, e ficou constatado que boa parte dessa área reivindicada pelos indígenas estava invadida pelos regionais. O processo se estendeu por cerca de quatro anos, no Ministério da Agricultura, e acabou sendo arquivado. Em 1947, “[...] por iniciativa de um pároco do município de Cícero Dantas, o padre Galvão, o caso foi novamente retomado [...]”. (MACÊDO, 2009, p.34).

Entre o final da década de 60 e o início dos anos 70, Cardoso (2018) nos conta que dois eventos merecem destaque:

a visita de um inspetor do órgão indigenista nacional, reformulado em FUNAI; e o segundo evento que é a chegada, em meados da década de 60 de missionários Baha'i, um grupo religioso de origem Persa, com perspectivas aproximadas a concepções 'New Age' viria a ter grande influência nos processos de rearticulação étnica dos Kiriri, segundo Brasileiro (1996, p.94), “proporcionando-lhes não apenas mecanismos de contraposição política e ideológica aos regionais, mas, sobretudo, um modelo organizativo mais eficaz (p. 31- 32).

Esse grupo contribuiu também na superação de outras situações que os Kiriri estavam atravessando, “[...] ‘ao longo das décadas de cinquenta, sessenta e setenta’, como

os ‘altos índices de mortalidade e alcoolismo, disputas entre os núcleos indígenas, jogos políticos de manipulação por parte do órgão tutelar, etc’[...]”. (MACÊDO, 2009, p. 36). Com a amenização dos problemas mais urgentes que afetavam a vida e a organização na aldeia, e o início de uma comunicação eficiente de troca com outras lideranças indígenas e outros setores da sociedade, os Kiriri iniciam um novo ciclo. Cardoso (2018) nos fala que já ao fim dos anos 60:

[...] se observa um fortalecimento e ressignificação de vínculos sócio religiosos em interdependência com uma nova concepção de organização social comunitária, que possibilitará um contexto fértil para processos de etnogênese, ou seja, de retomada e, nesse mesmo processo, recriação/ressignificação étnica, a partir de certo acervo cultural disponível ao grupo e mesmo da positividade de distinções negativas elaboradas pelos regionais não-indígenas [...]. (p. 32).

No início da década de 70, na emergência de outras lutas a nível nacional, como o fim da ditadura militar e a elaboração da atual Constituição Federal, os Kiriri passaram a se articular e se fortalecer apoiados por outros grupos indígenas, pela ONG acima citada, assim como o apoio de outros coletivos nacionais que na época se mobilizavam em prol de outras causas urgentes. Foi também nesse período, conforme nos conta Cardoso (2018), que o povo Kiriri elegeu seu primeiro cacique:

É no começo da década de 70 que Lázaro Gonzaga, um índio que conquistou certo carisma e representatividade, principalmente entre aqueles do núcleo de Lagoa Grande, devido ao seu envolvimento mais direto com os Baha’i - que lhe rendeu viagens ao exterior e estabelecimento de contato com ONGs, organizações missionárias e outros órgãos de foco indigenista – é eleito cacique geral do povo Kiriri. Essa “eleição” não representou apenas o despontar de uma nova liderança, mas de um novo modelo de liderar politicamente o povo em consonância com um novo cenário que extrapolava os limites Kiriri, envolvendo diversos outros grupos etnicamente diferenciados do Nordeste. A seguinte passagem de Brasileiro (1996, p. 96) ilustra resumidamente todo o novo cenário político e de retomada étnica que se desvelava nos sertões nordestinos [...]. (p.32- 33).

Na próxima seção, destacaremos os momentos da luta dos Kiriri pela retomada de seu território e sua demarcação, conforme dados coletados no referencial teórico que dá suporte a este capítulo.

2.3 DA RETOMADA AOS DIAS ATUAIS: A LUTA CONTÍNUA PELO RECONHECIMENTO DE UM NORDESTE PLURIÉTNICO

Encontra-se disponível no ISA uma descrição do processo de retomada do território kiriri, no formato de linha do tempo publicada por Brasileiro (2003- 2021). Nessa linha do tempo consta momentos da organização que este povo vivenciou após a eleição do cacique Lázaro, com destaque para os movimentos e ações que os Kiriri planejaram e executaram, no sentido de revitalizar e reestruturar a configuração étnica de seu grupo, compreendendo a partir das novas experiências, trocas e vivências a importância de manter seus costumes e saberes ancestrais nas práticas cotidianas, considerando que a diferença era o que assegurava em parte, o direito a reivindicarem o reconhecimento da sua indianidade frente ao Estado e a sociedade regional não indígena. Nesse sentido, aproximaram-se de outros povos indígenas e também se familiarizaram com a burocracia administrativa da esfera governamental. Contaram ainda com a colaboração e assessoria de um chefe de posto da FUNAI em 1976, que tinha uma considerável experiência com o trabalho indigenista e independência política, e engajou-se para colaborar e respaldar os projetos coletivos dos Kiriri. Essas ações ganharam significado mais estritamente político, que conduziu e resultou em decisões efetivas que levaram a retomada, demarcação e expulsão dos invasores do território indígena Kiriri.

De acordo com Chates (2011), a efetivação da retomada definitiva do Território Kiriri foi finalizada em 1995 e provocou uma reorganização territorial, que para Carvalho (2004): “[...] pode ser comparada aos processos de sedentarização e concentração, resultantes da construção da aldeia de Saco dos Morcegos, no início do século XVIII [...]”. (CHATES, 2011, p.48). Chates (2011) acrescenta ainda, que a retomada consolidou a desintrusão de cerca de 6.000 posseiros, em média, e 1.200 famílias não indígenas. Com as retomadas, a população indígena migrou para os núcleos antes ocupados pelos posseiros, deixando para trás as antigas moradias, até então os indígenas viviam “nas matas” e nas encostas, nas proximidades dos núcleos povoados pelos “brancos”, passando a morar após a retomada nas casas antes utilizadas por eles. Entretanto, a base da estrutura tradicional de ocupação territorial já existente, organizada em núcleos ou comunidades, foi mantida. Com a saída definitiva dos regionais da terra indígena Kiriri, foi possível constatar o impacto deixado pela numerosa população que ocupou e explorou esse território, utilizando práticas econômicas sem a responsabilidade com um manejo sustentável, que assegurasse a sobrevivência das gerações futuras, diferente das utilizadas pela população indígena. Sobre

isso, Macêdo (2009) nos informa que: “[...] as matas e os recursos, vegetais e animais, da terra indígena foram gravemente afetados pela difusão cultural de práticas e modelos de desenvolvimento insustentáveis [...]”. (CARVALHO, 2003, p. 45 apud MACÊDO, 2009, p.46), ou seja, o uso indiscriminado dos recursos naturais durante séculos, na indústria capitalista da pecuária e da agricultura extensivas, teve como consequência a deterioração do semiárido.

Desde a retomada, os Kiriri estão trabalhando na recuperação das suas matas e reintroduzindo práticas sustentáveis na utilização dos recursos ambientais, esse compromisso é parte da relação que estes atribuem aos animais e as plantas, que vai muito além da questão do cultivo e produção alimentar. Conforme Macêdo (2009, p.47) nos informa, essa relação: “[...] constitui uma espécie de plano simbólico elementar para suas práticas xamanísticas, pois a mata é a morada dos seus encantados [...]”, são os encantados que orientam o cotidiano desses povos e de todas as suas práticas socioculturais.

O povo Kiriri constitui um grande exemplo de luta para outros povos indígenas localizados na região Nordeste do país. Sobreviveram as várias tentativas de extermínio que acometeram seu povo desde os primeiros contatos com a colonização, perderam a terra, morada de seus antepassados e de seus ancestrais. Resistiram e são representantes da indianidade presente no Nordeste na contemporaneidade. Num espaço de quinze anos, eles se estruturaram politicamente e seguem fortalecendo as lutas por outros direitos que assegurem seus projetos diferenciados, e mantenham em segurança a sua descendência, mesmo em meio às constantes atrocidades que são cometidas contra outros povos indígenas, que são motivo de insegurança, e um constante estado de alerta.

Adiante, compartilharemos um breve resumo de outras pesquisas que foram realizadas sobre a população Kiriri, envolvendo diversas temáticas acerca da vida destes e outros aspectos que envolvem sua trajetória.

2.4 OUTRAS PESQUISAS DISPONÍVEIS SOBRE OS KIRIRI

Nas últimas décadas é crescente o número de pesquisas que vêm sendo realizadas com o povo Kiriri. Muitas delas foram realizadas nos municípios que fazem parte de seu território de origem, e outras foram realizadas com grupos que descendem destes, mas que por razões diversas moram em outros territórios, cidades ou outros Estados do Brasil. Abaixo, apresentamos brevemente algumas dessas pesquisas.

Em 2016, Nilza Bispo Brito, Acácia Batista Dias e Fábio Bandeira fizeram uma análise do processo de demarcação, conflitos e interesses nas terras indígenas dos Kiriri de Mirandela, situadas na região de Banzaê durante o período entre 1970 a 1999.

Fernanda Borges Henrique pesquisou sobre os Kiriri do Rio Verde, no município de Caldas, região Sul de Minas Gerais, em sua dissertação de mestrado, defendida em 2019 e disponível no repositório da UNICAMP. Em 2021, a autora juntamente com Roseni Ramos, publicaram o artigo “Os Kiriri do Acré e o resgate da Língua Indígena, que está profundamente conectada à luta pela terra.

Em 2021, Vanessa Coelho Moraes pesquisou sobre “A importância da escola no processo de afirmação da identidade linguística Kiriri”. De natureza etnográfica, esse estudo discutiu a relação entre língua e identidade a partir da escola.

As duas pesquisas citadas acima têm um ponto forte em comum, que se trata da luta pela demarcação das terras indígenas Kiriri, e a relação com o resgate da língua materna destes, o kipeá, que por muito tempo foi considerada morta pelo fato de já não haver quem a falasse com fluência, e com um repertório de palavras que fosse possível estabelecer nesta língua uma comunicação, visto que, aqueles que a falavam com esse domínio, os líderes e xamãs, foram brutalmente assassinados em Canudos. Essa perda dificultou em parte a afirmação da indianidade kiriri perante o estado e demais órgãos oficiais, e conseqüentemente do direito destes ao território. Os Kiriri esperam que com a educação escolar diferenciada, essa revitalização da língua seja possível, considerando que existem algumas publicações do período jesuítico escritas nesta língua. Os Kiriri contam que a ausência de falantes da língua causa a estes depreciação perante outras etnias indígenas bilíngues.

A pesquisa “Educação Indígena e seus modos de produção de conhecimento: um estudo sobre a produção da cerâmica entre Famílias Kiriri, em Jacobina/Ba”, de José Valdir Jesus de Santana, Camila Silva de Oliveira e Danilo César Souza Pinto, publicada em 2020, buscou:

[...] identificar e analisar os modos de produção e transmissão de conhecimento e, portanto, das “experiências de aprendizagem” que indígenas Kiriri, localizados no município de Jacobina/BA, acionam no sentido de se produzirem enquanto coletivo; compreender os sentidos de educação e aprendizagem e do que é importante aprender tendo como foco central a produção da “cerâmica Kiriri”, posto que é a partir dela que os Kiriri atualizam relações com parentes que permaneceram na Terra Indígena em Banzaê/BA e com regimes de conhecimento que seriam próprios desse povo [...] (p. 01).

Ainda em 2020, Pedro Daniel dos Santos Souza, Jardel Jesus Santos Rodrigues, Fernanda Lima Almeida e Élvia Martins Falcão Souza, partilham relatos de experiências vivenciadas em uma ACCS, sobre a: “[...] formação dos sujeitos envolvidos na elaboração e definição das políticas linguísticas para os Kiriri do sertão baiano [...]”, que em diálogo com os desejos e demandas da comunidade, defendem: “[...] a necessidade de realização de um projeto de documentação linguística que sirva de base para revitalização da língua indígena”. Em 2021, Joelma Boaventura da Silva e Almacks Luiz Silva concentraram o olhar para “Os Kiriri de Jacobina e os riscos ambientais da exploração aurífera”.

No ano seguinte, em 2022, Vander Velden, publicou a pesquisa intitulada “Os Índios do Bom Jesus Conselheiro: Notas sobre história e presença indígena no Sertão de Canudos”. Também nesse ano, Paloma Reis Soares e Rejane Cristine Santana Carneiro, publicaram uma pesquisa sobre os impactos da catequese jesuítica na língua Kiriri, a partir da trajetória dos Tapuias “nos caminhos de dentro”, que, segundo as autoras: “[...] nos guiam para a história soterrada dos povos originários nativos do território baiano. Nesse mesmo ano, Paloma Reis Soares e Rejane Cristine Santana Carneiro (2022), em busca dos “caminhos de dentro” que “nos guiam para a história soterrada dos povos originários nativos do território baiano”, vão pensar sobre “Os Impactos da Catequese Jesuítica em língua Kiriri”, a partir da trajetória dos Tapuias.

As pesquisas mencionadas nos apresentam diversos aspectos e demandas envolvidas no universo de vivências Kiriri, no entanto, elas não se aprofundam nas questões mais específicas referentes a sua Educação Escolar, e se esta atualmente se caracteriza como a modalidade de Educação Escolar Indígena assegurada nos documentos oficiais. Diante dessa lacuna, tenho a intenção de desenvolver este estudo, visando contribuir para as discussões que abrangem a educação escolar no contexto kiriri.

Na seção subsequente, apresentaremos um breve resumo das formas de educação que moldaram e continuam a moldar esse mesmo contexto. Exploraremos tanto a educação tradicional Kiriri quanto a educação formal à qual tiveram acesso, culminando na criação recente da modalidade de Educação Escolar Indígena Intercultural Específica e Diferenciada. Neste trabalho buscaremos compreender e identificar o que caracteriza a Educação Escolar Kiriri experienciada em suas ambiências, como Diferenciada e Intercultural, trazendo o que apreendemos das etnografias utilizadas para responder aos objetivos propostos nesta pesquisa. Antes, porém, buscamos aprofundar o entendimento sobre o ritual dos Kiriri, o toré, e sua importância no contexto de vivências desse povo.

2.5 O TORÉ, RITUAL KIRIRI

Dando continuidade ao que apresentamos na conclusão do tópico sobre as lutas por demarcação e retomada, é na relação dos Kiriri com seus encantados e mestres, através do seu ritual, o Toré, que a reafirmação da indianidade, a reestruturação e a reconfiguração de suas comunidades têm sido fortalecidas.

De acordo com Cardoso (2018), a reafirmação da indianidade Kiriri é “atestada pela continuidade com o ‘tronco velho’ os ‘índios brabos’ dos quais trazem notícias e histórias as entidades vivas que aportam no Toré”. (p.38). O autor prossegue nos informando que o Toré rearticula e reorganiza: “[...] todo o campo ritual e ‘sobrenatural’ Kiriri e unificando-o sobre a noção de uma prática original e demarcadora de indianidade por excelência, passará a ser também o legitimador de toda a vida política indígena”. (CARDOSO, 2018, p.38-39)

Nesse sentido, para o reconhecimento e reestruturação dos Kiriri enquanto sociedade indígena, Cardoso (2018) nos traz que:

O Toré, como representante desse campo, será, como dito, o acervo das diretrizes para o estabelecimento, entre os Kiriri, do que Carvalho (1994) vem chamar de ‘regime indígena’, aquele conjunto de práticas e modos de vida que os propiciariam a transição de ‘índios misturados’ ou seja, não reconhecidos enquanto indígenas, mas como ‘caboclos’, misturados e integrados à sociedade, ainda que um cidadão de segunda classe, para ‘índios regimados’, que afirmam e incorporam sua identidade a partir de um regime de vida reconhecido pelo grupo como indígena, um reconhecimento que também dialoga com os diacríticos selecionados, na visão da sociedade envolvente, para a definição do ser índio [...] (p.38).

Por conta de todo o processo violento de colonização, com o etnocídio, muitas das tradições indígenas foram dizimadas. A população indígena sobrevivente segue no esforço de reconstrução de todo um acumulado histórico. Nessa direção, também os Kiriri seguem buscando se familiarizar com a política indigenista e ampliar as relações com outros povos indígenas estabelecidos no Nordeste. Macêdo (2009) nos relata que o cacique Lázaro Kiriri: “[...]em uma das suas viagens de articulação, organizou uma caravana, com cerca de cem índios Kiriri, para uma aldeia Tuxá, situada em Rodelas/BA” (p. 38), a razão atribuída por ele para a viagem foi uma partida de futebol, mas sua verdadeira motivação consistiu em assistir ao ritual Toré realizado pelos Tuxá (MACÊDO, 2009, p.38). A autora prossegue nos informando que a partir desse encontro:

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 [...]. (p. 38).

Sobre a forma como é conduzida o ritual, Macêdo (2009) destaca que: “[...] 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”. Feita da entrecasca da árvore *Mimosa Nigra*, a bebida:

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 sequências privadas do ritual. Este local fechado é denominado pelos índios Kiriri com a “Casa da Ciência” (p. 39)

O campo xamanístico cujo o ritual ancestral praticado pelos Kiriri, é imprescindível por ser a essência desses povos, é a bússola que os orienta em todas as esferas de organização enquanto seres individuais e coletivos, é a base de sua existência, que fundamenta suas crenças e fortalece o sentimento de pertencimento étnico dentro das comunidades. O toré é parte importante dos conhecimentos específicos que compõe a matriz curricular da Educação Escolar Diferenciada do projeto Kiriri, considerando que no ritual Kiriri, aprende-se sobre a fauna e flora da região, organizam-se eventos coletivos, operações matemáticas envolvendo cálculos para a construção de suas moradias, que também podem ser classificados como processos próprios de aprendizagem.

Traremos a seguir um breve resumo com alguns apontamentos sobre as experiências escolares vivenciadas pelos indígenas Kiriri.

2.6 A CHEGADA DA EDUCAÇÃO FORMAL NO TERRITÓRIO KIRIRI

Nesta seção, retomamos a partir de dados apresentados na pesquisa etnográfica de Cardoso (2018), realizada nas comunidades do território kiriri, uma cronologia de experiências escolares vivenciadas pelos indígenas Kiriri em seu percurso histórico, que posteriormente levou à implantação das escolas indígenas em sua atual configuração.

Segundo sintetiza Cardoso (2018), os primeiros aldeamentos jesuítas, entre os Kiriri, foram estabelecidos por volta de 1666 pelo teólogo João de Barros: “Nessas missões a educação visava acima de tudo a catequização e conversão dos índios, que implicava a

negação e reestruturação de todo seu modo de vida sob novas bases ‘civilizadas’, cristãs’. Nessa conjuntura foram impostas não apenas as aulas de catequese, como a imposição linguística e a demonização de suas tradições, rituais e toda sua cosmovisão, “como toda a estrutura organizacional, política e de parentesco desses grupos indígenas eram forçadamente alteradas” (CARDOSO, 2018, p. 68).

Em 1910, é fundado o SPI - Serviço de Proteção aos Índios, numa concepção positivista de construção de uma nação forte, integrada e desenvolvida. Nesse período a educação escolar passou a servir de ferramenta para propósitos integracionistas, que abordam os indígenas como: “ [...] detentores de direitos diferenciados, ainda que visando sua transição de seu estado de ‘tutelado’, onde o índio é visto como uma criança, para sua completa integração como mão de obra na sociedade nacional [...]”. (CARDOSO, 2018, p. 70).

Foi em 1949, após 8 anos desde a instauração do inquérito de reconhecimento da condição indígena desses povos, que chega o posto indígena do SPI no território Kiriri. Com a chegada desse posto do órgão indigenista, Cardoso (2018) nos informa: “[...] que os Kiriri passam a ter o primeiro contato direto com a educação escolar formal nos moldes e concepções da época”. A Escola Pe. Renato Galvão, instalada em Mirandela, contava apenas com uma professora para ensino de primeiras letras, cálculos básicos, limitando-se aos primeiros anos do primário. Além dessa, havia também mais três escolas de nível primário em Ribeira do Pombal, mas no geral não eram muito frequentadas, seja pela distância, seja pela discriminação sofrida pelos índios (BANDEIRA, 1972 apud CARDOSO, 2018, p.70).

A escola passou a entrar como prioridade na luta do grupo após a retomada do território e ocupação dessa (o que vai ocorrer na segunda metade da década de 1990), integrando a agenda de mobilizações pela retomada do território e reconhecimento da especificidade étnica deste povo. Na década de 1980 foram promovidas experiências de educação que se propunham considerar as especificidades do grupo. Cardoso (2018) nos conta que foi nesse momento que as reivindicações por educação escolar passaram a fazer parte da agenda do Projeto de Educação Escolar Kiriri. Parte dessa agenda se desenvolveu entre os anos de 1980 a 1983 com o objetivo de: “[...] estabelecer um programa de formação de monitores indígenas que trabalhassem com a alfabetização de jovens e adultos e que logo se volta para a supressão das deficiências dos professores” ligados à FUNAI, na época responsável pela educação indígena entre os Kiriri (CHATES, 2011, p.96 apud CARDOSO, 2018, p.71-72).

Atualmente a constituição da Educação Escolar Indígena vem sendo acompanhada pelo projeto de revitalização de sua língua, considerada de grande valor simbólico para o grupo Kiriri, chegando a ser considerada “morta”. Para o grupo, conforme Cardoso (2018) destaca, a “língua ainda possui grande centralidade no ritual indígena, dado que os mais antigos e poderosos encantados ainda se comunicariam através dela”. Para os Kiriri, de acordo com o autor, o estabelecimento deles “no território é o reestabelecimento e fortalecimento de uma relação com os encantados, indissociável de toda vida do grupo”. Sendo o aperfeiçoamento na comunicação com estes de fundamental importância para a própria sobrevivência do grupo indígena como tal (CARDOSO, 2018, p.51-52). Diante dessas considerações, Cardoso (2018) entende que

Seja na relação com a sociedade nacional, seja nas relações intra-étnicas entre os subgrupos que, como visto anteriormente, tem no campo xamanístico o principal canal de mediação e legitimação política. A questão da língua parece ser perpassada - ao mesmo tempo que serve de “costura” - entre as dimensões territorial, ritual, política e, por fim, da educação indígena, o que revela a integração dessas dimensões, heurísticamente separadas, sob a égide de um modo de vida indígena etnicamente diferenciado. (CARDOSO, 2018, p.51-52)

No próximo capítulo apresentaremos as concepções e conceitos que estruturam a modalidade de Educação Escolar Indígena Intercultural e Diferenciada, sendo essa educação uma reivindicação de diversos povos indígenas, atendendo aos anseios presentes na maioria dos projetos etnicamente diferenciados desses grupos.

3 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DIFERENCIADA NO CONTEXTO DOS POVOS INDÍGENAS

Neste capítulo, abordamos inicialmente significados e conceitos que nos remetem à primeira parte do título deste trabalho e nos direcionam para um melhor entendimento do que seja a Educação Escolar Indígena Intercultural e Diferenciada no contexto dos povos indígenas. Na sequência, daremos início a tarefa de compreender o que representa para a diversidade de povos indígenas a Educação Escolar Intercultural e Diferenciada, assegurada pelas legislações, considerando seus modos de viver, se organizar, de pensar a si mesmo e aos outros que apresentam modos diferentes ou similares aos seus, pertencentes a grupos e etnias indígenas distintos, que habitam em Estados e regiões diferentes do Brasil. Em momentos desse diálogo, destacamos parte das legislações que asseguram a efetivação da educação escolar indígena, pensada e sistematizada em respeito à autonomia garantida a esses povos. Para fundamentar essas reflexões nos apoiaremos em Baniwa (2019), Candau (2008), Cohn (2005), Cohn e Santana (2016), Collet (2003), Tassinari (1995), Tassinari e Gobbi (2009) entre outros.

3.1 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DIFERENCIADA

Nesta seção, abordamos sobre a Interculturalidade e a compreensão de Educação Diferenciada que orienta nosso trabalho. É importante ressaltar que, ao apresentarmos parte da compreensão que é abordada por teóricos e pesquisadores da temática que envolve a educação escolar indígena e seus eixos estruturantes, apenas esses dois conceitos serão discutidos. A justificativa para a escolha desses dois princípios se deu por estes envolverem a educação escolar dos povos indígenas Kiriri, que são os povos pesquisados nas dissertações e na monografia a serem analisadas na quarta parte deste trabalho, e por não fazer parte da sua educação escolar o bilinguismo, pelo fato de não existirem mais falantes de todo o léxico que compunha sua língua materna, o Kipeá.

Conforme Moraes (2021), que realizou sua pesquisa de mestrado com os grupos Kiriri, em torno da revitalização da língua Kipeá, existe um esforço entre os grupos para que as gerações mais jovens: “[...] aprendem a língua com os mais velhos e com suas entidades sagradas, depois a ensinam nas escolas”. (p. 86). Essa é uma das maneiras pensadas para reforçar sua cultura e seus rituais. Ao ampliarem o léxico de palavras em sua

língua materna, aumenta a comunicação com os encantados, que por serem entidades ancestrais com uma relação de diálogo entre passado e presente, trazem através dessas conexões novas palavras que gradativamente serão acrescentadas ao vocabulário Kiriri, fortalecendo seu ritual e sua língua. Dessa forma o aprendizado e enriquecimento da língua materna Kiriri está imbricado em sua educação escolar, através da disciplina Língua Indígena que compõe a parte diversificada de sua matriz curricular, mediada através de estratégias e pedagogias elaboradas por seus professores, almejando que esse movimento permaneça ativo entre as futuras gerações.

A proposta de educação intercultural, conforme Barros (1993) apud Collet (2003, p. 177) nos conta: “[...] nasceu através de um longo percurso histórico e se consolidou enquanto política educacional para as populações nativas, inicialmente nos EUA e México, para só depois chegar aos países da América Latina e, entre eles, o Brasil”. A autora relata ainda que foi: “[...] durante a década de 50, quando da expansão do *Summer Institute of Linguistics* – SIL para a América do Sul, o Brasil, assim como os outros países, enfrentava problemas com os seus programas de educação para índios”. Esses períodos foram decisivos para o estabelecimento de políticas que convergiram na superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais. Sobre a expansão dessas reivindicações Collet (2003, p. 179) nos informa que:

Não só na América, mas em grande parte do mundo, a noção de interculturalidade passou a ocupar um lugar central nos debates sobre educação, a partir da década de 70, quando a diversidade étnica e cultural se tornou foco de maior preocupação nos países desenvolvidos. A escola passou a ser vista como uma instituição fundamental nas políticas voltadas para as minorias.

De acordo com Baniwa (2019, p. 60 - 61):

[...] a ideia de interculturalidade pode ser entendida a partir de duas perspectivas: abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética. A outra perspectiva é a de interculturalidade como promessa de diálogo discursivo, ideológico e ainda colonizador (Candau, 2000). Aqui o discurso de interculturalidade é usado para encobrir, esconder, mascarar e, no máximo, amenizar os efeitos da colonialidade, materializada por meio de práticas de exclusão, injustiça, desigualdade, violência e racismo contra os sujeitos coletivos que se negam e resistem a sucumbir e aderir de forma subalterna aos modos de vida da sociedade capitalista profundamente predatória, anti-humana e anti-espécies.

Segundo o autor, no lugar de um indígena que acessou todos os níveis de ensino na escola não indígena, e que, portanto, fala com a experiência de quem conhece, viveu e

como educador pensa as duas realidades, a escola indígena intercultural tem se orientado pela primeira perspectiva. No entanto, a outra perspectiva apontada pelo mesmo, citando Candau (2000), é uma preocupação que está sempre presente dentro das pesquisas de antropólogos, pedagogos, historiadores, filósofos e demais pensadores que se debruçam em compreender e acompanhar esse novo momento que a educação escolar indígena está atravessando, mas com ressalvas sobre os resultados que a interculturalidade pode desencadear, caso não haja um olhar cuidadoso e atento ao que está sendo proposto nas legislações, nos currículos e experienciado como práticas educativas nas escolas de cada povo.

Concordando com a mesma perspectiva apontada por Baniwa (2019) sobre a perspectiva pela qual a escola indígena tem se orientado, Carvalho, Oliveira e Santos (2022, p. 233) trazem outras considerações:

[...] compreendemos a interculturalidade crítica como a possibilidade de visibilizar modos outros de se relacionar com o mundo, superando o modelo colonial no qual nossa sociedade foi historicamente construída. Na perspectiva decolonial, a interculturalidade se refere não apenas ao convívio ou ao diálogo entre diferentes grupos, tratando-se de algo mais complexo e profundo.

Para uma compreensão da perspectiva decolonial atribuída à interculturalidade por esses autores, pensemos a possibilidade de uma educação que oportunize dentre outras coisas, novas formas de ler o mundo, a partir da valorização dos saberes ancestrais. São esses saberes que, na história da Educação Escolar não indígena, foram ao longo do tempo relegados ao senso comum, inferiorizados e não relevantes, por não serem parte da matriz eurocêntrica que desde sempre orientou e ditou o modelo de educação a ser seguido em nosso país. Nesse mesmo entendimento, Cohn (2005) ressalta a importância da interculturalidade como uma ponte que considera e permite o encontro num mesmo espaço de vários saberes e conhecimentos outros. Segundo a autora (COHN, 2005, p. 490):

Assim, também, a interculturalidade deve ser levada a cabo tendo como base uma multiplicidade enorme de culturas e saberes. Cada projeto deverá ser desenvolvido localmente, respondendo a situações de contato com a sociedade nacional e de inserção no mercado, sociolinguísticas, de registro escrito da língua e especificidades socioculturais. Ademais, deverá levar em conta as expectativas e reivindicações de cada um desses povos, que podem querer inserir mais ou menos a escola em seu cotidiano, e enfatizar diferencialmente o aprendizado das “coisas dos brancos” ou de sua própria cultura no ambiente escolar.

Essa multiplicidade de culturas e saberes sinalizada por Cohn (2005) está relacionada aos mais de 305 povos indígenas que habitam as diferentes regiões do Brasil,

com maior ou menor contato com a população brasileira não indígena, diferenciados em suas origens, suas culturas locais, sua geografia e suas identidades. No tocante aos povos indígenas, há também uma distintividade de culturas, de línguas e de cosmovisões acerca do mundo que os cerca. É com o compromisso de fortalecer essas identidades e os projetos construídos por cada comunidade que a Educação Escolar Indígena Intercultural e Diferenciada tem atuado, reivindicando a autonomia de pensar seus currículos, suas práticas, além de profissionais indígenas para trabalhar na gestão e na mediação desses aprendizados, no contexto individual de cada comunidade.

Para exemplificar e contextualizar as diferentes formas de ler o mundo, de significar, de agir e comportar-se nas diversas relações que estabelecemos em nossa sociedade, e as relações que as sociedades indígenas estabelecem sobre as mesmas relações, apresentaremos o exemplo de uma caracterização abordada por Tassinari (1995, p. 450)

Se fôssemos desenvolver uma caracterização da "nossa sociedade", iríamos proceder a partir da separação do que podemos chamar de as várias esferas da vida social. Sejam elas: economia, política, educação, religião, organização social, entre outras. Estas esferas, na nossa sociedade, encontram-se relativamente separadas uma das outras, algumas até correspondendo a ramos específicos das ciências ou tendo seu lugar na divisão dos Ministérios do Estado. Por isso podemos dizer que na nossa sociedade ocorre a fragmentação das esferas da vida social. A pessoa que vai ao trabalho, por exemplo, não deverá agir como pai ou como mãe, como membro de sua família ou de um grupo religioso. Demanda-se que aja exclusivamente como profissional e pode ser até que seja obrigado a seguir uma ética do trabalho que contradiga, por exemplo, sua moral religiosa ou seus sentimentos em relação aos familiares. O mesmo não ocorre nas sociedades indígenas. As várias esferas da vida social encontram-se imbricadas de tal forma que nunca podemos analisá-las isoladamente. Uma atitude que poderíamos considerar meramente econômica, como a derrubada da mata para a plantação da roça, exige uma série de cuidados de ordem sobrenatural e articula um conjunto de contatos e obrigações sociais e políticas. Sendo assim, nossa tentativa de fazer uma caracterização das sociedades indígenas encontra logo esta dificuldade: não podemos atingir a dimensão de totalidade que caracteriza a vida social dos povos indígenas a partir da nossa forma linear de escrita que divide os fenômenos em suas várias partes para descrevê-lo.

Portanto, a tarefa de fazer uma educação intercultural e diferenciada não cabe numa visão simplista de planejamento, de organização e menos ainda de prever resultados. Pois implica considerar a complexidade de sociedades em que as cosmovisões e as esferas da vida fazem parte de um todo indissociável, que os fizeram resistir e encontrar estratégias de sobrevivência contra o genocídio de seus povos e o epistemicídio de suas culturas e histórias. Fazer coexistir um projeto de educação que tem como princípio a interculturalidade, que envolve uma relação de respeito e valorização de sentidos e formas

de existir, em sua essência diferentes, formadores das duas sociedades, a indígena e a não-indígena, com estruturas de poder e decisão desiguais, requer planejamentos e metodologias que tenham um olhar para o futuro. Ou seja, a Educação Escolar Indígena precisa percorrer ainda um longo caminho.

O direito à diferença é assegurado aos povos indígenas no Art. 231 da Constituição Federal, que garante a estes a sua organização social, seus costumes, línguas, crenças e tradições. Como apontado acima, essas esferas da vida para os povos indígenas são indissociáveis, o que significa que a base dos seus processos próprios de aprendizagens, que constitui a sua educação tradicional, não se divide em fases ou em ciclos, mas na completude que permeia toda sua existência. Isso evidencia o desafio enfrentado ao levar práticas e visões de mundo tão distintas para dialogar com a educação escolar, que se estrutura por níveis, modalidades, fases e etapas, e transformá-la numa educação que se efetive realmente diferenciada, pensada pelos povos indígenas e para os povos indígenas, sendo necessários enfrentamentos para a superação de muitos obstáculos como alguns dos apresentados por Baniwa (2019, p. 65):

As políticas públicas voltadas aos povos indígenas apresentam profundas contradições no plano conceitual e metodológico. A educação escolar indígena, como política pública, enfrenta este dilema: como tratar de forma diferenciada os diferentes, sem cair na armadilha da desigualdade e da exclusão. Como garantir uma educação diferenciada aos indígenas em todas as fases de seu percurso escolar e universitário? Afinal de contas, o indígena continua sendo indígena em todos os lugares e fases de sua vida e, portanto, com o seu direito a uma educação diferenciada. Nos planos intencional e jurídico isso não deveria ser problema, já que se trata de direito. Mas, as instituições públicas estatais e seus dirigentes têm enormes dificuldades para entender, aceitar e garantir esses direitos, seja por ignorância, má vontade ou mesmo racismo.

Fica a observação que, assim como na educação não indígena, a responsabilidade e o protagonismo de enfrentar densas e complexas tarefas, para as quais sua formação inicial, muitas vezes é insuficiente, tem recaído sobre a pessoa docente. Da mesma forma, acontece na educação indígena, como a de concretizar por meio de suas práticas educativas escolares, planos e projetos, a mediação de conhecimentos e linguagens, cujas origens são de campos simbólicos existentes entre a oralidade e a escrita e fazê-los dialogar em suas propostas curriculares. Daí a reivindicação de professores indígenas para atuarem no contexto dessas escolas, que conhecedores das suas histórias, culturas e tradições, fortalecerão a importância e o lugar que deve ocupar os saberes construídos ao longo dos tempos por colonizadores e colonizados, colocados na “mesma categoria de humanidade”,

mas separados por diferenças e desigualdades entre dois mundos. Como nos aponta Cohn (2005, p. 506 - 507):

[...] A resposta contemporânea aos desafios de fazer dialogar o aprendizado escolar com formas outras de conhecer e aprender ou, novamente, a “educação escolar indígena” e a “educação indígena”, tem jogado aos índios a responsabilidade de resolvê-los. Não há dúvida de que serão os professores indígenas, aqueles que dominam sua língua e cultura, os que melhor terão condições de, na prática, fazer dialogar esses dois mundos. Não há dúvida, também, que há uma diversidade de projetos de construção curricular e formação de especialistas indígenas que trazem boas pistas e bons resultados nesse sentido. Porém, como já dizia acima, se o desafio nas salas de aula das aldeias tem sido enfrentado, na implantação de escolas diferenciadas, por esses professores indígenas, sua formação continua nas mãos de especialistas não-indígenas, tradutores de uma forma de ensino e conhecimento do mundo. É certo que, no mínimo no médio prazo, não há solução alternativa, e que há uma diversidade de projetos bons e bem intencionados.

Dessa forma, entendemos como Educação Escolar Indígena Diferenciada aquela que se organiza a partir da realidade social e existencial de cada povo, que responda aos anseios e projetos coletivos que possam ser fortalecidos e difundidos através dos novos saberes a serem adquiridos por intermédio da instituição escolar, em um currículo pensado e planejado por cada um desses povos, compreendendo suas especificidades e distintividades étnicas, que resulte numa identificação destes com a escola.

Sobre a interculturalidade, num sentido amplo, envolve tudo aquilo que ocorre entre diferentes culturas⁵, porém, existem diversos outros conceitos e significados de acordo com o campo a que se aplique, seja na Sociologia, na Antropologia, na Educação etc. Na compreensão de um eixo norteador da Educação Escolar Indígena, Collet (2003, p. 281) destaca: “[...] o respeito à diferença como a principal característica da interculturalidade”. A autora acrescenta outras definições, como o diálogo, a troca, a diversidade e a relação, devendo ser entendida para além do contexto escolar, na inteireza das relações sociais, ambientais, econômicas e políticas entre as diferentes culturas, formadoras da diversidade existentes nessas sociedades.

Apresentaremos a seguir, algumas das legislações regulamentadas a partir da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, que se constituem nas bases legais, políticas, teóricas e referenciais, estabelecidas para a criação da modalidade Educação Escolar Indígena Intercultural, Bilíngue, Específica e Diferenciada, possibilitando nessas proposições alcançar parte dos objetivos a que se propõe esse trabalho, e que geraram a maioria dos conceitos e reflexões entre os pesquisadores citados e com os quais estamos dialogando neste trabalho.

⁵PRIBERAM (2008-2021).

3.2 LEGISLAÇÕES E MARCOS LEGAIS: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS

Nesta seção, faremos um breve resgate histórico dos marcos legais no Brasil que tratam sobre a Educação Escolar Indígena.

Essa modalidade de Educação Escolar é assegurada como um direito pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, e reafirmada em outras legislações que foram elaboradas a partir desse marco legal, considerado como um importante divisor para os povos indígenas, em decorrência dos "grandes", mas ainda insuficientes avanços. Os artigos da Constituição de 1988 que asseguram o direito à Educação escolar, suas culturas, línguas e tradições e fazem referência aos saberes são o Art. 210, que determina que: “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. No seu parágrafo 2, ele determina que: “[...] o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem [...]”; o Art. 215, que coloca o Estado como o garantidor do “pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional”, que “apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”, protegendo “as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”; o Art. 231, que reconhece à: “[...] população indígena sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. (BRASIL, 1988).

Seguindo a história, em 1991, O Decreto nº 26 transferiu a responsabilidade da Educação Escolar Indígena da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação, pouco antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 que consolida e ratifica o que está escrito no texto da Constituição. O Art. 26 da LDB (1996) trata sobre os currículos do ensino fundamental e médio, determinando que estes: “[...] devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. No Art. 32, parágrafo 3º, defende que: “[...] o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa,

assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Para isso, o Art. 78 designa que: “[...] o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação Escolar Bilingue e Intercultural aos povos indígenas”, com os objetivos de:

- I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. BRASIL [LDB (1996)]

Segundo o Art. 79, caberá à União apoiar: “[...] técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”. BRASIL [LDB [1996]]. Nessa direção, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1998, elaborado em atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, teve, pela primeira vez, a participação de educadores indígenas e não indígenas na sua construção.

O documento está dividido em duas partes. A primeira se estrutura em duas seções que abordam sobre os Fundamentos Gerais da Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Indígena no Brasil. A segunda parte versa sobre as orientações para a construção dos currículos diferenciados. Esse documento foi construído a partir de um respeitável referencial teórico produzido por antropólogos, linguistas, historiadores, pedagogos, entre outros. No ano de 1999, o Parecer 14 e a Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação determinaram a criação da Categoria Escola Indígena.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena foram aprovadas em 14.09.1999, por meio do Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. Dividido em capítulos, o Parecer apresenta a fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da educação escolar indígena. BRASIL [CNE (1999)].

Já na introdução deste documento legal, a estrutura de funcionamento envolve a definição da “Esfera Administrativa”, a “Formação do Professor Indígena”, o “Currículo e sua Flexibilização”, assim como, a “Flexibilização das Exigências”, das “Formas de Contratação de Professores Indígenas”, entre outros. Esses dispositivos foram

normatizados pelo Conselho Nacional de Educação, que fixam as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena.

O Plano Nacional de Educação aprovado em 2001, foi elaborado pelo Poder Executivo em 1997 com o objetivo de dar direção às políticas da Educação. Este Plano é composto por diretrizes, objetivos e metas, dentre as quais consta o reconhecimento da categoria Escola Indígena Intercultural Bilingue e Diferenciada. A autonomia dessas Escolas na construção de seus projetos pedagógicos também está assegurada no texto da lei, que também institui e regulamenta, nos sistemas Estaduais de ensino, a construção de magistérios indígenas, criando a categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, que reconhece o professor indígena como uma carreira profissional.

Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que lançou diversos editais específicos em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Conforme Jakimiu (2021, p.118) resume: “[...] à SECADI tinha como competência o desenvolvimento de atividades em torno do planejamento, orientação e coordenação, de forma articulada com os sistemas de ensino dos Estados, Distrito Federal, Municípios e as representações sociais”. No que se refere aos editais mencionados acima, podemos destacar o PROLIND, que é um programa de apoio à formação superior de professores indígenas que atuam ou atuarão em escolas indígenas da Educação Básica.

Essas são algumas das legislações que têm contribuído para a construção e a efetivação da modalidade de Educação Escolar Indígena Intercultural e Diferenciada. Ressaltamos que grande parte dos entraves que dificultam o desenvolvimento planejado e pensado para essa modalidade de educação escolar, e se estende a Educação Pública Nacional como um todo, em grande parte, ocorre em consequência das trocas de governos, que ao assumirem seus mandatos e suas pastas, não têm a seriedade de comprometer-se com projetos de educação que não representam aqueles que financiam suas campanhas, eximindo-se da responsabilidade em dar continuidade aos planos e projetos anteriores que estavam alcançando bons resultados.

É importante destacar que existem muitas outras questões envolvidas nas tensões, conflitos, acertos e desacertos do processo de construção da Educação Escolar Indígena Intercultural e Diferenciada, pela qual os povos indígenas lutam e anseiam. E “os encantos e desencantos”, parte do título de (BANIWA, 2019) que atravessam esse percurso não linear, também se estende à Educação Pública Nacional como um todo. Afirmar isso, não

significa que devemos aceitar esses fatos, nem tão pouco ao conformismo, pelo contrário, é exatamente em conformidade com o entendimento que os povos indígenas têm na atualidade sobre a importância da Educação Escolar para os seus povos como instrumento de fortalecimento de suas lutas, e que parece ter sido apagado da memória histórica dos não indígenas ao escolher seus representantes. Como nos traz Baniwa (2019, p. 61):

Dominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida. Significa que, de posse dos conhecimentos dos brancos e dos seus modos de pensar, agir e viver, a chance de estabelecerem estratégias eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses é muito maior, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos, mas em favor dos direitos coletivos indígenas. Isso de fato pode e tem ajudado em diálogos menos desiguais entre os povos originários e o Estado e a sociedade nacional dominante.

Esperamos que, com o retorno de um governo que atende a pautas progressistas, que anteriormente já trabalhou em formulações de políticas públicas, legislações e ações que convergiram em resultados positivos, venhamos a superar os desafios e os enfrentamentos que pairam sobre a Educação Escolar Indígena. Já é possível perceber mudanças importantes no cenário político, tais como a alteração da Fundação Nacional do Índio para Fundação Nacional dos Povos Indígenas e a liderança deste órgão por uma mulher indígena, fato inédito na história do país. Além disso, é notável que lideranças indígenas estejam ocupando outros cargos políticos, o que representa um avanço significativo na inclusão desses povos na gestão pública.

No que se refere à educação, Tassinari e Gobbi (2019, p.14) destacam que um dos principais desafios a ser enfrentado refere-se à: “[...] inclusão de saberes indígenas nas escolas [...], que se trata de saberes ancorados em bases muito distintas e não reconhecidas como legítimas pela educação escolar”. É o que buscamos evidenciar no capítulo posterior.

4 UMA BREVE ANÁLISE DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INTERCULTURAL E DIFERENCIADA NO CONTEXTO KIRIRI

Apresentaremos neste capítulo, uma breve análise da Modalidade de Educação Escolar Indígena Diferenciada e Intercultural que é ofertada nas escolas dos núcleos/comunidades Kiriri, e algumas das formas como essa Modalidade de Educação Escolar vem sendo pensada, desenvolvida e construída por este povo. Essa análise utilizará como base de dados e informações, duas dissertações e uma monografia, que tiveram como campo etnográfico o contexto Kiriri do sertão baiano. Essas pesquisas serão apresentadas individualmente no corpo deste capítulo, trazendo elementos para o desenvolvimento desta breve análise.

A escolha dessas três etnografias se deu inicialmente por três razões: 1) Primeiramente, as três pesquisas trazem informações consistentes sobre as educações que os Kiriri reivindicam como indispensáveis em seu projeto de Educação Escolar; 2) Constatamos também, que os dois eixos estruturantes da Educação Escolar Indígena Diferenciada e Intercultural, se expressa nesses documentos através da fala dos pesquisadores e por diversas vozes Kiriri, que são os sujeitos de direito, a quem esta Modalidade de Educação deve contemplar de forma a atender seus projetos e anseios e 3) Acreditamos ser possível responder a questão norteadora deste trabalho, através do conhecimento científico produzido nesses trabalhos, os três foram desenvolvidos por pesquisadores da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e trazem o campo da Educação Escolar Kiriri como parte do constructo dessas pesquisas, realizadas no espaço/tempo de uma década, que vão de 2009 até 2018. Para nos direcionar nessa análise, na compreensão, interpretação e na sistematização dos dados, escolhemos como método a análise de conteúdo, a qual Bardin (2009) define como um:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 44).

Para o referencial teórico que nos auxiliará na construção dessa análise, traremos Baniwa (2019), Cohn (2005), Cohn e Santana (2016), Luciano (2006), Moraes (2018), (2021), Santana (2011) entre outros. Esses autores nos apresentam perspectivas, experiências, vivências e teorias acerca dessa modalidade de Educação Escolar,

constituindo a base teórica e metodológica que fundamenta esta breve análise, que, retomando, tem como objetivo principal, conhecer a modalidade de Educação Escolar Indígena Diferenciada e Intercultural que vem sendo construída e desenvolvida pelos povos indígenas Kiriri, e identificar algumas das características que correspondem a essa modalidade.

4.1 APRESENTANDO AS ETNOGRAFIAS

As etnografias que serão apresentadas a seguir, foram escolhidas seguindo os critérios descritos anteriormente, e a apresentação destas seguirá a ordem crescente da data de publicação. Destacamos que trataremos brevemente da apresentação dos autores, ano e título, para informar quais são os trabalhos que constituem o material no qual será realizada a análise proposta neste capítulo.

A primeira pesquisa analisada, fruto do trabalho no mestrado de Silvia Michele Macêdo, no ano de 2009, buscou compreender e interpretar como os processos de aprendizagem se configuram a partir de uma experiência cultural. Tendo como título “Educação por outros olhares: aprendizagem e experiência cultural entre os índios Kiriri do sertão baiano”, contou com a orientação do Prof. Dr. Álamo Pimentel, professor efetivo da Faculdade de Educação da UFBA, na época.

O segundo trabalho foi publicado no ano de 2011, de autoria de Taíse de Jesus Chates, que, em sua pesquisa de mestrado realizada na Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Prof^ª Dra. Cecilia Anne McCallum, analisou a relação entre educação indígena e a educação escolar indígena no contexto do povo Kiriri, com o título “A domesticação da Escola realizada por indígenas: uma etnografia histórica sobre a Educação e a Escola Kiriri”.

Por fim, analisaremos o Trabalho de Conclusão de Curso de Gabriel Novais Cardoso, publicado no ano de 2018, que buscou: “[...] analisar, dentro de um contexto mais amplo de retomada étnica - por parte dos índios do Nordeste - a situação política Kiriri, sob a ótica dos seus atuais processos de distintividade intra-étnica e suas tendências seccionalistas”. Sua monografia se apresenta com o título “Um para vocês, muitos para gente: breve ensaio sobre inter e intra-eticidade entre o povo Kiriri”.

4.2 INICIANDO A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para desenvolver uma análise recorrendo ao método da análise de conteúdo, como orienta Bardin (2009), o primeiro passo é a pré-análise. A autora define essa etapa como o momento de organização, sistematização e seleção dos dados (documentos, bibliografia) a serem analisados na etapa final da pesquisa. (BARDIN, 2009). Nessa primeira etapa de pré-análise, buscamos através de leituras encontrar trabalhos que apresentassem dados que sistematizados respondessem a nossa questão e aos nossos objetivos, já descritos anteriormente.

Compreendendo que é na fase da pré-análise que realizamos as seleções de documentos que dialogam com nossos propósitos, para uma maior aproximação com nosso objeto, após realizarmos leituras de algumas pesquisas, elegemos como compatíveis para serem o corpus documental/bibliográfico, representando nosso campo de pesquisa, uma monografia e duas dissertações que tinham anunciadas em seus títulos, capítulos ou nas palavras chaves, termos como: Aprendizagem, Educação, Educação Indígena, Escola Indígena, Escola Kiriri, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Indígena Kiriri, considerando esses termos como palavras indutoras que nos abriram caminho de encontro ao nosso objeto de estudo, a Educação Escolar Indígena Intercultural e Diferenciada.

Esses termos escolhidos, posteriormente nos auxiliaram a formular estratégias que nos permitiram interpretar e responder aos objetivos da pesquisa e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado. Conforme nos orienta Bardin (2009):

O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim uma interpretação final fundamentada. (p. 44).

No tópico a seguir, apresentamos algumas estratégias que foram utilizadas no processo de codificação dos dados.

4.3 CODIFICAÇÃO DOS DADOS

Iniciamos o processo de codificação dos dados, buscando agrupá-los de modo a revelar sua relevância no conjunto das informações observadas. Essa etapa constitui ainda, parte da pré análise, onde Bardin (2009, p.129), nos orienta que: “[...] a codificação corresponde a uma transformação que permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão”. Nesse entendimento, traremos mais informações acerca das pesquisas/etnografias, no compromisso ético que entende que realizar uma pesquisa bibliográfica exige um trabalho que requer uma cuidadosa atenção no processo de leitura, coleta, seleção e análise dos dados.

Apresentamos na Tabela abaixo outros elementos referentes às etnografias, informando o tipo do documento, se (Monografia/Dissertação), título do trabalho, ano da defesa, local da defesa, objetivos, metodologia e palavras-chave. Entendemos que os objetivos e a metodologia são representativos e destacam elementos necessários para a compreensão sobre como foi construído o trabalho, possibilitando às pessoas leitoras acessarem informações mais precisas que as conduzam à compreensão do sentido, que muitas vezes o título e as palavras chaves não os possibilitam acessar.

Para a escolha dos termos a codificar, seguimos a recomendação de Bardin (2009), que aconselha a escolha de nível semântico e linguístico. Optamos por utilizar o recurso **negrito** para destacar nos objetivos e nas metodologias os termos: Aprendizagem, Educação, Educação Indígena, Escola Indígena, Escola Kiriri, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Indígena Kiriri, Práticas educativas, com a finalidade de confirmar a pertinência das etnografias pré analisadas a esta pesquisa, e sua relação com nossos objetivos, e por considerar esses termos como palavras temáticas/códigos, pertinentes ao nosso tema, a modalidade de Educação Escolar Diferenciada e Intercultural.

TABELA 1 – Ampliando as informações e iniciando a codificação dos códigos/temas

Ident./ Nº	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	PALAVRAS-CHAVE
01	<p>“Educação por outros olhares: aprendizagem e experiência cultural entre os índios Kiriri do sertão baiano”.</p> <p>ANO: 2009 INSTITUIÇÃO: UFBA/BA. (Dissertação de Mestrado)</p>	<p>Compreender de que forma e em quais perspectivas culturais a aprendizagem se configura como experiência cultural entre os índios Kiriri do Sertão Baiano.</p> <p>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;</p> <p>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; a partir das interpretações construídas, realçar as reflexões fecundas e tensas que se realizam no campo do multiculturalismo, no cenário educacional</p>	<p>A metodologia que orientou essa etnografia foi os postulados antropológicos das pesquisas qualitativas.</p> <p>Foram utilizados métodos de coleta de “dados” mediante a registros etnográficos sistemáticos constituídos de: observação participantes, notas de campo, diário de campo, entrevistas abertas, gravações audiovisuais de rituais, mitos e narrativas. Tiveram como o objetivo o alcance, por meio das experiências antropológicas da compreensão dos ethos Kiriri.</p>	<p>Aprendizagem;</p> <p>Experiência cultural;</p> <p>Etnoaprendizagem.</p>

		do contexto pesquisado.		
02	<p>“A domesticação da Escola realizada por indígenas: uma etnografia histórica sobre a Educação e a Escola Kiriri”.</p> <p>ANO: 2011 INSTITUIÇÃO: UFBA/BA. (Dissertação de Mestrado)</p>	<p>O objetivo principal foi analisar o processo de “domesticação” realizado pelos Kiriri em relação à escola, através de uma investigação das práticas domesticadoras atuais lançando mão da relação dessas práticas educativas, escolares ou não, ao longo do tempo, identificar possíveis choques entre, de um lado, a educação escolar indígena nos marcos oficiais e as demandas dos povos Kiriri em relação às suas escolas.</p>	<p>A alternativa foi uma metodologia descentralizada, com diversos métodos para contextualizar a análise dos dados: entrevistas semi estruturadas, roteiro de observação, análise documental, diários de campo, registros fotográficos e desenhos. Foram utilizados documentos do arquivo da Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI). Nesta pesquisa antropologia histórica, se caracteriza por pensar a etnográfica relacionada aos processos históricos.</p>	<p>Etnologia indígena; Educação indígena; Educação escolar indígena; Domesticação</p>
03	<p>“Um para vocês, muitos para gente: breve ensaio sobre inter e intra-etnicidade entre o povo Kiriri”.</p> <p>ANO: 2018 INSTITUIÇÃO: UFBA/BA. (Trabalho de Conclusão de Curso)</p>	<p>Investigar os processos de afirmação e distinção étnica do povo Kiriri. O trabalho visa atualizar os conhecimentos sobre organização político-social do grupo Kiriri, se buscou entender como se deu o processo de afirmação étnica do grupo e sua luta pelo reconhecimento e direito ao território. A escola se apresenta aqui como um desses</p>	<p>Se optou pela metodologia de análise situacional, como proposta por Velsen (1987). Revisão bibliográfica de algumas pesquisas produzidas nas décadas de 70 e 90 entre o povo Kiriri. Foram realizadas informalmente entrevistas com professores e lideranças. Não foi utilizada gravação de áudio, os registros foram feitos em cadernos de nota e organização num diário de campo.</p>	<p>Etnicidade; Índios do Nordeste; Antropologia Política; Etnologia Indígena; Educação Indígena.</p>

		espaços em que identidades e distinções são ressignificadas e reafirmadas; Suas estratégias de construção, ressignificação e negociação da identidade com a sociedade regional e nacional.	Além das entrevistas, podemos contar também com algum material escrito pelos Kiriri (publicados ou não).	
--	--	---	--	--

Fonte: a autora (2023).

Nesse processo inicial de codificação identificamos pelo menos uma vez a presença dos termos que elencamos. Essa ocorrência irá nos direcionar nas próximas etapas de análise dessa pesquisa, que envolve o processo de descrição onde intencionamos ampliar a quantidade de palavras temáticas/códigos, para uma posterior categorização, inferência e interpretação dos dados que se referem ao nosso objeto de análise.

4.4 DESCRIÇÃO

A descrição é a primeira fase do procedimento da análise de conteúdo: “A descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]” (BARDIN, 2010, p. 37). Dessa forma a descrição busca desvendar e revelar o que está contido nas mensagens, através de procedimentos que nos permitam compreender esses significados, e dessa forma possibilitar ao leitor o entendimento acerca dos fatos e/ou conteúdos abordados. Nessa fase é inevitável o envolvimento, a interferência, participação e interpretação de quem o faz (a não neutralidade do pesquisador), pois a forma como este descreve ou lê as informações, é diretamente influenciada pela visão de mundo, pela cosmovisão e epistemologias acessadas. O que evidencia que a compreensão, a apropriação e a interpretação do descritor sobre a informação, influenciará também na compreensão de quem irá lê a descrição. O que coloca a descrição como uma etapa de grande responsabilidade e importância, além de exaustiva, para a interpretação dos dados.

Para compreender e interpretar os dados de nossa pesquisa identificamos e selecionamos nas pesquisas já apresentadas, os capítulos e subcapítulos que correspondiam à base teórica que iremos abordar e analisar. Em seguida realizamos leituras minuciosas de cada um deles, e descrevemos algumas das ideias dos autores que consideramos dialogar com nossos objetivos. Num segundo momento, realizamos a construção de uma Tabela, descrevendo nela os dados/informações que foram compreendidas nesse processo, onde consta a identificação das etnografias por título, local, ano, programa de pesquisa e abordagem da pesquisa, e a descrição dos capítulos e subcapítulos que se referem à base teórica de nossa análise.

TABELA 2 – Análise de Conteúdo: descrevendo o corpus documental

EDUCAÇÃO POR OUTROS OLHARES: APRENDIZAGEM E EXPERIÊNCIA CULTURAL ENTRE OS ÍNDIOS KIRIRI DO SERTÃO BAIANO	
AUTORIA: Silvia Michele Macêdo	
LOCAL: UFBA/BA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ANO: 2009	ABORDAGEM DA PESQUISA: Etnográfica, pesquisa de campo
CAPÍTULO II: A APRENDIZAGEM COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL	
2.1 PROCESSOS, MOVIMENTOS E DINÂMICA DO APRENDER	
<p>Neste subtópico de sua dissertação, Macêdo(2009) compreende o processo educacional a partir do contexto em que esse está sendo construído, considerando a inter-relação da cultura desse contexto, com os outros contextos que estão envolvidos no mesmo processo, o que provoca transformações nas sociabilidades, nas experiências e nas aprendizagens, resultado da interação dos sujeitos sociais e das culturas envolvidas. Esse processo considera tanto as vivências do cotidiano familiar, quanto as relações sociais, como agentes mediadoras do processo de aprendizagens. No que se refere ao contexto indígena, os mitos também são importantes mediadores do aprender, representando para estes a memória, os valores e as crenças que os direcionam em suas escolhas e decisões. A autora destaca ainda em diálogo com Vygotsky, a infância como sendo a fase em que a mediação dos valores sócio culturais são potencializados, no contexto Kiriri evidencia-se que o aprendizado com as narrativas orais, as histórias e os contos, dão origem a outros saberes, que são tão importantes para estes quanto os conhecimentos tidos como universais, mediados pela escola. Nessa perspectiva sociocultural dos processos de aprendizagem, abre-se caminho para compreendê-las como Etnoaprendizagens, conceito que envolve as experiências e as mediações resultantes entre os contextos sócio culturais.</p> <p>Referencial teórico: BRUNER (1996), (GEERTZ (1989), VIVEIROS DE CASTRO (2002), SILVA; NUNES (2002), VYGOTSKY, REGO (1995)</p>	

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

Nessa seção, Macêdo(2009) reafirma o entrelaçamento existente entre a escola Kiriri e o contexto sociocultural envolvente, sua capacidade mediadora de novos conhecimentos, que no contexto Kiriri, equivale em importância ao aprendizado dos seus mitos e ritos (xamanismo). Destaca que ao mesmo tempo que a escola representa um instrumento de luta e construção de aprendizados, continua sendo para os indígenas uma referência ao mundo não indígena, com toda uma carga negativa histórica, de vivências e experiências passadas, e ainda presentes. Existe na instituição escolar, portanto, uma relação fronteiriça, que exige uma constante negociação entre os saberes que são mediados nesse espaço de relações, com os sistemas burocráticos educacionais, que dificultam aos Kiriri exercerem a autonomia que é assegurada a estes por lei, o que faz com que grande parte dos indígenas não se sintam representados nem identificados com essa instituição. Apesar disso, os Kiriri reconhecem a importância da educação escolar e sua função política para suas comunidades, e estão negociando sua educação diferenciada, inserindo nesta suas narrativas, suas experiências, seus saberes próprios advindos de sua vivências, imprimindo o potencial mediador da oralidade e da sua ancestralidade como parte desses aprendizados, e da valorização da identidade étnica de seu povo. A autora traz a perspectiva da aprendizagem como experiência cultural, que se constrói por meio das relações sociais, envolvendo crenças, valores, conhecimentos.

Referencial teórico: TASSINARI (2001), BAKTHIN (2002), GUSSI (2008)

CAPÍTULO III: ETNOAPRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA CONCEITUAL PARA COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL

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

Nessa seção, a autora retrata a educação Kiriri num sentido não fragmentado, em que esta não se reduz a uma mera transmissão de conteúdos e conhecimentos, mas a totalidade de uma educação que está presente em todos os espaços experienciados culturalmente. Nessa perspectiva todas as experiências são parte do processo de aprendizagem, mediadas através das situações cotidianas, que vão além da cognição e da subjetividade individual. Considera-se que os sujeitos são seres históricos e ativos em relação ao mundo, produtores de conhecimentos num diálogo subjetivo constante entre o interior e o exterior, respondendo aos estímulos das situações que os cercam, desenvolvendo aprendizados por meio de seus etnométodos. Nesse sentido, entende-se o contexto Kiriri como um rico celeiro dessas etnoaprendizagens, construídas e aperfeiçoadas através de séculos por esse povo, preexistindo a escrita eurocêntrica colonizadora, legitimando a luta para mantê-los preservados.

Referencial teórico: ALMEIDA (2000), MACEDO (2000), MACEDO (2007), VELHO (1986)

3.2 ETNOAPRENDIZAGEM, PEDAGOGIA CRÍTICA E DIVERSIDADE CULTURAL – CONTRIBUIÇÕES PARA CONTEMPLARMOS OS OUTROS OLHARES

Macêdo (2009) traz nesta seção o entrelaçamento entre os movimentos do aprender que se desenvolvem a partir das relações e interações presentes num contexto sociocultural dinâmico, onde o real está num permanente processo de criação e recriação, traduzidos em etnoaprendizagens, que não são fenômenos soltos, mas interligados a uma teia de significados e especificidades que constitui as sociedades da qual são originados. A autora entende que esses entrelaçamentos dialogam com a pedagogia crítica, onde alguns conceitos e categorias das ciências sociais como classe, cultura, política, economia e hegemonia são importantes, e possibilitam entender no contexto Kiriri, suas questões, seus conflitos e seus etnoaprendizados, que são elaborados entre esse grupo envolvendo não apenas o contexto interno, e os diversos locais de aprendizagem Kiriri e sua escola indígena, mas também valores incorporados da cultura não indígena, considerando a imposição do longo e violento contato que esse grupo étnico manteve com as populações regionais. No contexto Kiriri, essa convivência, mesmo que conflituosa, gerou crenças reelaboradas, conceituadas como sincretismo, etnoaprendizados ressignificados, e em alguns casos resistência das novas gerações em seguir as tradições. No entanto, entre essa nova geração que não adere a algumas práticas e/ou rituais culturais tradicionais, há os que se interessam em aprender outros saberes como: o uso das tecnologias da informação, lidar com a burocracia do

Estado, representá-los nos encontros nacionais indígenas, onde estão presentes outras populações etnicamente diferenciadas, nas universidades, nos tribunais, etc. Que na conjuntura nacional, política e social vigente, são de extrema importância para os Kiriri.

Referencial teórico: (BRUNER (1996), FREIRE (1983), GIROUX (1983), MACÊDO, R.,(2000), MCLAREN (1977), TOURAINE (1998)

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

AUTORIA: Taíse de Jesus Chates

LOCAL: UFBA/BA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA/UFBA

ANO: 2011

ABORDAGEM DA PESQUISA: Etnográfica, pesquisa de campo

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

3.1 EDUCAÇÃO E ESCOLA: PASSEANDO POR REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO HUMANO

Nesta seção, Chates (2011) nos apresenta reflexões sobre os usos e elementos constitutivos do que é entendido como escola e educação entre os grupos Kiriri, a autora aborda essa discussão em diálogo com alguns clássicos das ciências sociais, entrelaçando essas as concepções de educação e escola indígena. A autora entende que para analisar a domesticação da escola é necessário refletir sobre qual é a escola que está sendo domesticada, daí a necessidade do diálogo com outros autores que se debruçaram sobre o tema. Entre o grupo étnico Kiriri a educação como processo formativo humano não se limita ao espaço escolar, mas envolve toda a dinâmica do contexto sociocultural que os envolve, e dos núcleos familiares comunitários em que estão imersos. Dessa forma a escolarização é entendida como um processo histórico em sua complexidade, que na atualidade abarca o conhecimento tradicional e os saberes escolares elaborados, ambos construídos em uma dinâmica de mudanças e atualizações. A autora considera importante ressaltar que no percurso histórico kiriri, o acesso destes a instituição escolar aconteceu de diferentes modos, e assim como a Educação Escolar não indígena, não se caracteriza a partir de características estanques e imutáveis, o mesmo se repete com Escola Indígena, que deve ser abordada como uma instituição de caráter processual. Partindo dessa constatação a autora analisou as ações tomadas frente às inadequações da escola de acordo com os interesses nativos.

Referencial teórico: ALTHUSSER (1983), BOURDIEU E PASSERON (2008), FREITAG (1979), NOSELLA (2004)

3.2 EDUCAÇÃO, ESCOLA E MODO DE VIDA INDÍGENA: ENTRELAÇAMENTOS NECESSÁRIOS

Chates (2011) destaca nessa seção a educação indígena tradicional Kiriri, e sua independência dos espaços formais para que esta se concretize. Nesse entendimento, a autora lembra que as diferenciações existentes nesses aprendizados são de acordo com as características de cada povo, e também da intensidade do contato e convivência que cada povo manteve com a população não indígena, o que pôde resultar em influências desses outros modos de vida e seus costumes nos processos educacionais indígenas. Chates (2011) adota nesta seção a concepção sobre educação de (LUCIANO, 2006), na qual a educação indígena diz respeito às formas próprias de transmissão de saberes de cada povo indígena. A educação escolar indígena se refere à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar os seus projetos socioculturais e abrir caminhos para os conhecimentos universais necessários e desejáveis, devido às novas demandas colocadas no contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006, p. 129). Desse modo, a Educação Escolar Indígena está entrelaçada aos processos vivenciados por cada povo, sendo também fortemente associada aos processos de luta pela terra e à necessidade de afirmação da identidade étnica. A autora traz, que já na segunda metade do século passado a trajetória da escola Kiriri atrelou-se à reconquista do seu território, e após a retomada, a escola passou a ser vista pelos kiriri como um

instrumento de ampliação da sua autonomia, e o uso dela para o fortalecimento de sua cultura e identidade, negada aos povos indígenas que habitam o Nordeste brasileiro durante décadas. Estes grupos eram retratados como índios caboclos ou aculturados, no presente suas identidades vêm sendo reafirmadas, e a escola colabora para fortalecer elementos étnicos de suas culturas, deixando de servir aos interesses de dominação e etnocídio.

Referencial Teórico: BRANDÃO (2007), FÉLIX (2007), GALLOIS (2001), HERNANDÉS (1981), LUCIANO (2006), MCCALLUM (1998), PORTELLA (1992, p.65), SILVA (2001)

CAPÍTULO III: HISTÓRIA DA ESCOLA E DA ESCOLARIZAÇÃO ENTRE OS KIRIRI

4.4 APÓS A EFETIVAÇÃO DA RETOMADA DO TERRITÓRIO EM 1995, A INTENSIFICAÇÃO DA LUTA PELA ESCOLA

Nessa seção, Chates (2011) nos apresenta uma síntese de como aconteceu a luta pela escola, processo que resultou na atual configuração da Escola Indígena Diferenciada das comunidades Kiriri, implantada a partir do ano de 1995 quando o grupo conquistou a retomada de seu território. A autora faz essa abordagem em diálogo com Côrtes (1996), que traz em sua dissertação elementos da escola Kiriri que no período em que sua etnografia foi realizada já retratava um quadro inicial da atual Modalidade da Educação Escolar Indígena Diferenciada e Intercultural. Chates (2011) reconhece que elementos indicados por Côrtes (1996) em seu trabalho, se relacionam com elementos observados por ela em sua pesquisa de campo, essa constatação no entanto não atribui a organização Kiriri uma característica estática, nem aos seus processos educativos, a autora enfatiza o caráter dinâmico dos processos históricos. Todavia esses elementos que se correlacionam podem significar relações entre os diversos pontos que constituíram e constituem as concepções de educação e de escola entre os Kiriri, e seus posicionamentos no processo de domesticação da escola. Outro ponto enfatizado nesta seção diz respeito aos professores e demais profissionais que compõem o quadro de trabalhadores das escolas indígenas, é unânime e inegociável para o povo Kiriri o entendimento que para que sua Educação Escolar se caracterize como totalmente indígena, todos os profissionais que trabalham nessas escolas sejam indígenas dessas comunidades. Esse objetivo atualmente já foi atingido pelo povo kiriri, assegurando aos grupos a continuidade de seus projetos, pensados na coletividade e no respeito ao outro, à diferença, seus saberes e suas educações tradicionais. A autora observa a relação entre passado e presente, que para os Kiriri é manter viva suas memórias ancestrais, a importância da oralidade que conduz os rituais e os ensinamentos relacionados com a natureza e o manejo da terra, nesses momentos a coletividade e a cooperação são regras nas sociedades indígenas.

REFERENCIAL TEÓRICO: CLÉLIA; CÔRTEZ (1996), SANTANA (2007)

CAPÍTULO IV: A DOMESTICAÇÃO DA ESCOLA NA PERSPECTIVA KIRIRI

5.1 A DOMESTICAÇÃO DA ESCOLA AO INVÉS DA DOMESTICAÇÃO DO INDÍGENA

Neste tópico Chates (2011) evidencia o tema do seu estudo, que é a incorporação ou a apropriação da escola pelo povo Kiriri, a mesma explica que adotou o termo domesticação com o intuito de demarcar uma posição. Ao se familiarizar com o ponto de vista nativo, a autora destaca a importância para os Kiriri em adequarem a Instituição escola aos seus projetos societários, a escola como mediadora de novos conhecimentos, sendo utilizada para viabilizar os interesses indígenas, e impedir situações nas quais os não indígenas possam enganá-los, caracterizando a Escola Indígena numa Escola Diferenciada. A autora conceitua a definição de domesticação que foi utilizada em seu trabalho: “Utilizo como noção de domesticação a apropriação ou incorporação de um elemento originariamente não indígena, seja modificando-o ou mantendo suas características iniciais, a partir do ponto de vista nativo” (CHATES, 2011, p.131). A autora complementa que o conceito de domesticação em seu trabalho é uma opção teórico-metodológica-político-epistemológica, que objetiva inverter o discurso indigenista. Tendo como referência a escola, que trata-se de um elemento originariamente não indígena, é primordial que esta seja incorporada aos projetos indígenas, e para isso é vista como uma instituição a ser domesticada, e não como um elemento domesticador que os descaracterize. A autora afirma ainda que esse olhar não se baseia em concepções românticas, que é conhecedora das relações hierárquicas de poder que pairam entre os povos indígenas e a sociedade nacional. Chates (2011) destaca que seu objetivo foi fazer uma análise da relação entre educação indígena e Educação Escolar Indígena, num contexto

social amplo, tendo os Kiriri como sujeitos, sem ocultar ou subestimar as forças com as quais esses indígenas precisam enfrentar cotidianamente, para que uma escola efetivamente indígena possa ser construída. A domesticação da escola pelos Kiriri é abordada no trabalho de Chates (2011) com uma aproximação da concepção sobre as escolas indígenas enquanto espaços de fronteira. A autora pontua que nem as sociedades e nem as escolas são espaços isolados, e no contexto atual de globalização e sincronização de informações sobre os acontecimentos macro e micro abrangentes, as disputas presentes em espaços fronteiriços ficam cada dia mais acirradas.

Referencial Teórico: DE CERTEAU (2011), ALBERT E RAMOS (2002), LUCIANO (2006), HOWARD (2000), GORDON (2006), SILVA (2001), TAUKANE (1999), COLLET (2006)

5.2 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ENTRE OS KIRIRI

Ao analisar a concepção de educação entre os Kiriri com um olhar mais ampliado, Chates (2011) pode observar a partir do que foi coletado em entrevistas com os informantes Kiriri, que para além do chão da escola, estes mencionaram com frequência à educação na roça e ainda mais enfaticamente à educação adquirida na família, como sendo o aprendizado o mais importante em suas vidas. Os Kiriri também fizeram referência à educação escolar e ao campo da ciência espiritual. Com relação a este último a autora pode perceber uma série de relações a partir das informações acessadas nas falas de outros informantes, que indicaram associações entre as obrigações rituais e vida escolar, essas falas enfatizam que os Kiriri consideram o ambiente onde acontece o ritual como um espaço educativo. A autora constatou que não há um distanciamento entre o campo ritual e o familiar, eles se entrelaçam e enriquecem os saberes tradicionais da ciência indígena. Chates (2011) acrescenta que o uso medicinal e ritual das plantas é um ponto que ela considera extremamente relevante para a compreensão das práticas Kiriri e do seu processo educativo, ressalta o respeito existente entre os kiriri pelas pessoas mais velhas, guardiões de saberes aos quais os aprendizados extraescolares são relacionados. A autora faz menção neste tópico a algumas questões relacionadas a duas categorias nativas centrais identificadas sobre educação indígena: a educação na roça, que está diretamente ligada a um dos elementos centrais evocados pelos Kiriri como mais importante para eles: a Terra; já a educação na família, se liga diretamente a algumas categorias nativas constantemente evocadas: histórias de tradição, que são passadas de pai para filho e se referem não somente a narrativas, mas também a outros conhecimentos (CHATES, 2011, p.138).

Referencial Teórico: MACÊDO (2009), PROFESSORES INDÍGENAS (2005)

5.3 A CONCEPÇÃO DE ESCOLA ENTRE OS KIRIRI

Chates (2011) traz nesta seção a concepção de escola entre os Kiriri, a partir do que foi possível observar em suas visitas ao campo, essa concepção envolve questões referentes tanto à escola indígena quanto à não indígena. A escola não-indígena é descrita como um espaço que pode contribuir para a perda da identidade indígena, e ao mesmo tempo de aprendizados importantes. A autora apresenta a partir de relatos de informantes que a grande maioria dos Kiriri mais velhos não conseguiram estudar por serem perseguidos pelos “brancos” quando tentavam ir à escola, houve relatos que teria acontecido mortes em decorrência dessas perseguições. A autora nos conta que as falas dos mais velhos sobre as condições de estudo no passado, apontam uma série de dificuldades que vão desde a distância que era percorrida para chegar à escola, situações de preconceito e perseguição por parte dos não indígenas, ter que pagar a escola, quando a maioria tinha a necessidade de trabalhar na roça para ajudar no sustento da família. Havia ainda o entendimento de que era o trabalho na roça que ensinaria o essencial, em decorrência disso o estudo na escola não era de grande importância para seus filhos, essas referências sobre a escola por muito tempo marcaram as memórias e as vivências kiriri. Na atual configuração da Escola Indígena essa concepção está se reconfigurando, Chates (2011) revela que nas falas atuais dos Kiriri existe uma relação entre cultura, identidade Kiriri e sua escola, enquanto espaço de afirmação e retomada de elementos da sua identidade. A atual Escola Indígena é defendida e entendida pelos kiriri como algo imprescindível para a luta indígena, a autora analisou a partir de informações que ela obteve nas entrevistas a indicação de um vínculo entre escolarização indígena e autonomia, principalmente quando se trata de lidar com a burocracia do Estado, para os Kiriri essa burocracia atrapalha a sua administração. Entende-se também, pela fala dos informantes, a escola Kiriri enquanto um espaço de encontro e de convivência, existindo uma diferenciação entre esses dois termos: enquanto espaço de encontro, permite a articulação entre os indígenas que querem trabalhar juntos em benefício da escola, e também da educação Kiriri, com um reconhecimento para os professores e demais profissionais da escola. Enquanto espaço de convivência: contribui para que as pessoas, excepcionalmente os jovens, possam se ver com mais frequentemente, se relacionar e também namorar, o que

intensifica os casamentos entre os indígenas. Para a autora a domesticação da escola se concretiza a partir do momento em que essa instituição agrega elementos presentes “dentro e fora da comunidade”. Também é possível indicar uma relação direta entre escolarização e melhoria da qualidade de vida para alguns para alguns indígenas, que acontece direta ou indiretamente. A autora destaca falas como a do cacique Manoel, que argumenta que “se não tem escola, não tem educação”, no período em que Chates (2011) realizou sua pesquisa todo o quadro de professores e professoras nas escolas Kiriri já era de indígenas, o domínio de conhecimentos indígenas e não indígenas foi apontado pelo cacique Manoel como atribuição destes.

Referencial Teórico: SANTANA (2007), SOUZA (2009), PROFESSORES INDÍGENAS (2005), WEBER (2006)

5.4 OCASIÕES DE DOMESTICAÇÃO DA ESCOLA PELO POVO KIRIRI: LEVANTANDO TÁTICAS INDÍGENAS

Nesta seção Chates (2011) apresenta táticas indígenas em volta dos usos da escola, denota que nesse contexto não existe uma relação harmônica, mas conflitiva, e de constantes negociações, no entanto, apesar dos obstáculos existentes, os grupos indígenas Kiriri conseguem desenvolver práticas diferenciadas em suas escolas, que resultam na domesticação/apropriação da instituição escola não indígena. Reafirma que a escola é apenas um dos espaços educativos diante da diversidade de conhecimentos existente no contexto Kiriri, a instituição escolar que os indígenas se empenham em domesticar para adequar às suas demandas, tem sua origem numa sociedade extra aldeia, que tem como prática recorrente achar que o papel desta é somente o de escolarizar e profissionalizar pessoas para as demandas de um desenvolvimento nacional, atendendo a objetivos explícitos do capitalismo colonizatório. Nesse entendimento a autora levanta algumas indagações: onde ficam os conhecimentos que não estão na escola? De qual desenvolvimento estamos falando? Em qual sociedade este desenvolvimento quer chegar e qual sociedade quer manter? A partir dessa reflexão, Chates (2011) sugere como importante o exercício de compreender as táticas indígenas em torno da escolarização, para pensar com criticidade sobre as escolas não indígenas do contexto nacional. A autora segue apontando que pensar na domesticação da escola não significa pensar numa instituição transformada, mas que existe uma sociedade étnica que em seu processo de rearticulação utiliza a instituição escolar como instrumento para fortalecer esse processo. Chates (2011) levanta outra indagação: Quem decide internamente quais são os elementos que devem ser reproduzidos na escola e até que ponto é possível perceber as implicações advindas da escola sobre os conhecimentos próprios da cultura Kiriri. O fortalecimento étnico é percebido, segundo a autora, no que foi relatado sobre o aumento dos casamentos entre homens e mulheres Kiriri, elencado como desejável por estes nas entrevistas em que essa questão surgiu, também foi destacado sobre o fortalecimento dos costumes entre os jovens após a estadualização das escolas indígenas e a ampliação das etapas e séries ofertadas nessas escolas, após essa conquista os kiriri sentem-se livres das violências físicas e simbólicas as quais foram vítimas nas escolas fora da aldeia. Os Kiriri reconhecem nas professoras e professores lideranças da educação, com isso essa categoria entre os grupos passou a exercer influência e a envolver-se diretamente na vida da comunidade de maneira acentuada, esse fato coloca a escola em evidência de maneira diferenciada, em relação aos seus objetivos originários. Esse conjunto de fatores apresentados por Chates (2011) em seu trabalho demonstram que a continuidade dos costumes presentes na constituição étnica do grupo está sendo fortalecida, e a contribuição da escola nesse processo de afirmação étnica vai além de discursos, está presente nas práticas e costumes incentivadas por ela. Os informantes ainda indicaram em suas falas a não fragmentação nos processos educativos Kiriri, nestes estão inseridos acontecimentos culturais de suas comunidades, como reuniões, o Toré, Zabumba e os movimentos organizados pelos jovens são inter relacionados. Aparentemente, no contexto Kiriri existe uma apropriação contextualizada da escola, que insere esta nas demandas da comunidade, e coloca essa apropriação da escola como uma centralidade para legitimar nesse espaço o respeito, a valorização e afirmação da identidade indígena.

Referencial Teórico: SOUZA (2009), CARVALHO(1994), GUIMARÃES (2010), CÔRTEZ (1996)

**“UM PRA VOCÊ, MUITOS PRA GENTE”: SITUAÇÃO POLÍTICA E DISTINTIVIDADE
INTRA-ÉTNICA NO POVO KIRIRI**

AUTORIA: Gabriel Novais Cardoso

LOCAL: UFBA/BA

Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

ANO: 2018

ABORDAGEM DA PESQUISA: Etnográfica, pesquisa de campo.

**CAPÍTULO II: ESCOLA KIRIRI: INSTRUMENTO DE REARTICULAÇÃO ÉTNICA E ESPAÇO DE
EXPRESSIONISMO**

2.1. A ESCOLA INDÍGENA ENQUANTO ESPAÇO DE “FRONTEIRA”

Nesse capítulo e subtópico de sua Monografia, Cardoso (2018) aborda a Educação Escolar Indígena entre os Kiriri sob a ótica de como essa educação está sendo integrada pelo grupo, num contexto de reafirmação de identidade étnica, onde a educação é utilizada como ferramenta para a concretização deste objetivo. A construção do objeto educação escolar indígena em seu trabalho é entendida enquanto espaço de fronteira, conceito operado a partir de (TASSINARI, 2001) que compreende a escola indígena como zona de trânsito de pessoas, negociações simbólicas e ressignificações das identidades dos próprios indivíduos, ao mesmo tempo em que impõe zonas interditadas que evidenciam a manutenção e afirmação da distinção étnica entre os grupos em contato. O autor entende a escola como um palco de constantes negociações, ressignificações e também conflitos entre os Kiriri. Ao mesmo tempo em que a escola apresenta como uma realidade de certa forma estranha para eles, principalmente no que se refere à esfera burocrática, por outro lado é apropriada pelos mesmos enquanto ferramenta para sua própria afirmação étnica. O autor destaca a fala de uma antiga liderança Kiriri, que reconhece a escola indígena como importante para a formação das novas lideranças, considerando as atuais demandas da sociedade vigente, tecnológica, digital e globalizada, requer dos novos líderes aptidões distintas das de outrora. Os Kiriris entendem que para a manutenção de sua luta e reconhecimento de seus direitos como povos originários, é necessário saber se relacionar com as várias esferas de poder do estado nacional, para tanto é necessário aos novos líderes dominar conhecimentos que permitam que estes tenham autonomia nessas relações, tanto com o Estado, como em outras ocasiões, eliminando a necessidade de tutela por parte de órgãos indigenistas, sendo essa uma pauta sempre levantada pelos Kiriri. Cardoso (2018) aponta ainda que são vários os exemplos de como a escola integra o projeto de reconstrução e reafirmação étnica entre os Kiriris, vão desde a efetiva ocupação do território, com seus direitos garantidos e defendidos pelos próprios Indígenas, o conhecimento de seus direitos, seja no nível econômico, que garante uma produção agrícola mais eficaz nos moldes indígenas, seja no plano simbólico e ritual, no qual a escola passa a ser vista como principal ferramenta de retomada da língua indígena Kiriri, a principal forma de comunicação com seus “encantados”. Dessa forma a escola enquanto uma instituição não indígena, passa a ser integrada no contexto Kiriri como algo essencial para o seu fortalecimento enquanto povo indígena, etnicamente diferenciado. Cardoso (2018) destaca ainda que a escola desenvolve projetos pedagógicos e trabalhos de pesquisa entre os alunos que almejam sua apreensão e integração aos ritos, cerimônias e práticas Kiriri, pois estes reconhecem a necessidade de uma melhor educação para a manutenção de sua luta e seu modo de vida diferenciado.

Referencial teórico: CHATES (2011), FERREIRA (2001), GRUPIONI (2005), TASSINARI(2001), VELSEN (1987)

2.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR KIRIRI, RECONHECIMENTO ÉTNICO E SITUAÇÃO POLÍTICA

Nesta seção, Cardoso (2018) nos conta que após a retomada e ocupação do território Kiriri, estes colocaram a questão de sua escola como prioridade, reconhecendo na escola uma ferramenta que os auxiliaria no fortalecimento e legitimação da identidade étnica kiriri e na aquisição de novos conhecimentos, como lidar com a burocracia e que resultou numa maior autonomia dos Kiriri frente aos órgãos administrativos do Estado, assegurando a manutenção efetiva de seu território, assim como a lutarem por outras conquistas que sejam parte de seus projetos societários. A Educação Escolar Indígena enquanto instituição mediadora e espaço de “fronteira”, oferece ao indígena os conhecimentos necessários para lidar por conta própria com as diversas instâncias da sociedade nacional, e dessa forma assegurar seus direitos. Cardoso (2018) destaca que a chegada da Modalidade de Educação Escolar Indígena no contexto Kiriri, reconfigura uma série de relações internas ao grupo, inclusive nas maneiras próprias da educação tradicional, já que algumas horas do dia passaram a ser vivenciadas no espaço instituinte de ensino. O autor revela que a escola Kiriri carrega internamente uma dualidade: por um lado é vista como um meio de formar profissionais indígenas e nesse entendimento garantir maior autossuficiência ao grupo, os Kiriri anseiam ver formados a partir de suas escolas, Kiriri médicos, advogados e engenheiros, ter mediadores entre o grupo perante a sociedade nacional. Mas a escola tem também o papel de formar pessoas, ensinar-lhes histórias, mitos, palavras na língua, as danças e toantes do Toré, tudo aquilo que identifica uma pessoa Kiriri. Cardoso (2018) nos revela que com as questões da educação escolar na pauta principal, a formação dos professores indígenas passa a ser vista como uma das medidas de prioritárias para a efetivação de uma Educação Escolar especificamente Kiriri, tornando-se estratégica para o desenvolvimento da autonomia indígena na escola, com a retirada de professores não indígenas e exclusividade da presença de professores Kiriri. O autor acrescenta que a escola também teve o papel de garantir certa independência do povo em relação à grupos missionários e religiosos que atuavam e prestavam assistência na área da educação Kiriri. Os Kiriri entendem que o aumento do contato com a sociedade nacional e outras organizações exige deles novos conhecimentos, incluindo o domínio das novas tecnologias, dessa forma o papel do professor indígena é visto como fundamental na nova configuração do grupo sob o estandarte de detentor desses novos conhecimentos, fortalecendo a unidade étnica, que legitima o povo Kiriri como etnicamente diferenciado. Outro ponto que o autor traz no que se refere a importância da escola indígena elencado pelos Kiriri, diz respeito aos seus anseios de retomada da língua indígena do grupo, que já não está em uso corrente, mas continua a ser de grande importância no seu ritual, onde a linguagem acontece por meio dessas palavras, sendo vista como a principal forma de comunicação dos Kiriri com os seus encantados, entidades ancestrais que permitem ao povo kiriri a sobrevivência em seu território, assegurando a continuidade dos saberes sobre seu modo de vida tradicional. Cardoso (2018) percebe que no contexto Kiriri existe um tripé: “Território- escola- língua indígena”, porém os objetivos que o autor buscou responder neste capítulo de seu trabalho, foi qual o lugar que a escola ocupa na articulação com a dinâmica sociopolítica do grupo.

Referencial teórico: CARVALHO (1994), CHATES (2011), CÔRTEZ (1996), TASSINARI (2001)

Fonte: a autora (2023).

Optamos realizar a descrição dos capítulos e as seções que compõem o corpus documental que está sendo analisado, por considerar esse um critério significativo para uma validação inicial da escolha dos documentos, e revelar significações contidas nestes que atendem aos nossos objetivos, os quais iremos evidenciar ao formular as categorias de análise. Essa fase de descrição dos dados é um momento exaustivo e requer um olhar atento para entender o que de fato o autor quer expressar. Para além da ação cognitiva, requer uma produção de sentidos e significados sobre o que está sendo entendido, interpretado e descrito. Após várias leituras, sintetizamos nas tabelas nossa compreensão sobre o conteúdo dos textos, que forneceram dados suficientes para avançarmos para as

próximas fases da análise de conteúdo: a categorização, inferência e interpretação dos dados.

4.5 CATEGORIZAÇÃO

No processo de categorização, o pesquisador tem autonomia para classificar, inferir e sintetizar os dados, em nosso trabalho, já realizamos parte dessa etapa, quando anteriormente sintetizamos uma descrição destes: “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2009, p. 145).

Bardin orienta que o critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas), sintático (os verbos e os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo. Utilizamos o critério de categorização de nível semântico (categorias temáticas), para identificarmos as concepções referentes à educação, com analogias ou divergências nas mensagens que possam atender aos requisitos para criação das categorias. Os requisitos que utilizamos foram:

Critério de pertinência: o critério da pertinência é adequado quando o material de análise escolhido pertence ao quadro teórico definido. Confirmamos na tabela de descrição.

Critério da objetividade e fidelidade: é o resultado do processo de análise de codificação. É o que consideramos como representativo no processo inicial de codificação em nosso trabalho, extraímos da base de dados termos e palavras que foram destacados nos objetivos e metodologia, verificando a ocorrência com que estes apareceram.

Critério da produtividade: apresenta um conjunto de categorias com resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos.

Esses requisitos nos abrem caminho para a elaboração de categorias assertivas para a validação de nossa análise. Nessa direção, para produção de nossas categorias, identificamos inicialmente as palavras que apareceram com uma maior frequência na descrição dos dados de cada capítulo/tópico/seção das dissertações/monografia que compõem o corpus documental desta análise de conteúdo. Para enriquecer nossa análise e correlacionar com a(s) palavra(s) indutoras (categorias temáticas), destacadas na fase inicial de codificação.

TABELA 3 – Palavras que mais se repetiram na descrição dos capítulos

EDUCAÇÃO POR OUTROS OLHARES: APRENDIZAGEM E EXPERIÊNCIA CULTURAL ENTRE OS ÍNDIOS KIRIRI DO SERTÃO BAIANO		
contexto - 10 vezes aprendizagens - 9 vezes Kiriri - 8 vezes processo - 7 vezes sociocultural - 6 vezes valores - 6 vezes culturais - 6 vezes	sujeitos - 6 vezes experiências - 6 vezes educação - 5 vezes escola - 5 vezes mediação - 5 vezes indígena - 5 vezes saberes - 5 vezes	autora - 4 vezes relações - 4 vezes mitos - 4 vezes Vygotsky - 4 vezes infância - 4 vezes narrativas - 4 vezes
A DOMESTICAÇÃO DA ESCOLA REALIZADA POR INDÍGENAS: UMA ETNOGRAFIA HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO E A ESCOLA KIRIRI		
escola - 36 vezes indígena - 34 vezes Kiriri - 29 vezes educação - 28 vezes Chates (autora) - 17 vezes processo - 16 vezes escolar - 16 vezes	aprendizados - 15 vezes indígenas - 15 vezes cultura - 14 vezes conhecimentos - 14 vezes contexto - 14 vezes relação - 13 vezes comunidade - 13 vezes	experiências - 13 vezes informantes - 12 vezes identidade - 11 vezes autonomia - 11 vezes povos - 11 vezes saberes - 11 vezes
“UM PRA VOCÊ, MUITOS PRA GENTE”: SITUAÇÃO POLÍTICA E DISTINTIVIDADE INTRA-ÉTNICA NO POVO KIRIRI		
escola - 29 vezes Kiriri - 27 vezes indígena - 26 vezes Cardoso (autor) - 14 vezes educação - 13 vezes conhecimentos - 11 vezes	território - 10 vezes língua indígena - 9 vezes autonomia - 7 vezes identidade étnica - 7 vezes formação - 7 vezes grupo - 7 vezes	sociedade nacional - 6 vezes cultura - 6 vezes retomada - 6 vezes professores - 6 vezes direitos - 6 vezes comunicação - 5 vezes

Fonte: a autora (2023)

Consideramos importante trazer essa amostra com o índice de frequência das palavras que mais apareceram na fase de descrição e fazer uma comparação com os termos que destacamos na fase inicial de codificação, que foram: Aprendizagem, Educação, Educação Indígena, Escola Indígena, Escola Kiriri, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Indígena Kiriri e Práticas educativas. Ao confrontar essas duas amostras intencionamos uma leitura mais fluida, e melhor compreensão do que estamos

evidenciando na organização das categorias que apresentaremos na próxima Tabela. Conforme recomendação de Bardin (2009, p. 131): “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os <<núcleos de sentido>> que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo escolhido”.

4.6 INFERÊNCIA: PROCESSO DE ANÁLISE TEMÁTICA (NÍVEL SEMÂNTICO E INTERPRETATIVO)

Nesse tópico realizamos a última etapa da análise de conteúdo, que é a inferência e interpretação de dados. A inferência é o procedimento que antecede a interpretação dos dados. Conforme Bardin (2003, p. 25):

Produzir inferências é, pois, la raison d’être da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas.

As categorias temáticas de análise de nível semântico são formadas com as palavras indutoras/temas, e as palavras que surgiram com maior frequência na descrição dos capítulos e subcapítulos dos documentos destacadas em negrito. Segundo nos orienta Bardin (2009): “[...] o tema enquanto **unidade de registro**, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas” (p.131).

Com o objetivo afirmar a fidelidade do conteúdo analisado e compreender os seus significados, inferimos categorias temáticas de análise (nível semântico e interpretativo), referem-se às ideias centrais dos autores, e os temas/questões que foram mais abordadas nesses capítulos, sendo apresentadas enquanto unidade de contexto e estão relacionados diretamente ao objetivo geral de nossa pesquisa. Seguindo orientações de Bardin (2009)

A unidade de contexto. – A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema. (p. 133).

TABELA 4 – Categorias de análise nível semântico e interpretativo

<p>EDUCAÇÃO POR OUTROS OLHARES: APRENDIZAGEM E EXPERIÊNCIA CULTURAL ENTRE OS ÍNDIOS KIRIRI DO SERTÃO BAIANO</p>		
<p>AUTORIA: Silvia Michele Macêdo</p>		
<p>LOCAL: UFBA/BA</p>	<p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</p>	
<p>ANO: 2009</p>	<p>ABORDAGEM DA PESQUISA: Etnográfica, pesquisa de campo</p>	
<p>Capítulo Tópico/Seção</p>	<p>Categorias temáticas: análise de nível semântico - Palavras indutoras/ Códigos</p>	<p>Categorias temáticas: análise de nível interpretativo</p>
<p>CAPÍTULO II: A APRENDIZAGEM COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL</p> <p>2.1- PROCESSOS, MOVIMENTOS E DINÂMICA DO APRENDER</p> <p>2.2- A ESCOLA INDÍGENA KIRIRI ENQUANTO “ESPAÇO DE FRONTEIRA” E OUTROS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM</p> <p>CAPÍTULO III: ETNOAPRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA CONCEITUAL PARA COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL</p> <p>3.1- ETNOAPRENDIZAGENS E A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO POR OUTROS OLHARES: ABERTURAS PARA UM CONCEITO</p> <p>3.2 ETNOAPRENDIZAGEM, PEDAGOGIA CRÍTICA E DIVERSIDADE CULTURAL – CONTRIBUIÇÕES PARA CONTEMPLARMOS OS OUTROS OLHARES</p>	<p>Escola</p>	<p>- No contexto Kiriri evidencia-se que o aprendizado com as narrativas orais, as histórias e os contos, dão origem a outros saberes, que são tão importantes para estes quanto os conhecimentos tidos como universais, mediados pela escola.</p> <p>- Destaca que ao mesmo tempo que a escola representa um instrumento de luta e construção de aprendizados, continua sendo para os indígenas uma referência ao mundo não indígena, com toda uma carga negativa histórica, de vivências e experiências passadas, e ainda presentes.</p> <p>- No contexto Kiriri, suas questões, seus conflitos e seus etnoaprendizados, que são elaborados entre esse grupo envolvendo não apenas o contexto interno, e os diversos locais de aprendizagem Kiriri e sua escola indígena, mas também valores incorporados da cultura não indígena, considerando a imposição do longo e violento contato que esse grupo étnico manteve com as populações regionais.</p>
	<p>Educação</p>	<p>- Os Kiriri reconhecem a importância da educação escolar e sua função política para suas comunidades, e estão negociando sua educação diferenciada, inserindo nesta suas narrativas, suas experiências, seus saberes próprios advindos de suas vivências, imprimindo o potencial mediador da oralidade e da sua ancestralidade como parte desses aprendizados, e da valorização da identidade étnica de seu povo.</p> <p>- Nesta seção, a autora retrata a educação Kiriri num sentido não fragmentado, em que esta não se reduz a uma mera transmissão de conteúdos e conhecimentos, mas a totalidade de uma educação que está presente em todos os espaços experienciados culturalmente.</p>
	<p>Contexto</p>	<p>- Compreende o processo educacional a partir do contexto em que esse está sendo construído, considerando a inter-relação da cultura desse contexto, com os outros contextos que estão</p>

		<p>envolvidos no mesmo processo, o que provoca transformações nas sociabilidades, nas experiências e nas aprendizagens, resultado da interação dos sujeitos sociais e das culturas envolvidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reafirma o entrelaçamento existente entre a escola Kiriri e o contexto sociocultural envolvente, sua capacidade mediadora de novos conhecimentos, que no contexto Kiriri, equivale em importância ao aprendizado dos seus mitos e ritos (xamanismo). - No que se refere ao contexto indígena, os mitos também são importantes mediadores do aprender, representando para estes a memória, os valores e as crenças que os direcionam em suas escolhas e decisões. - Nessa perspectiva sociocultural dos processos de aprendizagem, abre-se caminho para compreendê-las como Etnoaprendizagens, conceito que envolve as experiências e as mediações resultantes entre os contextos sócio culturais. - Entende-se o contexto Kiriri como um rico celeiro dessas etnoaprendizagens, construídas e aperfeiçoadas através de séculos por esse povo, preexistindo a escrita eurocêntrica colonizadora, legitimando a luta para mantê-los preservados. - Macêdo (2009) traz nesta seção o entrelaçamento entre os movimentos do aprender que se desenvolvem a partir das relações e interações presentes num contexto sociocultural dinâmico, onde o real está num permanente processo de criação e recriação, traduzidos em etnoaprendizagens, que não são fenômenos soltos, mas interligados a uma teia de significados e especificidades que constitui as sociedades da qual são originados. - No contexto Kiriri, essa convivência, mesmo que conflituosa, gerou crenças reelaboradas, conceituadas como sincretismo, etnoaprendizados ressignificados, e em alguns casos resistência das novas gerações em seguir as tradições.
	Cultura	<p>- A autora entende que esses entrelaçamentos dialogam com a pedagogia crítica, onde alguns conceitos e categorias das ciências sociais como classe, cultura, política, economia e hegemonia são importantes, e possibilitam entender no contexto Kiriri, suas questões, seus conflitos e seus etnoaprendizados, que são elaborados entre esse grupo envolvendo não apenas o contexto interno, e os diversos locais de aprendizagem Kiriri e sua escola indígena, mas também valores incorporados da cultura não indígena, considerando a imposição do longo e violento contato que esse grupo étnico manteve com as populações regionais.</p>
	Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> - A autora traz a perspectiva da aprendizagem como experiência cultural, que se constrói por meio das relações sociais, envolvendo crenças, valores, conhecimentos. - Considera-se que os sujeitos são seres históricos e ativos em relação ao mundo, produtores de conhecimentos num diálogo subjetivo constante entre o interior e o exterior, respondendo aos estímulos das situações que os cercam, desenvolvendo aprendizados por meio de seus etnométodos.

	Autonomia	- Existe na instituição escolar, portanto, uma relação fronteiriça, que exige uma constante negociação entre os saberes que são mediados nesse espaço de relações, com os sistemas burocráticos educacionais, que dificultam aos Kiriri exercerem a autonomia que é assegurada a estes por lei, o que faz com que grande parte dos indígenas não se sintam representados nem identificados com essa instituição.
--	------------------	---

A DOMESTICAÇÃO DA ESCOLA REALIZADA POR INDÍGENAS: UMA ETNOGRAFIA HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO E A ESCOLA KIRIRI		
AUTORIA: Taíse de Jesus Chates		
LOCAL: UFBA/BA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA/UFBA ABORDAGEM DA PESQUISA: Etnográfica, pesquisa de campo	
ANO: 2011		
Capítulo Tópico/Seção	Categorias temáticas: análise de nível semântico - Palavras indutoras/Códigos	Categorias temáticas: análise de nível interpretativo
<p>CAPÍTULO II: DAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E ESCOLA À ESCOLARIZAÇÃO ENTRE OS KIRIRI</p> <p>2.1- EDUCAÇÃO E ESCOLA: PASSEANDO POR REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO HUMANO</p> <p>3.2 EDUCAÇÃO, ESCOLA E MODO DE VIDA INDÍGENA: ENTRELACAMENTOS NECESSÁRIOS</p> <p>CAPÍTULO III: HISTÓRIA DA ESCOLA E DA ESCOLARIZAÇÃO ENTRE OS KIRIRI</p> <p>4.4 APÓS A EFETIVAÇÃO DA RETOMADA DO TERRITÓRIO EM 1995, A INTENSIFICAÇÃO DA LUTA PELA ESCOLA</p> <p>CAPÍTULO IV: A DOMESTICAÇÃO DA ESCOLA NA</p>	Escola	<p>- Nesta seção, Chates (2011) nos apresenta reflexões sobre os usos e elementos constitutivos do que é entendido como escola e educação entre os grupos Kiriri, a autora aborda essa discussão em diálogo com alguns clássicos das ciências sociais, entrelaçando essas as concepções com a educação e escola indígena.</p> <p>- A autora entende que para analisar a domesticação da escola é necessário refletir sobre qual é a escola que está sendo domesticada, daí a necessidade do diálogo com outros autores que se debruçaram sobre o tema.</p> <p>- A autora considera importante ressaltar que no percurso histórico kiriri, o acesso destes a instituição escolar aconteceu de diferentes modos, e assim como a Educação Escolar não indígena, não se caracteriza a partir de características estanques e imutáveis, o mesmo se repete com Escola Indígena, que deve ser abordada como uma instituição de caráter processual. Partindo dessa constatação, a autora analisou as ações tomadas frente às inadequações da escola de acordo com os interesses nativos.</p> <p>- A autora traz, que já na segunda metade do século passado a trajetória da escola Kiriri atrelou-se à reconquista do seu território, e após a retomada, a escola passou a ser vista pelos kiriri como um instrumento de ampliação da sua autonomia, e o uso dela para o fortalecimento de sua cultura e identidade, negada aos povos indígenas que habitam o Nordeste brasileiro durante décadas.</p> <p>- Estes grupos eram retratados como índios caboclos ou aculturados, no presente suas identidades vêm sendo reafirmadas, e a escola colabora para fortalecer elementos étnicos de suas culturas, deixando de servir aos interesses de dominação e etnocídio.</p> <p>- Nos apresenta uma síntese de como aconteceu a luta pela escola, processo que resultou na atual configuração da Escola Indígena Diferenciada das comunidades Kiriri, implantada a partir do ano de 1995 quando o grupo conquistou a retomada de seu território.</p> <p>- A autora faz essa abordagem em diálogo com Côrtes (1996), que traz em sua dissertação elementos da escola Kiriri que no período em que sua etnografia foi realizada já retratava um quadro inicial da atual</p>

<p>PERSPECTIVA KIRIRI</p> <p>5.1 A DOMESTICAÇÃO DA ESCOLA AO INVÉS DA DOMESTICAÇÃO DO INDÍGENA</p> <p>5.2 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ENTRE OS KIRIRI</p> <p>5.3 A CONCEPÇÃO DE ESCOLA ENTRE OS KIRIRI</p> <p>5.4 OCASIÕES DE DOMESTICAÇÃO DA ESCOLA PELO POVO KIRIRI: LEVANTANDO TÁTICAS INDÍGENAS</p>		<p>Modalidade da Educação Escolar Indígena Diferenciada e Intercultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esses elementos que se correlacionam podem significar relações entre os diversos pontos que constituíram e constituem as concepções de educação e de escola entre os Kiriri, e seus posicionamentos no processo de domesticação da escola. - Neste tópico Chates (2011) evidencia o tema do seu estudo, que é a incorporação ou a apropriação da escola pelo povo Kiriri, a mesma explica que adotou o termo domesticação com o intuito de demarcar uma posição. - Tendo como referência a escola, que trata-se de um elemento originariamente não indígena, é primordial que esta seja incorporada aos projetos indígenas, e para isso é vista como uma instituição a ser domesticada, e não como um elemento domesticador que os descaracteriza. - A domesticação da escola pelos Kiriri é abordada no trabalho de Chates (2011) com uma aproximação da concepção sobre as escolas indígenas enquanto espaços de fronteira. - Chates (2011) traz nesta seção a concepção de escola entre os Kiriri, a partir do que foi possível observar em suas visitas ao campo, essa concepção envolve questões referentes tanto à escola indígena quanto à não indígena. - A escola não-indígena é descrita como um espaço que pode contribuir para a perda da identidade indígena, e ao mesmo tempo de aprendizados importantes. - A autora traz a partir de relatos de informantes que a grande maioria dos Kiriri mais velhos não conseguiu estudar por serem perseguidos pelos “brancos” quando tentavam ir à escola, houve relatos que teria acontecido mortes em decorrência dessas perseguições. - A autora nos conta que as falas dos mais velhos sobre as condições de estudo no passado, apontam uma série de dificuldades que vão desde a distância que era percorrida para chegar à escola, situações de preconceito e perseguição por parte dos não indígenas, ter que pagar a escola, quando a maioria tinha a necessidade de trabalhar na roça para ajudar no sustento da família. - Havia ainda o entendimento de que era o trabalho na roça que ensinaria o essencial, em decorrência disso o estudo na escola não era de grande importância para seus filhos, essas referências sobre a escola por muito tempo marcaram as memórias e as vivências kiriri. - Na atual configuração da Escola Indígena essa concepção está se reconfigurando, Chates (2011) revela que nas falas atuais dos Kiriri existe uma relação entre cultura, identidade Kiriri e sua escola, enquanto espaço de afirmação e retomada de elementos da sua identidade. - Entende-se também, pela fala dos informantes, a escola Kiriri enquanto um espaço de encontro e de convivência, existindo uma diferenciação entre esses dois termos: enquanto espaço de encontro, permite a articulação entre os indígenas que querem trabalhar juntos em benefício da escola, e também da educação Kiriri, com um reconhecimento para os professores e demais profissionais da escola. Enquanto espaço de convivência: contribui para que as pessoas, excepcionalmente os jovens, possam se ver com mais frequentemente, se relacionar e também namorar, o que intensifica os casamentos entre os indígenas. - Para a autora a domesticação da escola se concretiza a partir do momento em que essa instituição agrega elementos presentes “dentro e fora da comunidade”. - Nesta seção Chates (2011) apresenta táticas indígenas em volta dos usos da escola, denota que nesse contexto não existe uma relação
--	--	---

	<p>harmônica, mas conflitiva, e de constantes negociações, no entanto, apesar dos obstáculos existentes, os grupos indígenas Kiriri conseguem desenvolver práticas diferenciadas em suas escolas, que resultam na domesticação/apropriação da instituição escola não indígena.</p> <p>- A autora segue apontando que pensar na domesticação da escola não significa pensar numa instituição transformada, mas que existe uma sociedade étnica que em seu processo de rearticulação utiliza a instituição escolar como instrumento para fortalecer esse processo.</p> <p>- O fortalecimento étnico é percebido, segundo a autora, no que foi relatado sobre o aumento dos casamentos entre homens e mulheres Kiriri, elencado como desejável por estes nas entrevistas em que essa questão surgiu, também foi destacado sobre o fortalecimento dos costumes entre os jovens após a estadualização das escolas indígenas e a ampliação das etapas e séries ofertadas nessas escolas, após essa conquista os kiriri sentem-se livres das violências físicas e simbólicas as quais foram vítimas nas escolas fora da aldeia.</p> <p>- Os Kiriri reconhecem nas professoras e professores lideranças da educação, com isso essa categoria entre os grupos passou a exercer influência e a envolver-se diretamente na vida da comunidade de maneira acentuada, esse fato coloca a escola em evidência de maneira diferenciada, em relação aos seus objetivos originários.</p> <p>- Esse conjunto de fatores apresentados por Chates (2011) em seu trabalho demonstram que a continuidade dos costumes presentes na constituição étnica do grupo está sendo fortalecida, e a contribuição da escola nesse processo de afirmação étnica vai além de discursos, está presente nas práticas e costumes incentivadas por ela.</p> <p>- Aparentemente, no contexto Kiriri existe uma apropriação contextualizada da escola, que insere esta nas demandas da comunidade, e coloca essa apropriação da escola como uma centralidade para legitimar nesse espaço o respeito, a valorização e afirmação da identidade indígena.</p>
<p>Educação</p>	<p>- Entre o grupo étnico Kiriri a educação como processo formativo humano não se limita ao espaço escolar, mas envolve toda a dinâmica do contexto sociocultural que os envolve, e dos núcleos familiares comunitários em que estão imersos.</p> <p>- Chates (2011) destaca nessa seção a educação indígena tradicional Kiriri, e sua independência dos espaços formais para que esta se concretize.</p> <p>- Chates (2011) adota nesta seção a concepção sobre educação de (LUCIANO, 2006), na qual a educação indígena diz respeito às formas próprias de transmissão de saberes de cada povo indígena. A Educação Escolar Indígena se refere à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar os seus projetos socioculturais e abrir caminhos para os conhecimentos universais necessários e desejáveis, devido às novas demandas colocadas no contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006, p. 129).</p> <p>- Desse modo, a Educação Escolar Indígena está entrelaçada aos processos vivenciados por cada povo, sendo também fortemente associada aos processos de luta pela terra e à necessidade de afirmação da identidade étnica.</p> <p>- Chates (2011) destaca que seu objetivo foi fazer uma análise da relação entre educação indígena e Educação Escolar Indígena, num contexto social amplo, tendo os Kiriri como sujeitos, sem ocultar ou subestimar as forças com as quais esses indígenas precisam enfrentar cotidianamente, para que uma escola efetivamente indígena possa ser construída.</p> <p>- Outro ponto enfatizado nesta seção diz respeito aos professores e demais profissionais que compõem o quadro de trabalhadores das escolas indígenas, é unânime e inegociável para o povo Kiriri o entendimento que para que sua Educação Escolar se caracterize como</p>

	<p>totalmente indígena, todos os profissionais que trabalham nessas escolas sejam indígenas dessas comunidades.</p> <p>- Ao analisar a concepção de educação entre os Kiriri com um olhar mais ampliado, Chates (2011) pode observar a partir do que foi coletado em entrevistas com os informantes Kiriri, que para além do chão da escola, estes mencionaram com frequência à educação na roça e ainda mais enfaticamente à educação adquirida na família, como sendo o aprendizado o mais importante em suas vidas. Os Kiriri também fizeram referência à educação escolar e ao campo da ciência espiritual.</p> <p>- A autora faz menção neste tópico a algumas questões relacionadas a duas categorias nativas centrais identificadas sobre educação indígena: a educação na roça, que está diretamente ligada a um dos elementos centrais evocados pelos Kiriri como mais importante para eles: a Terra; já a educação na família, se liga diretamente a algumas categorias nativas constantemente evocadas: histórias de tradição, que são passadas de pai para filho e se referem não somente a narrativas, mas também a outros conhecimentos.</p>
Contexto	<p>- A autora pontua que nem as sociedades e nem as escolas são espaços isolados, e no contexto atual de globalização e sincronização de informações sobre os acontecimentos macro e micro abrangentes, as disputas presentes em espaços fronteiriços ficam cada dia mais acirradas.</p> <p>- Reafirma que a escola é apenas um dos espaços educativos diante da diversidade de conhecimentos existente no contexto Kiriri, a instituição escolar que os indígenas se empenham em domesticar para adequar às suas demandas, tem sua origem numa sociedade extra aldeia, que tem como prática recorrente achar que o papel desta é somente o de escolarizar e profissionalizar pessoas para as demandas de um desenvolvimento nacional, atendendo a objetivos explícitos do capitalismo colonizatório.</p> <p>- Nesse entendimento a autora levanta algumas indagações: onde ficam os conhecimentos que não estão na escola? De qual desenvolvimento estamos falando? Em qual sociedade este desenvolvimento quer chegar e qual sociedade quer manter? A partir dessa reflexão, Chates (2011) sugere como importante o exercício de compreender as táticas indígenas em torno da escolarização, para pensar com criticidade sobre as escolas não indígenas do contexto nacional.</p>
Cultura	<p>- Chates (2011) levanta outra indagação; quem decide internamente quais são os elementos que devem ser reproduzidos na escola e até que ponto é possível perceber as implicações advindas da escola sobre os conhecimentos próprios da cultura Kiriri.</p>
Conhecimentos	<p>- Ao se familiarizar com o ponto de vista nativo, a autora destaca a importância para os Kiriri em adequarem a Instituição escola aos seus projetos societários, a escola como mediadora de novos conhecimentos, sendo utilizada para viabilizar os interesses indígenas, e impedir situações nas quais os não indígenas possam enganá-los, caracterizando a Escola Indígena numa Escola Diferenciada.</p> <p>- Dessa forma a escolarização é entendida como um processo histórico em sua complexidade, que na atualidade abarca o conhecimento tradicional e os saberes escolares elaborados, ambos construídos em uma dinâmica de mudanças e atualizações.</p> <p>- A autora destaca falas como a do cacique Manoel, que argumenta que “se não tem escola, não tem educação”, no período em que Chates (2011) realizou sua pesquisa todo o quadro de professores e professoras nas escolas Kiriri já era de indígenas, o domínio de conhecimentos indígenas e não indígenas foi apontado pelo cacique Manoel como atribuição destes.</p>

	Autonomia	- A atual Escola Indígena é defendida e entendida pelos kiriri como algo imprescindível para a luta indígena, a autora analisou a partir de informações que ela obteve nas entrevistas a indicação de um vínculo entre escolarização indígena e autonomia , principalmente quando se trata de lidar com a burocracia do Estado, para os Kiriri essa burocracia atrapalha a sua administração.
--	------------------	--

“UM PRA VOCÊ, MUITOS PRA GENTE”: SITUAÇÃO POLÍTICA E DISTINTIVIDADE INTRA-ÉTNICA NO POVO KIRIRI		
AUTORIA: Gabriel Novais Cardoso		
LOCAL: UFBA/BA	Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas	
ANO: 2018	ABORDAGEM DA PESQUISA: Etnográfica, pesquisa de campo	
Capítulo Tópico/Seção	Categorias temáticas: análise de nível semântico - Palavras indutoras/Códigos	Categorias temáticas: análise de nível interpretativo
CAPÍTULO II: ESCOLA KIRIRI: INSTRUMENTO DE REARTICULAÇÃO ÉTNICA E ESPAÇO DE EXPRESSÃO DO SECCIONALISMO 2.1. A ESCOLA INDÍGENA ENQUANTO ESPAÇO DE “FRONTEIRA” 2.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR KIRIRI, RECONHECIMENTO ÉTNICO E SITUAÇÃO POLÍTICA	Escola	<ul style="list-style-type: none"> - O autor entende a escola como um palco de constantes negociações, ressignificações e também conflitos entre os Kiriri. Ao mesmo tempo em que a escola apresenta como uma realidade de certa forma estranha para eles, principalmente no que se refere à esfera burocrática, por outro lado é apropriada pelos mesmos enquanto ferramenta para sua própria afirmação étnica. - O autor destaca a fala de uma antiga liderança Kiriri, que reconhece a escola indígena como importante para a formação das novas lideranças, considerando as atuais demandas da sociedade vigente, tecnológica, digital e globalizada, requer dos novos líderes aptidões distintas das de outrora. - Cardoso (2018) aponta ainda que são vários os exemplos de como a escola integra o projeto de reconstrução e reafirmação étnica entre os Kiriris, vão desde a efetiva ocupação do território, com seus direitos garantidos e defendidos pelos próprios Indígenas, o conhecimento de seus direitos, seja no nível econômico, que garante uma produção agrícola mais eficaz nos moldes indígenas, seja no plano simbólico e ritual, no qual a escola passa a ser vista como principal ferramenta de retomada da língua indígena Kiriri, a principal forma de comunicação com seus “encantados”. - Dessa forma a escola enquanto uma instituição não indígena, passa a ser integrada no contexto Kiriri como algo essencial para o seu fortalecimento enquanto povo indígena, etnicamente diferenciado. - Cardoso (2018) também destaca que a escola desenvolve projetos pedagógicos e trabalhos de pesquisa entre os alunos que almejam sua apreensão e integração aos ritos, cerimônias e práticas Kiriri, pois estes reconhecem a necessidade de uma melhor educação para a manutenção de sua luta e seu modo de vida diferenciado. - Mas a escola tem também o papel de formar pessoas, ensinar-lhes histórias, mitos, palavras na língua, as danças e toantes do Toré, tudo aquilo que identifica uma pessoa Kiriri.

		<p>- O autor acrescenta que a escola também teve o papel de garantir certa independência do povo em relação à grupos missionários e religiosos que atuavam e prestavam assistência na área da educação Kiriri.</p> <p>- Outro ponto que o autor traz no que se refere a importância da escola indígena elencado pelos Kiriri, diz respeito aos seus anseios de retomada da língua indígena do grupo, que já não está em uso corrente, mas continua a ser de grande importância no seu ritual, onde a linguagem acontece por meio dessas palavras, sendo vista como a principal forma de comunicação dos Kiriri com os seus encantados, entidades ancestrais que permitem ao povo kiriri a sobrevivência em seu território, assegurando a continuidade dos saberes sobre seu modo de vida tradicional.</p> <p>- No contexto Kiriri existe um tripé: “Território- escola- língua indígena”, porém os objetivos que o autor buscou responder neste capítulo de seu trabalho, foi qual o lugar que a escola ocupa na articulação com a dinâmica sociopolítica do grupo.</p>
	Educação	<p>- Cardoso (2018) aborda a Educação Escolar Indígena entre os Kiriri sob a ótica de como essa educação está sendo integrada pelo grupo, num contexto de reafirmação de identidade étnica, onde a educação é utilizada como ferramenta para a concretização deste objetivo. A construção do objeto educação escolar indígena em seu trabalho é entendida enquanto espaço de fronteira, conceito operado a partir de Tassinari (2001) que compreende a escola indígena como zona de trânsito de pessoas, negociações simbólicas e ressignificações das identidades dos próprios indivíduos, ao mesmo tempo em que impõe zonas interditas que evidenciam a manutenção e afirmação da distinção étnica entre os grupos em contato.</p> <p>- Cardoso (2018) nos acrescenta que com as questões da educação escolar na pauta principal, a formação dos professores indígenas passa a ser vista como uma das medidas de prioritárias para a efetivação de uma Educação Escolar especificamente Kiriri, tornando-se estratégica para o desenvolvimento da autonomia indígena na escola, com a retirada de professores não indígenas e exclusividade da presença de professores Kiriri.</p> <p>- A Educação Escolar Indígena enquanto instituição mediadora e espaço de “fronteira”, oferece ao indígena os conhecimentos necessários para lidar por conta própria com as diversas instâncias da sociedade nacional, e dessa forma assegurar seus direitos. Cardoso (2018) destaca que a chegada da Modalidade de Educação Escolar Indígena no contexto Kiriri, reconfigura uma série de relações internas ao grupo, inclusive nas maneiras próprias da educação tradicional, já que algumas horas do dia passaram a ser vivenciadas no espaço instituinte de ensino.</p>
	Contexto	- Já constam grifadas nas categorias acima
	Cultura	- Não consta na descrição deste capítulo do trabalho
	Conhecimentos	<p>- Os Kiriris entendem que para a manutenção de sua luta e reconhecimento de seus direitos como povos originários, é necessário saber se relacionar com as várias esferas de poder do estado nacional, para tanto é necessário aos novos líderes dominar conhecimentos que permitam que estes tenham autonomia nessas relações, tanto com o Estado, como em outras ocasiões, eliminando a necessidade de tutela por parte de órgãos indigenistas, sendo essa uma pauta sempre levantada pelos Kiriri.</p> <p>- Os Kiriri entendem que o aumento do contato com a sociedade nacional e outras organizações exige deles novos conhecimentos, incluindo o domínio das novas tecnologias, dessa forma o papel do professor indígena é visto como fundamental na nova configuração do grupo sob o estandarte de detentor desses novos conhecimentos, fortalecendo a unidade étnica, que legitima o povo Kiriri como etnicamente diferenciado.</p>

	Autonomia	- Cardoso (2018) nos conta que após a retomada e ocupação do território Kiriri, estes colocaram a questão de sua escola como prioridade, reconhecendo na escola uma ferramenta que os auxiliaria no fortalecimento e legitimação da identidade étnica kiriri e na aquisição de novos conhecimentos, como lidar com a burocracia e que resultou numa maior autonomia dos Kiriri frente aos órgãos administrativos do Estado, assegurando a manutenção efetiva de seu território, assim como a lutarem por outras conquistas que sejam parte de seus projetos societários.
--	------------------	--

Fonte: a autora (2023).

Nos subtópicos a seguir realizamos a análise de conteúdo no sentido próprio, a partir do que está enunciado nos resultados da Tabela 4, que contém as categorias temáticas de nível semântico, que são as palavras indutoras/códigos, e as categorias temáticas de análise nível semântico e interpretativo. Dialogando com as abordagens e conceitos sobre o que se compreende por Educação Intercultural e Educação Diferenciada já citada no capítulo anterior, colocando em destaque alguns desses conceitos e compreensões, assim como nosso objeto de pesquisa, para que seja evidenciado em nossa análise e discussões o que pudemos evidenciar como resposta à pergunta de norteeu esta pesquisa que foi: Quais características tornam a Educação Escolar Indígena Diferenciada e Intercultural nas comunidades indígenas Kiriri?

4.6.1- ANÁLISE DOS RESULTADOS DA CATEGORIA TEMÁTICA “ESCOLA”

QUADRO 1 – Análise dos resultados da categoria Escola

Análise dos resultados da categoria Escola
<ul style="list-style-type: none"> - No contexto Kiriri evidencia-se que o aprendizado com as narrativas orais, as histórias e os contos, dão origem a outros saberes, que são tão importantes para estes quanto os conhecimentos tidos como universais, mediados pela escola. - Reafirma o entrelaçamento existente entre a escola Kiriri e o contexto sociocultural envolvente, sua capacidade mediadora de novos conhecimentos, que no contexto Kiriri, equivale em importância ao aprendizado dos seus mitos e ritos (xamanismo). - Destaca que, ao mesmo tempo que a escola representa um instrumento de luta e construção de aprendizados, continua sendo para os indígenas, uma referência ao mundo não indígena, com toda uma carga negativa histórica, de vivências, de experiências passadas e ainda presentes. - Apresenta reflexões sobre os usos e elementos constitutivos do que é entendido como escola e educação entre os grupos Kiriri. A autora aborda essa discussão em diálogo, com alguns clássicos das ciências sociais, entrelaçando essas as concepções com a educação e escola indígena. - A autora entende que, para analisar a domesticação da escola, é necessário refletir sobre qual é a escola que está sendo domesticada, daí a necessidade do diálogo com outros autores que se debruçaram sobre o tema. - Já na segunda metade do século passado, a trajetória da escola Kiriri atrelou-se à reconquista do seu território, e após a retomada, a escola passou a ser vista pelos Kiriri como um instrumento de ampliação da sua autonomia, e o uso dela para o fortalecimento de sua cultura e identidade, negada aos povos indígenas que habitam o Nordeste brasileiro durante décadas.

- Estes grupos eram retratados como índios caboclos ou aculturados, no presente, suas identidades vêm sendo reafirmadas, e a **escola** colabora para fortalecer elementos étnicos de suas **culturas**, deixando de servir aos interesses de dominação e etnocídio.

- Nos apresenta uma síntese de como aconteceu a luta pela **escola**, processo que resultou na atual configuração da **Escola** Indígena Diferenciada das comunidades Kiriri, implantada a partir do ano de 1995, quando o grupo conquistou a retomada de seu território.

- A concepção de **escola** entre os Kiriri, a partir do que foi possível observar em suas visitas ao campo, envolve questões referentes tanto à **escola** indígena quanto à não indígena. A **escola** não-indígena é descrita como um espaço que pode contribuir para a perda da identidade indígena, e ao mesmo tempo, de aprendizados importantes.

- A autora traz, a partir de relatos de informantes, que a grande maioria dos Kiriri mais velhos não conseguiu estudar, por serem perseguidos pelos “brancos” quando tentavam ir à **escola**. Houve relatos de que teriam acontecido mortes em decorrência dessas perseguições. Havia ainda o entendimento de que era o trabalho na roça que ensinaria o essencial. Em decorrência disso, o estudo na **escola** não era de grande importância para seus filhos. Essas referências sobre a **escola** por muito tempo marcaram as memórias e as vivências Kiriri.

- Na atual configuração da **Escola** Indígena, essa concepção está se reconfigurando. Chates (2011) revela que nas falas atuais dos Kiriri, existe uma relação entre cultura, identidade Kiriri e sua **escola**, enquanto espaço de afirmação e retomada de elementos da sua identidade.

- Entende-se também, pela fala dos informantes, a **escola** Kiriri enquanto um espaço de encontro e de convivência, existindo uma diferenciação entre esses dois termos: enquanto espaço de encontro, permite a articulação entre os indígenas, que querem trabalhar juntos em benefício da **escola**, e também da **educação** Kiriri, com um reconhecimento para os professores e demais profissionais da **escola**. Enquanto espaço de convivência: contribui para que as pessoas, excepcionalmente os jovens, possam se ver com mais frequência, se relacionar e também namorar, o que intensifica os casamentos entre os indígenas. Para a autora, a domesticação da **escola** se concretiza a partir do momento em que essa instituição agrega elementos presentes “dentro e fora da comunidade”.

- Apresenta táticas indígenas em volta dos usos da **escola**, denotando que nesse **contexto** não existe uma relação harmônica, mas conflitiva, e de constantes negociações. No entanto, apesar dos obstáculos existentes, os grupos indígenas Kiriri conseguem desenvolver práticas diferenciadas em suas **escolas**, que resultam na domesticação/apropriação da instituição **escola** não indígena.

- O fortalecimento étnico é percebido, segundo a autora, no que foi relatado sobre o aumento dos casamentos entre homens e mulheres Kiriri, elencado como desejável por estes nas entrevistas em que essa questão surgiu. Também foi destacado sobre o fortalecimento dos costumes entre os jovens após a estadualização das **escolas** indígenas, e a ampliação das etapas e séries ofertadas nessas **escolas**. Após essa conquista, os kiriri sentem-se livres das violências físicas e simbólicas as quais foram vítimas nas **escolas** fora da aldeia.

- Os Kiriri reconhecem nas professoras e professores lideranças da **educação**, com isso, essa categoria entre os grupos passou a exercer influência e a envolver-se diretamente na vida da comunidade de maneira acentuada, esse fato coloca a **escola** em evidência de maneira diferenciada, em relação aos seus objetivos originários.

- Aparentemente, no contexto Kiriri existe uma apropriação contextualizada da **escola**, que insere esta nas demandas da comunidade, e coloca essa apropriação da **escola** como uma centralidade, para legitimar nesse espaço o respeito, a valorização e afirmação da identidade indígena. O autor destaca a fala de uma antiga liderança Kiriri, que reconhece a **escola** indígena como importante para a formação das novas lideranças, considerando as atuais demandas da sociedade vigente, tecnológica, digital e globalizada, requer dos novos líderes aptidões distintas das de outrora.

- Cardoso (2018) aponta ainda que são vários os exemplos de como a **escola** integra o projeto de reconstrução e reafirmação étnica entre os Kiriris. Eles vão desde a efetiva ocupação do território, com seus direitos garantidos e defendidos pelos próprios Indígenas, o **conhecimento** de seus direitos, seja no nível econômico, que garante uma produção agrícola mais eficaz nos moldes indígenas, seja no plano simbólico e ritual, no qual

a **escola** passa a ser vista como principal ferramenta de retomada da língua indígena Kiriri, a principal forma de comunicação com seus “encantados”.

- Dessa forma, a **escola**, enquanto uma instituição não indígena, passa a ser integrada no **contexto** Kiriri como algo essencial para o seu fortalecimento enquanto povo indígena, etnicamente diferenciado. Também destaca que a **escola** desenvolve projetos pedagógicos e trabalhos de pesquisa, entre os alunos que almejam sua apreensão e integração aos ritos, cerimônias e práticas Kiriri, pois estes reconhecem a necessidade de uma melhor **educação** para a manutenção de sua luta e seu modo de vida diferenciado.

- O autor acrescenta que a **escola** também teve o papel de garantir certa independência do povo em relação à grupos missionários e religiosos, que atuavam e prestavam assistência na área da **educação** Kiriri. Outro ponto que o autor traz, no que se refere a importância da **escola** indígena elencado pelos Kiriri, diz respeito aos seus anseios de retomada da língua indígena do grupo, que já não está em uso corrente, mas continua a ser de grande importância no seu ritual, onde a linguagem acontece por meio dessas palavras, sendo vista como a principal forma de comunicação dos Kiriri com os seus encantados, entidades ancestrais que permitem ao povo kiriri a sobrevivência em seu território, assegurando a continuidade dos saberes sobre seu modo de vida tradicional.

Fonte: a autora (2023).

Nos resultados reagrupados no Quadro acima, encontramos uma diversidade de olhares e concepções em torno da escola Kiriri, para que possamos analisar e discutir sobre essas abordagens em diálogo com o referencial teórico que utilizamos para nos direcionar na busca de um entendimento sobre a noção de Educação Indígena Intercultural e Diferenciada, que tem como espaço de construção a instituição pública “escola”, e conhecer como se caracteriza essa instituição, e suas implicações no contexto Kiriri.

R= Os resultados iniciais da categoria escola nos informam que os processos próprios de aprendizagem Kiriri são tão importantes para estes, quanto os conhecimentos tidos como universais mediados pela escola. Sugere a importância de uma reflexão sobre os elementos que constituem o entendimento sobre “escola” e sobre “educação” entre esse grupo. Apesar dos Kiriri reconhecerem na escola, o potencial mediador de novos conhecimentos e representar um instrumento de luta e construção de aprendizados, sobre os quais estes precisam se apropriar para poder lidar com as situações presentes em suas relações, com o contexto sociocultural envolvente, continua a ser para estes, uma memória negativa que os remete a perseguições e preconceitos experienciadas no passado, ou seja, a escola continua sendo referência a sociedade não indígena.

Observamos a partir do que está colocado, que para os Kiriri não existe uma hierarquização dos saberes, e ao incorporarem a instituição escola aos seus projetos societários, querem presente também nessa escola, os saberes construídos pelo seu povo, e não apenas o conhecimento produzido pela sociedade do outro, a não indígena. A respeito da necessidade de uma reflexão sobre o entendimento que existe dos elementos que constituem a Escola e a educação entre os Kiriri, Cohn e Santana (2016) nos trazem que

essa dicotomia foi muito importante para a criação de uma escola que considerasse e contemplasse as especificidades indígenas, mas que isso nos leva a pensar que existem sempre dois contextos opostos, ou que se complementam, o que é reforçado nas legislações que orientam a Educação Escolar Indígena, segundo os autores essa oposição é: “[...] como se voltássemos a um purismo, como se a educação indígena fosse sempre anterior a escolar”. (p.71).

R= Conforme consta nos resultados, a trajetória da escola Kiriri atrelou-se à reconquista do seu território, e após a retomada, a escola passou a ser vista pelos kiriri como um instrumento de ampliação da sua autonomia, e o uso dela para o fortalecimento de sua cultura e identidade, negada aos povos indígenas que habitam o Nordeste brasileiro durante décadas. Estes grupos eram retratados como índios caboclos ou aculturados. No presente, suas identidades vêm sendo reafirmadas, e a escola colabora para fortalecer elementos étnicos de suas culturas, deixando de servir aos interesses de dominação e etnocídio. Essas reivindicações resultaram na atual configuração da Escola Indígena Diferenciada das comunidades Kiriri, implantada a partir do ano de 1995, quando o grupo conquistou a retomada de seu território. (CHATES, 2011).

A escola não-indígena que alguns Kiriri tiveram acesso em períodos anteriores a essa conquista, é descrita como um espaço que pode contribuir para a perda da identidade indígena, e ao mesmo tempo de aprendizados importantes. O termo domesticação é utilizado para descrever a apropriação da instituição escola, e a incorporação desta aos projetos específicos e diferenciados pelas comunidades indígenas. A autora que utilizou esse conceito entende que para analisar a domesticação da escola é necessário refletir sobre qual é a escola que está sendo domesticada, dialogando com outros autores que se debruçaram sobre o tema. (CHATES, 2011).

Entendemos, pelo que está colocado nesses resultados, que após o difícil processo de retomada do território Kiriri, esses grupos constataram a necessidade de outros conhecimentos entre as pessoas de sua comunidade, que possibilitasse a estes lidar com a burocracia imposta pela administração estatal, pensar em modos de fortalecer e reafirmar sua identidade étnica, e desconstruir a ideia que a escola era apenas instrumento de integração destes à sociedade nacional, ou de aculturação. Luciano (2006) entende que esse pensamento está sendo superado, que em um mundo cada dia mais interconectado, os indígenas percebem que ao se apropriarem da Educação Escolar, e acessarem esta para atender às suas demandas atuais, a escola pode se tornar: “Um instrumento de

fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania”. (p.129).

R= As táticas indígenas apresentadas em torno dos usos da escola, revelam que nesse contexto não existe uma relação harmônica, mas de conflitos e constantes negociações. No entanto, apesar dos obstáculos existentes, os grupos indígenas Kiriri conseguem desenvolver práticas diferenciadas em suas escolas, que resultam na domesticação/apropriação da instituição escola não indígena. (CHATES, 2011). Entende-se também, pela fala dos informantes, a escola Kiriri enquanto um espaço de encontro e de convivência, existindo uma diferenciação entre esses dois termos: enquanto espaço de encontro, permite a articulação entre os indígenas que querem trabalhar juntos em benefício da escola, e também da educação Kiriri, com um reconhecimento para os professores e demais profissionais da escola. Enquanto espaço de convivência: contribui para que as pessoas, excepcionalmente os jovens, possam se ver mais frequentemente, se relacionar e também namorar, o que intensifica os casamentos entre os indígenas. O fortalecimento étnico é percebido, segundo a autora, no que foi relatado sobre o aumento dos casamentos entre homens e mulheres Kiriri, elencado como desejável por estes nas entrevistas em que essa questão surgiu, também foi destacado sobre o fortalecimento dos costumes entre os jovens após a estadualização das escolas indígenas e a ampliação das etapas e séries ofertadas nessas escolas. (CHATES, 2011).

R=Após essa conquista, os kiriri sentem-se livres das violências físicas e simbólicas, as quais foram vítimas nas escolas fora da aldeia. Os Kiriri reconhecem nas professoras e professores, lideranças da educação. Com isso, essa categoria passou a exercer influência entre os grupos e envolver-se diretamente na vida da comunidade de maneira acentuada, esse fato coloca a escola em evidência de maneira diferenciada, em relação aos seus objetivos originários. Aparentemente, no contexto Kiriri, existe uma apropriação contextualizada da escola, que insere esta nas demandas da comunidade, e coloca essa apropriação da escola como uma centralidade para legitimar nesse espaço o respeito, a valorização e afirmação da identidade indígena. Para a autora, a domesticação da escola se concretiza a partir do momento em que essa instituição agrega elementos presentes “dentro e fora da comunidade”. (CHATES, 2011).

No que concerne às táticas usadas em torno dos usos da escola, ou da sua apropriação por parte da comunidade Kiriri, entendemos como a adequação desta aos seus projetos, ou ainda, pela introdução no projeto pedagógico desta escola, um calendário específico contemplando suas especificidades, um currículo contendo uma

parte diversificada que contemple os saberes nativos que correspondam a sua educação tradicional, e sejam possíveis de serem didaticamente mediados pelos professores. Sobre essa mediação, Santana (2011) adverte que existem aprendizados indígenas que são experienciados e têm rituais próprios, situações singulares que não dizem respeito a escola, e não são possíveis de serem sistematizados e transformados em conteúdos escolares, nesse mesmo entendimento, o autor acrescenta que também seria inviável tentar promover uma educação escolar nos moldes da educação indígena. (SANTANA, 2011, p. 52).

No que se refere às constantes negociações apontadas nos resultados, estas estão associadas ao conceito de “espaço de fronteira”, que foi utilizado nos três trabalhos que analisamos, conceito defendido por Tassinari (2001), que entende essas relações não harmônica e conflitivas como zonas interditas, situações em que são estabelecidos limites nas relações entre as culturas distintas envolvidas, e exige uma negociação sobre o que é ou não permitido ser introduzido na escola indígena, justificada como indispensável ao seu projeto de Educação Escolar. Nesse mesmo viés, Moraes (2018) acrescenta que: “De um lado, a escola precisa atender às demandas do MEC e, por outro, também deve atender às exigências da sua própria comunidade”. (p.77).

R= Os resultados nos trazem ainda, que a escola indígena é reconhecida pelas antigas lideranças como importante para a formação dos que irão substituí-los, considerando as atuais demandas da sociedade vigente, tecnológica, digital e globalizada, que exige dos novos líderes aptidões distintas das de outrora. Superando o entendimento que o trabalho na roça lhes ensinaria o essencial, em decorrência disso o estudo na escola não era de grande importância para seus filhos, Dessa forma a escola enquanto uma instituição não indígena, passa a ser integrada no contexto Kiriri como algo essencial para o seu fortalecimento enquanto povo indígena, etnicamente diferenciado. Possibilitando o conhecimento de seus direitos, seja no nível econômico, que garante uma produção agrícola mais eficaz nos moldes indígenas, seja no plano simbólico e ritual, no qual a escola passa a ser vista como principal ferramenta de retomada da língua indígena Kiriri, a principal forma de comunicação com seus “encantados”. A escola também colaborou para garantir certa independência do povo em relação à grupos missionários e religiosos que atuavam e prestavam assistência na área da educação Kiriri.

R=A Escola Indígena Kiriri desenvolve projetos pedagógicos e trabalhos de pesquisa entre os alunos que desejam sua apreensão e integração aos ritos, cerimônias e práticas tradicionais, estes reconhecem a necessidade de uma melhor educação para a

manutenção de sua luta e seu modo de vida diferenciado. Outro ponto importante no que se refere a escola indígena elencado pelos Kiriri, diz respeito aos seus anseios de retomada da língua indígena do grupo, que já não está em uso corrente, mas continua a ser de grande importância no seu ritual, considerada como a principal forma de comunicação dos Kiriri com os seus encantados, entidades ancestrais que permitem ao povo Kiriri a sobrevivência em seu território, assegurando a continuidade dos saberes sobre seu modo de vida tradicional.

Os resultados acima informam sobre a importância que os conhecimentos intermediados pela escola adquirem, e são reconhecidos como necessários pelos seus mais velhos, ao serem contextualizados às novas exigências da sociedade contemporânea, na coexistência das sociedades envolvidas. Luciano (2006) nos traz, que a resistência a esses conhecimentos está sendo superada, mas que é justificável esse receio ao lembrarmos dos fins etnocidas associados a esses conhecimentos no passado, no entanto, esses mais velhos estão: “[...] embarcando no caminho que está sendo traçado e construído pelas gerações mais jovens, onde prevalece a recuperação da auto estima, da autonomia e da dignidade histórica”. (p. 40).

Outra expectativa que os Kiriri têm depositado na sua escola, se dá em torno da revitalização de sua língua materna, o Kipeá, a língua com a qual seus ancestrais se pronunciavam em seus rituais. Moraes (2021) nos informa, que existe nas escolas Kiriri a disciplina Língua Indígena, que integra a parte diversificada da matriz curricular, e trabalha com os alunos a ampliação do vocabulário de sua língua materna, ela destaca o empenho dos professores na criação de estratégias, e atividades com temas geradores voltados para esse propósito, no entanto esses esforços “ainda” não resultaram num léxico que permita aos Kiriri uma comunicação com fluidez em sua língua, Baniwa (2019) destaca que: “Uma língua só morre quando deixa de atender e resolver tarefas comunicativas e de contribuir para a organização cultural, política, econômica, social e religiosa da comunidade” (p. 86). Entre os Kiriri, como em outras etnias Indígenas, essas esferas da vida estão entrelaçadas.

4.6.2 - ANÁLISE DOS RESULTADOS DA CATEGORIA TEMÁTICA "EDUCAÇÃO"

QUADRO 2 – Análise dos resultados da categoria temática Educação

Análise dos resultados da categoria temática Educação
<p>Os Kiriri reconhecem nas professoras e professores lideranças da educação, com isso, essa categoria entre os grupos passou a exercer influência e a envolver-se diretamente na vida da comunidade de maneira acentuada, esse fato coloca a escola em evidência de maneira diferenciada, em relação aos seus objetivos originários.</p> <p>Os Kiriri reconhecem a importância da educação escolar e sua função política para suas comunidades, e estão negociando sua educação diferenciada, inserindo nestas suas narrativas, suas experiências, seus saberes próprios advindos de suas vivências, imprimindo o potencial mediador da oralidade e da sua ancestralidade como parte desses aprendizados, e da valorização da identidade étnica de seu povo.</p> <p>A autora retrata a educação Kiriri num sentido não fragmentado, em que esta não se reduz a uma mera transmissão de conteúdos e conhecimentos, mas a totalidade de uma educação que está presente em todos os espaços experienciados culturalmente.</p> <p>Entre o grupo étnico Kiriri a educação como processo formativo humano não se limita ao espaço escolar, mas envolve toda a dinâmica do contexto sociocultural que os envolve, e dos núcleos familiares comunitários em que estão imersos.</p> <p>Chates (2011) adota nesta seção a concepção sobre educação de Luciano (2006), na qual a educação indígena diz respeito às formas próprias de transmissão de saberes de cada povo indígena. A Educação Escolar Indígena se refere à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar os seus projetos socioculturais e abrir caminhos para os conhecimentos universais necessários e desejáveis, devido às novas demandas colocadas no contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006, p. 129).</p> <p>Desse modo, a Educação Escolar Indígena está entrelaçada aos processos vivenciados por cada povo, sendo também fortemente associada aos processos de luta pela terra e à necessidade de afirmação da identidade étnica.</p> <p>Chates (2011) destaca que seu objetivo foi fazer uma análise da relação entre educação indígena e Educação Escolar Indígena, num contexto social amplo, tendo os Kiriri como sujeitos, sem ocultar ou subestimar as forças com as quais esses indígenas precisam enfrentar cotidianamente, para que uma escola efetivamente indígena possa ser construída.</p> <p>Outro ponto enfatizado nesta seção diz respeito aos professores e demais profissionais que compõem o quadro de trabalhadores das escolas indígenas, é unânime e inegociável para o povo Kiriri o entendimento que para que sua Educação Escolar se caracterize como totalmente indígena, todos os profissionais que trabalham nessas escolas sejam indígenas dessas comunidades.</p> <p>Ao analisar a concepção de educação entre os Kiriri com um olhar mais ampliado, Chates (2011) pode observar a partir do que foi coletado em entrevistas com os informantes Kiriri, que para além do chão da escola, estes mencionaram com frequência à educação na roça e ainda mais enfaticamente à educação adquirida na família, como sendo o aprendizado o mais importante em suas vidas. Os Kiriri também fizeram referência à educação escolar e ao campo da ciência espiritual.</p> <p>A autora faz menção neste tópico a algumas questões relacionadas a duas categorias nativas centrais identificadas sobre educação indígena: a educação na roça, que está diretamente ligada a um dos elementos centrais evocados pelos Kiriri como mais importante para eles: a Terra; já a educação na família, se liga diretamente a algumas categorias nativas constantemente evocadas: histórias de tradição, que são passadas de pai para filho e se referem não somente a narrativas, mas também a outros conhecimentos.</p> <p>Cardoso (2018) aborda a Educação Escolar Indígena entre os Kiriri sob a ótica de como essa educação</p>

está sendo integrada pelo grupo, num **contexto** de reafirmação de identidade étnica, onde a **educação** é utilizada como ferramenta para a concretização deste objetivo. A construção do objeto **educação** escolar indígena em seu trabalho é entendida enquanto espaço de fronteira, conceito operado a partir de (TASSINARI, 2001) que compreende a escola indígena como zona de trânsito de pessoas, negociações simbólicas e ressignificações das identidades dos próprios indivíduos, ao mesmo tempo em que impõe zonas interditadas que evidenciam a manutenção e afirmação da distinção étnica entre os grupos em contato.

Nos acrescenta que com as questões da **educação** escolar na pauta principal, a formação dos professores indígenas passa a ser vista como uma das medidas de prioritárias para a efetivação de uma **Educação** Escolar especificamente Kiriri, tornando-se estratégica para o desenvolvimento da **autonomia** indígena na escola, com a retirada de professores não indígenas e exclusividade da presença de professores Kiriri.

A **Educação** Escolar Indígena enquanto instituição mediadora e espaço de “fronteira”, oferece ao indígena os **conhecimentos** necessários para lidar por conta própria com as diversas instâncias da sociedade nacional, e dessa forma assegurar seus direitos. Cardoso (2018) destaca que a chegada da Modalidade de **Educação** Escolar Indígena no contexto Kiriri, reconfigura uma série de relações internas ao grupo, inclusive nas maneiras próprias da **educação** tradicional, já que algumas horas do dia passaram a ser vivenciadas no espaço instituinte de ensino.

Fonte: a autora (2023).

R= Os resultados extraídos na categoria temática Educação, nos apontam que no grupo étnico Kiriri a educação como processo formativo humano não se limita ao espaço escolar, mas envolve toda a dinâmica do contexto sociocultural que os envolve, e dos núcleos familiares comunitários em que estão imersos. A educação Kiriri num sentido não fragmentado, não se reduz a uma mera transmissão de conteúdos e conhecimentos, mas a totalidade de uma educação que está presente em todos os espaços experienciados culturalmente. Os Kiriri reconhecem também importância da educação escolar e sua função política para suas comunidades, e estão negociando sua educação diferenciada, inserindo nesta suas narrativas, suas experiências, seus saberes próprios advindos de suas vivências, imprimindo o potencial mediador da oralidade e da sua ancestralidade como parte desses aprendizados, da valorização da identidade e afirmação étnica de seu povo.

O entendimento de que a educação no contexto Kiriri não se limita ao espaço escolar, nos remete aos seus processos próprios de transmissão de conhecimentos, e de desenvolvimento que antecedem o acesso à educação formal, mas que em qualquer sociedade está presente na formação dos sujeitos, coletivos ou individuais. Luciano (2006) pontua que é equivocada a imagem preconceituosa que foi difundida no Brasil, dos povos indígenas como seres primitivos sem nenhuma educação, o autor acrescenta que: “A educação praticada e vivenciada pelos povos indígenas possibilita que o modo de ser e a cultura venham a ser reproduzidas pelas novas gerações” (p.130). Os kiriri ao introduzirem em sua Educação escolar alguns elementos de sua educação tradicional, nos leva a entender que é uma estratégia de continuidade seus saberes experienciados, e que esses

aprendizados não sejam esquecidos.

R= Os resultados reafirmam que a Educação Escolar Indígena está entrelaçada aos processos vivenciados por cada povo, sendo também fortemente associada aos processos de luta pela terra, trazem ainda a concepção sobre educação de Luciano (2006), na qual a educação indígena diz respeito às formas próprias de transmissão de saberes de cada povo indígena. A Educação Escolar Indígena se refere à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar os seus projetos socioculturais e abrir caminhos para os conhecimentos universais necessários e desejáveis, devido às novas demandas colocadas no contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006, p. 129). Chates (2011) destaca que objetivo de sua pesquisa foi fazer uma análise da relação entre educação indígena e Educação Escolar Indígena, num contexto social amplo, tendo os Kiriri como sujeitos, sem ocultar ou subestimar as forças com as quais esses indígenas precisam enfrentar cotidianamente, para que uma escola efetivamente indígena possa ser construída. Quanto aos professores e demais profissionais que compõem o quadro de trabalhadores das escolas Kiriri, é inegociável para este povo o entendimento que para sua Educação Escolar se caracterizar como totalmente indígena, todos os profissionais que trabalham nessas escolas sejam indígenas dessas comunidades. (CHATES, 2011).

R= Os Kiriri reconhecem as professoras e professores como lideranças da educação, com isso, essa categoria entre os grupos passou a exercer influência e a envolver-se diretamente na vida da comunidade de maneira acentuada, esse fato coloca a escola em evidência de maneira diferenciada, em relação aos seus objetivos originários. Com as questões da educação escolar na pauta principal, a formação dos professores indígenas passa a ser vista como prioritária para a efetivação de uma Educação Escolar especificamente Kiriri, tornando-se estratégica para o desenvolvimento da autonomia indígena na escola Kiriri. (CHATES, 2011).

Os resultados prosseguem indicando a integralidade da educação indígena Kiriri, que envolve todos as vivências e experiências desse povo, possíveis de serem transformadas em aprendizados, que formam os indígenas como sujeitos sociais ativos em seu convívio social, e ainda os capacita para extraírem dos recursos provenientes de seus territórios sua sobrevivência material. A concepção de educação indígena e Educação Escolar Indígena defendida por Luciano (2006), destacada nos resultados acima, estamos trazendo em outras palavras no decorrer das nossas colocações. No que se refere a Educação Escolar Indígena, é necessário continuar enfatizando que a apropriação da escola pelos indígenas, e a adequação desta aos seus projetos, quase sempre não se dá

de forma pacífica, mas numa relação de constantes conflitos com as forças hierárquicas externas, que administram os sistemas de ensino e ditam suas regras. (LUCIANO, 2006).

Há indícios de avanços significativos na Educação Escolar Kiriri, como a conquista do quadro de profissionais de suas escolas ser composto integralmente por indígenas dessa comunidades, e são também originários da mesma cultura, herdeiros de seus saberes e seus processos próprios de aprendizagens, ou como defendido por Macêdo (2009) seus etnoaprendizados. Espera-se dos professores, que após se graduarem nas licenciaturas interculturais, consigam realizar o esperado intercâmbio entre os conhecimentos, ou seja, construir a interculturalidade em sua práxis pedagógica, Cohn (2005) chama a atenção para o fato de que esses professores continuam a ser formados por especialistas não indígenas, que traduzem inevitavelmente nessa formação, sua concepção de mundo. Ao mesmo tempo, ela concorda que: “Não há dúvida de que serão os professores indígenas, aqueles que dominam sua língua e cultura, os que melhor terão condições de, na prática, fazer dialogar esses dois mundos”. (COHN, 2005, p. 506).

R= Também nos revelam algumas questões relacionadas a duas categorias nativas centrais identificadas sobre educação indígena: a educação na roça, que está diretamente ligada a um dos elementos centrais evocados pelos Kiriri como mais importante para eles: a Terra; já a educação na família, se liga diretamente a algumas categorias nativas constantemente evocadas: histórias de tradição, que são passadas de pai para filho e se referem não somente a narrativas, mas também a outros conhecimentos. A concepção de educação entre os Kiriri analisada com um olhar mais ampliado, permitiu observações a partir do que foi coletado em entrevistas com informantes Kiriri, que para além do chão da escola, estes mencionaram com frequência à educação na roça e ainda mais enfaticamente à educação adquirida na família, como sendo o aprendizado o mais importante em suas vidas. Os Kiriri também fizeram referência à educação escolar e ao campo da ciência espiritual.

Com relação às categorias nativas de educação de grande importância no contexto kiriri, estes elegem como principais a roça, relacionando-a ao elemento terra, também defendida por Luciano (2006) quando coloca que a terra é um símbolo da resistência dos povos indígenas: “É o tema que unifica, articula e mobiliza todos, as aldeias, os povos e as organizações indígenas, em torno de uma bandeira de luta comum que é a defesa de seus territórios”. (p. 101). Quanto à segunda categoria nativa de educação igualmente importante, a família, na maioria dos grupos indígenas é o berço de sua organização social, fonte de seus aprendizados, Luciano (2006) acrescenta que: “Toda organização

social, cultural e econômica de um povo indígena está relacionada a uma concepção de mundo e de vida, isto é, a uma determinada cosmologia organizada e expressa por meio dos mitos e dos ritos”. (p. 43). Entre os kiriri essa cosmologia é referida como sua tradição. (LUCIANO, 2006).

R= Os resultados continuam a nos trazer a Educação Escolar Indígena entre os Kiriri sob a ótica de como essa educação está sendo integrada pelo grupo, num contexto de reafirmação de identidade étnica, é utilizada como ferramenta para a concretização deste objetivo. Na categoria temática da educação escolar indígena, é ressaltado o entendimento desta enquanto espaço de fronteira, conceito operado a partir de Tassinari (2001) que compreende a escola indígena como zona de trânsito de pessoas, negociações simbólicas e ressignificações das identidades dos próprios indivíduos, ao mesmo tempo em que impõe zonas interditas que evidenciam a manutenção e afirmação da distinção étnica entre os grupos em contato. A Educação Escolar Indígena enquanto instituição mediadora e espaço de “fronteira”, oferece ao indígena os conhecimentos necessários para lidar por conta própria com as diversas instâncias da sociedade nacional, e dessa forma assegurar seus direitos. A conquista da Modalidade de Educação Escolar Indígena Diferenciada e Intercultural no contexto Kiriri, reconfigurou as relações internas do grupo, inclusive nas maneiras próprias da educação tradicional, já que algumas horas do dia passaram a ser vivenciadas no espaço instituinte de ensino.

Os kiriri se apropriam da sua Educação Escolar quando constroem ela para alcançar objetivos que vão além do letramento, que são específicos de seu grupo e de suas comunidades, nos resultados que vêm sendo discutidos essa apropriação é abordada de diversas formas, que nos levam a pensar que ao introduzirem elementos de sua educação tradicional na Educação Escolar, estes serão constantemente revividos mesmo que num espaço não originário, ao mesmo tempo ao se apropriarem dos conhecimentos não indígenas e se instrumentalizam para evitar que as opressões que viveram no passado se repitam no presente e no futuro. Essa apropriação não pode ser confundida com uma transformação da cosmologia indígena, considerando que entre os Kiriri essa transformação não aconteceu com a intensidade do contato que houve com os regionais não indígenas, mas uma transformação dos objetivos formais da Educação em favor de seus projetos. Como bem coloca Santana (2011): “Os Kiriri querem uma escola que “construa” sujeitos capazes de estabelecerem o enfrentamento com os não índios, uma escola capaz de construir a sua autonomia”. (p. 63). Concordamos com essa colocação.

4.6.3 - ANÁLISE DOS RESULTADOS DA CATEGORIA TEMÁTICA "CONTEXTO"

QUADRO 3 – Análise dos resultados da categoria temática Contexto

Análise dos resultados da categoria temática Contexto
<p>- Compreende o processo educacional a partir do contexto em que esse está sendo construído, considerando a inter-relação da cultura desse contexto, com os outros contextos que estão envolvidos no mesmo processo, o que provoca transformações nas sociabilidades, nas experiências e nas aprendizagens, resultado da interação dos sujeitos sociais e das culturas envolvidas.</p> <p>- Reafirma o entrelaçamento existente entre a escola Kiriri e o contexto sociocultural envolvente, sua capacidade mediadora de novos conhecimentos, que no contexto Kiriri, equivale em importância ao aprendizado dos seus mitos e ritos (xamanismo).</p> <p>- No que se refere ao contexto indígena, os mitos também são importantes mediadores do aprender, representando para estes a memória, os valores e as crenças que os direcionam em suas escolhas e decisões.</p> <p>- Nessa perspectiva sociocultural dos processos de aprendizagem, abre-se caminho para compreendê-las como Etnoaprendizagens, conceito que envolve as experiências e as mediações resultantes entre os contextos sócio culturais.</p> <p>- Entende-se o contexto Kiriri como um rico celeiro dessas etnoaprendizagens, construídas e aperfeiçoadas através de séculos por esse povo, preexistindo a escrita eurocêntrica colonizadora, legitimando a luta para mantê-los preservados.</p> <p>- Macêdo (2009) traz nesta seção o entrelaçamento entre os movimentos do aprender que se desenvolvem a partir das relações e interações presentes num contexto sociocultural dinâmico, onde o real está num permanente processo de criação e recriação, traduzidos em etnoaprendizagens, que não são fenômenos soltos, mas interligados a uma teia de significados e especificidades que constitui as sociedades da qual são originados.</p> <p>- No contexto Kiriri, essa convivência, mesmo que conflituosa, gerou crenças reelaboradas, conceituadas como sincretismo, etnoaprendizados ressignificados, e em alguns casos resistência das novas gerações em seguir as tradições.</p> <p>- A autora pontua que nem as sociedades e nem as escolas são espaços isolados, e no contexto atual de globalização e sincronização de informações sobre os acontecimentos macro e micro abrangentes, as disputas presentes em espaços fronteiriços ficam cada dia mais acirradas.</p> <p>- Reafirma que a escola é apenas um dos espaços educativos diante da diversidade de conhecimentos existente no contexto Kiriri, a instituição escolar que os indígenas se empenham em domesticar para adequar às suas demandas, tem sua origem numa sociedade extra aldeia, que tem como prática recorrente achar que o papel desta é somente o de escolarizar e profissionalizar pessoas para as demandas de um desenvolvimento nacional, atendendo a objetivos explícitos do capitalismo colonizatório.</p> <p>- Nesse entendimento a autora levanta algumas indagações: onde ficam os conhecimentos que não estão na escola? De qual desenvolvimento estamos falando? Em qual sociedade este desenvolvimento quer chegar e qual sociedade quer manter? A partir dessa reflexão, Chates (2011) sugere como importante o exercício de compreender as táticas indígenas em torno da escolarização, para pensar com criticidade sobre as escolas não indígenas do contexto nacional.</p>

Fonte: a autora (2023).

R= Nesse resultado o processo educacional é compreendido a partir do contexto em que esse está sendo construído, considerando a inter-relação da cultura desse contexto, com os outros contextos que estão envolvidos no mesmo processo, o que provoca transformações nas sociabilidades, nas experiências e nas aprendizagens, resultado da interação dos sujeitos sociais e das culturas envolvidas. Reafirma o entrelaçamento existente entre a escola Kiriri e o contexto sociocultural envolvente, sua capacidade mediadora de novos conhecimentos, que no contexto Kiriri, equivale em importância ao aprendizado dos seus mitos e ritos (xamanismo), no contexto indígena, os mitos também são importantes mediadores do aprender, representando para estes a memória, os valores e as crenças que os direcionam em suas escolhas e decisões. Nessa perspectiva sociocultural dos processos de aprendizagem, abre-se caminho para compreendê-las como Etnoaprendizagens, conceito que envolve as experiências e as mediações resultantes entre os contextos socioculturais. Pontua também, que nem as sociedades e nem as escolas são espaços isolados, e no contexto atual de globalização e sincronização de informações sobre os acontecimentos macro e micro abrangentes, as disputas presentes em espaços fronteiriços ficam cada dia mais acirradas.

Esse resultado nos sugere que o contexto histórico no qual um projeto de Educação, ou uma modalidade é desenvolvido, não se desconecta do seu contexto social local, nem dos outros que o cercam, seja na realidade presente, ou do que foi anteriormente vivido, tão pouco das subjetividades projetadas pelos sujeitos históricos sociais sobre essas experiências. No contexto Kiriri, Moraes (2018) ressalta que o atual projeto de Educação Escolar foi iniciado num período de intensas lutas e conflitos políticos pela retomada de seu território, em razão disso foi imediatamente compreendida: “[...] como uma extensão do processo de reafirmação identitária e reorganização política”. (p. 75). Destaca também os etnoaprendizados, sob a mesma perspectiva de como os sujeitos socioculturais produzem conhecimentos a partir das experiências e interações entre os contextos que estão envolvidos, que estão em constante movimento e ressignificações, que resultam em novos sentidos e significados. Como nos traz Baniwa (2019), a escola indígena na atualidade na sua proposta intercultural e diferenciada: “[...] assume como missão institucional no campo político-pedagógico a transformação da sociedade em que está contextualmente e historicamente situada, começando pela sua própria transformação”. (p. 63- 64). Nos parece ser esse um dos objetivos no contexto Kiriri.

4.6.4 - ANÁLISE DOS RESULTADOS DA CATEGORIA TEMÁTICA "CULTURA"

QUADRO 4 – Análise dos resultados da categoria temática Cultura

Análise dos resultados da categoria temática Cultura
<p>- A autora entende que esses entrelaçamentos dialogam com a pedagogia crítica, onde alguns conceitos e categorias das ciências sociais como classe, cultura, política, economia e hegemonia são importantes, e possibilitam entender no contexto Kiriri, suas questões, seus conflitos e seus etnoaprendizados, que são elaborados entre esse grupo envolvendo não apenas o contexto interno, e os diversos locais de aprendizagem Kiriri e sua escola indígena, mas também valores incorporados da cultura não indígena, considerando a imposição do longo e violento contato que esse grupo étnico manteve com as populações regionais.</p> <p>- Chates (2011) levanta outra indagação; quem decide internamente quais são os elementos que devem ser reproduzidos na escola e até que ponto é possível perceber as implicações advindas da escola sobre os conhecimentos próprios da cultura Kiriri.</p>

Fonte: a autora (2023).

R= Nesse resultado são destacados os entrelaçamentos que existem sobre cultura em diálogo com a pedagogia crítica, onde alguns conceitos e categorias das ciências sociais como classe, cultura, política, economia e hegemonia são importantes, e possibilitam entender no contexto Kiriri, suas questões, seus conflitos e seus etnoaprendizados. Estes são elaborados entre esse grupo envolvendo não apenas o contexto interno, que envolve os diversos locais de aprendizagem Kiriri e sua escola indígena, mas também valores incorporados da cultura não indígena, considerando a imposição do longo e violento contato que esse grupo étnico manteve com as populações regionais. Levanta ainda indagações sobre quem decide internamente quais são os elementos que devem ser reproduzidos na escola e até que ponto é possível perceber as implicações advindas da escola sobre os conhecimentos próprios da cultura Kiriri.

Nos resultados apresentados na categoria acima, está sendo reafirmado que no contexto Kiriri a cultura se constrói mesmo internamente, constituída de elementos não essencializados, que são derivados de sua própria organização étnica, acrescido de outros que foram apreendidos externamente em suas relações, e são resultado de sua trajetória de contato com a sociedade não indígena. O que Santana (2011) coloca como recorrente entre os kiriri, e que esses esperam que seja possível através da Escola, é que essa promova um resgate cultural. O autor indaga sobre o objetivo desse resgate da cultura, e mais ainda, o que está sendo compreendido por cultura. (SANTANA, 2011). Baniwa (2019) apresenta uma outra proposta que suaviza a idéia de resgate da cultura, a do diálogo e complementação, que corresponde em seu entendimento a Dialética

intercultural, na qual as diversas culturas e os diferentes saberes: “[...] e as distintas cosmovisões presentes, envolvidas e acionadas pela escola estão em constante movimento circular, interativo e de conexões intermundos, sem a arrogância vertical e hegemônica da ciência ocidental colonizadora. (p. 62).

4.6.5- ANÁLISE DOS RESULTADOS DA CATEGORIA TEMÁTICA “CONHECIMENTOS”

QUADRO 5 – Análise dos resultados da categoria temática Conhecimentos

Análise dos resultados da categoria temática Conhecimentos
<p>- A autora traz a perspectiva da aprendizagem como experiência cultural, que se constrói por meio das relações sociais, envolvendo crenças, valores, conhecimentos.</p> <p>- Considera-se que os sujeitos são seres históricos e ativos em relação ao mundo, produtores de conhecimentos num diálogo subjetivo constante entre o interior e o exterior, respondendo aos estímulos das situações que os cercam, desenvolvendo aprendizados por meio de seus etnométodos.</p> <p>- Ao se familiarizar com o ponto de vista nativo, a autora destaca a importância para os Kiriri em adequarem a Instituição escola aos seus projetos societários, a escola como mediadora de novos conhecimentos, sendo utilizada para viabilizar os interesses indígenas, e impedir situações nas quais os não indígenas possam enganá-los, caracterizando a Escola Indígena numa Escola Diferenciada.</p> <p>- Dessa forma a escolarização é entendida como um processo histórico em sua complexidade, que na atualidade abarca o conhecimento tradicional e os saberes escolares elaborados, ambos construídos em uma dinâmica de mudanças e atualizações.</p> <p>- A autora destaca falas como a do cacique Manoel, que argumenta que “se não tem escola, não tem educação”, no período em que Chates (2011) realizou sua pesquisa todo o quadro de professores e professoras nas escolas Kiriri já era de indígenas, o domínio de conhecimentos indígenas e não indígenas foi apontado pelo cacique Manoel como atribuição destes.</p> <p>- Os Kiriris entendem que para a manutenção de sua luta e reconhecimento de seus direitos como povos originários, é necessário saber se relacionar com as várias esferas de poder do estado nacional, para tanto é necessário aos novos líderes dominar conhecimentos que permitam que estes tenham autonomia nessas relações, tanto com o Estado, como em outras ocasiões, eliminando a necessidade de tutela por parte de órgãos indigenistas, sendo essa uma pauta sempre levantada pelos Kiriri.</p> <p>- Os Kiriri entendem que o aumento do contato com a sociedade nacional e outras organizações exige deles novos conhecimentos, incluindo o domínio das novas tecnologias, dessa forma o papel do professor indígena é visto como fundamental na nova configuração do grupo sob o estandarte de detentor desses novos conhecimentos, fortalecendo a unidade étnica, que legitima o povo Kiriri como etnicamente diferenciado.</p>

Fonte: a autora (2023).

R= Esse resultado traz a perspectiva da aprendizagem como experiência cultural, que se constrói por meio das relações sociais, envolvendo crenças, valores e conhecimentos. Considerando que os sujeitos são seres históricos e ativos em relação ao

mundo, produtores de conhecimentos num diálogo subjetivo constante, entre o interior e o exterior, respondendo aos estímulos das situações que os cercam, desenvolvendo aprendizados por meio de seus etnométodos. Aproximando-se com o ponto de vista nativo, destaca a importância para os Kiriri em adequarem a Instituição escola aos seus projetos societários, a escola como mediadora de novos conhecimentos, sendo utilizada para viabilizar os interesses indígenas, e impedir situações nas quais os não indígenas possam enganá-los, caracterizando a Escola Indígena numa Escola Diferenciada. Os Kiriris entendem que para a manutenção de sua luta e reconhecimento de seus direitos como povos originários, é necessário saber se relacionar com as várias esferas de poder do estado nacional, para tanto é necessário aos novos líderes dominar conhecimentos que permitam que estes tenham autonomia nessas relações, tanto com o Estado, como em outras ocasiões, eliminando a necessidade de tutela por parte de órgãos indigenistas, sendo essa uma pauta sempre levantada pelos Kiriri.

Está sendo evidenciado no decorrer da apresentação dos resultados, que no contexto kiriri, a produção de seus conhecimentos se aproxima da perspectiva da aprendizagem como experiência cultural, e ao que parece seu grande desafio no que se refere a escola, é trabalhar a interculturalidade entre os conhecimentos escolares e seus próprios conhecimentos, não apenas na prática da interdisciplinaridade que essa mediação requer, mas pelos obstáculos que se interpõem nesse processo, e tesouram a assegurada “autonomia” da Escola Indígena, ou como nos indica Cohn (2005) o desafio dos que assessoram nesse processo de construção é: “o de dar-lhes espaço para construir seu próprio conhecimento sobre nossos conhecimentos e nossa pedagogia e assim seus modos de transmiti-los e suas pedagogias”, e principalmente, “admitir que outros conhecimentos falam do mundo tão bem como os nossos e que outras formas de conhecer são tão boas, e eficazes, quanto as nossas”. (p. 507). Nesse mesmo entendimento Baniwa (2019) acrescenta que não ver como opostos ou incompatíveis esses dois conhecimentos, pois afinal ambos são resultados de construções humanas, que se diferenciam na forma como foram vivenciados e experimentados.

4.6.6 - ANÁLISE DOS RESULTADOS DA CATEGORIA TEMÁTICA “AUTONOMIA”

QUADRO 6 – Análise dos resultados da categoria temática Autonomia

Análise dos resultados da categoria temática Autonomia
<p>- Existe na instituição escolar, portanto, uma relação fronteiriça, que exige uma constante negociação entre os saberes que são mediados nesse espaço de relações, com os sistemas burocráticos educacionais, que dificultam aos Kiriri exercerem a autonomia que é assegurada a estes por lei, o que faz com que grande parte dos indígenas não se sintam representados nem identificados com essa instituição.</p> <p>- A atual Escola Indígena é defendida e entendida pelos kiriri como algo imprescindível para a luta indígena, a autora analisou a partir de informações que ela obteve nas entrevistas a indicação de um vínculo entre escolarização indígena e autonomia, principalmente quando se trata de lidar com a burocracia do Estado, para os Kiriri essa burocracia atrapalha a sua administração.</p> <p>- Cardoso (2018) nos conta que após a retomada e ocupação do território Kiriri, estes colocaram a questão de sua escola como prioridade, reconhecendo na escola uma ferramenta que os auxiliaria no fortalecimento e legitimação da identidade étnica kiriri e na aquisição de novos conhecimentos, como lidar com a burocracia e que resultou numa maior autonomia dos Kiriri frente aos órgãos administrativos do Estado, assegurando a manutenção efetiva de seu território, assim como a lutarem por outras conquistas que sejam parte de seus projetos societários.</p>

Fonte: a autora (2023).

R= Esses resultados indicam existir na instituição escolar, uma relação fronteiriça, que exige uma constante negociação entre os saberes que são mediados nesse espaço de relações, com os sistemas burocráticos educacionais, que dificultam aos Kiriri exercerem a autonomia que é assegurada a estes por lei, o que faz com que grande parte dos indígenas não se sintam representados nem identificados com essa instituição. Apesar disso, a Escola Indígena é defendida e entendida pelos kiriri como algo imprescindível para a luta indígena, que indica a existência de um vínculo entre escolarização indígena e autonomia, principalmente quando se trata de lidar com a burocracia do Estado, para os Kiriri essa burocracia atrapalha a sua administração. Nos contam que após a retomada e ocupação do território Kiriri, estes colocaram a questão de sua escola como prioridade, reconhecendo na escola uma ferramenta que os auxiliaria no fortalecimento e legitimação da identidade étnica kiriri e na aquisição de novos conhecimentos, como lidar com a burocracia e que resultou numa maior autonomia dos Kiriri frente aos órgãos administrativos do Estado, assegurando a manutenção efetiva de seu território, assim como, a lutarem por outras conquistas que sejam parte de seus projetos societários.

A concepção da Instituição Escolar Indígena como “espaço de fronteira” como já apontado anteriormente, é recorrente nos resultados apresentados nesse trabalho, no que

se refere à autonomia indígena em suas escolas, as zonas fronteiriças são realçadas pelas contradições existentes entre o que é assegurado pelas legislações, e o que na prática pode ser realizado pelos profissionais indígenas que administram e executam o trabalho educativo nessas escolas, Moraes (2018) pontua que: “[...] devido à burocracia do estado da Bahia esse direito não pode ser efetivado. Essa contradição tem sérias complicações e consequências negativas”. (p.85).

A burocracia é entendida como o principal obstáculo a apropriação concreta da escola pelos Kiriri, ao mesmo tempo esta os impulsiona em busca de domesticar e se apropriarem dos conhecimentos que os tornarão cada vez mais independentes para lidar com esses entraves, e se relacionarem em pé de igualdade com a sociedade não indígena. Cohn (2005) defende que os desafios apresentados para a Escola Indígena nesse processo, são resquícios de: “[...] um desafio que o antecede e excede, o de viver no mundo contemporâneo e conviver com aqueles, nós, a quem cada vez menos podem desconhecer e recusar”. (p. 507).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“As pessoas não podem ficar tão indiferentes a ponto de aceitar qualquer comando moral ou ético ditado por um princípio fundamentalista que exclui nossa subjetividade. [Não podemos ficar refém de quem] tem a coragem de policiar nossas ideias, a cara de pau de dizer que espetáculo pode acontecer, que música pode veicular, que história pode ser contada e mais vergonhosamente ainda, que aula pode ser ministrada”. (lugares de Origem, Ailton Krenak e Youssef Campos)

Chegamos ao que pode ser considerado como a conclusão deste trabalho, e ao mesmo tempo o início para tantos outros, pois ao nos dedicarmos nesse último ano a realizar esta breve análise, a conclusão que está sendo apresentada, está longe de transpor para uma resposta concreta, questões que atravessam o campo das subjetividades e especificidades, de sujeitos-corpos que em seu percurso histórico de inserção à sociedade nacional foram, e ainda são, inferiorizados, estereotipados e subalternizados. Submetidos a um contexto histórico marcado por negação de direitos, e violências físicas e simbólicas.

No entanto, para concluirmos este trabalho, uma resposta precisa ser dada, para que se encerre essa etapa que representa o processo de estudo, interpretação e análise da pesquisa. Para isso, destacamos inicialmente o objetivo geral do presente trabalho: Conhecer a modalidade de Educação Escolar Indígena Diferenciada e Intercultural que vem sendo construída e desenvolvida pelos povos indígenas Kiriri, e algumas das características que correspondem a essa modalidade. Como já anunciado inicialmente, essa foi uma tarefa difícil, solitária e complexa.

Essa pesquisa está dividida em duas etapas, a fase inicial corresponde a familiarização com o contexto Kiriri, no segundo capítulo apresentamos essa etnia, e seu percurso histórico, que nos foi apresentado através da leitura dos documentos. No terceiro capítulo trazemos alguns conceitos e concepções presentes na literatura, que versam sobre o que pode ser entendido por Educação Diferenciada e por interculturalidade, e sua aplicação na educação, e na Educação Escolar Indígena.

Na segunda etapa, que corresponde ao quarto capítulo, realizamos uma releitura dos documentos, focada nas informações evidentes para coleta, interpretação e análise da pesquisa na perspectiva de análise de conteúdo. Utilizamos o método indutivo para extrair das teorias e concepções abordadas nos referenciais teóricos, os dados para a elaboração das categorias temáticas escolhidas para análise, visto que estes dados não se

expressavam previamente. Essa etapa exigiu um tempo além do planejado inicialmente, porém revela através do que está evidenciado nessa breve análise, outras possibilidades de estudos, pesquisas e questões a serem analisadas.

Esse percurso foi necessário para interpretar e compreender as concepções teórico- metodológicas presentes nos documentos monografia/dissertações utilizadas como corpus documental em nossa análise. Destacamos que, com a interpretação e a análise dos dados coletados, não temos a intenção de apresentar resultados irrefutáveis, ou novos conceitos sobre as categorias elaboradas. Porém, acreditamos que os resultados da pesquisa, interpretados, descritos, e destacados nas categorias de análise, forneceram subsídios que permitem defender a Educação Escolar Indígena Kiriri, construída e fundamentada sob as bases e eixos estruturantes definidos nas legislações, com características que correspondem a modalidade de Educação Escolar Indígena Intercultural e Diferenciada.

Afirmamos também, concordar com a perspectiva teórica de Vygotsky defendida por Macêdo (2009), que compreende o desenvolvimento e a aprendizagem como experiência cultural, que acontece em processos interativos, dialógicos, dinâmicos e em permanente movimento. Processos estes que na educação Kiriri e sua Educação Escolar, se desenvolvem através de atividades mediadoras, com ou sem, a intencionalidade de cunho pedagógico, mas que os direcionam para ações de ensino e aprendizagem diferenciadas e significativas, impregnadas de saberes e conhecimentos advindos das sociedades indígenas, e não indígenas, que entendemos como a dialética da interculturalidade.

Como resposta aos nossos não menos importantes objetivos específicos, destacamos o conceito que entende a escola indígena enquanto “espaço de fronteira”, conceito operado por Tassinari (2001), e repetido algumas vezes no decorrer desse texto, em nosso entendimento é o mais adequado para compreender os principais desafios enfrentados pelos profissionais educadores das escolas kiriri, e conforme encontrado na literatura, num contexto mais amplo, esses desafios não se restringem a esse grupo. Superá-los, por parte desses educadores é uma constante em suas pautas de reivindicações.

Um dos grandes desafios para o exercício do trabalho educativo, é sem dúvidas assegurar nas universidades uma formação de professores que contemplem Legislações atualizadas, Diretrizes, Resoluções, Pareceres, Decretos, Estatutos, Normas e Orientações e outros mais, que versam sobre os direitos, deveres, saberes, conteúdos, currículos,

pedagogias, didáticas, epistemologias e etc. Esse fato é constantemente destacado no decorrer de nosso trabalho. Contudo, é preciso reconhecer que essa formação de educadores também é atravessada pelas histórias de vida dos formadores, e dos que estão sendo formados, suas visões de mundo, e pela construção histórica de cada um. No contexto Kiriri esses educadores são os “super heróis”, de quem se espera alcançar através da escola, e da Educação Escolar, o que os projetos societários desses grupos entendem como sendo papel e responsabilidade destes, educadores, escola e educações.

Acreditamos no potencial transformador da Educação Escolar, assim como no potencial dos sujeitos Kiriri ao se apropriarem desta como instrumento de emancipação e empoderamento. Sabemos não existir neutralidade, nem apenas boas intenções por parte dos que autorizam a criação de uma Modalidade de Educação que abre concessões, e principalmente, que autoriza povos que até recentemente eram considerados primitivos, a inserir parte do que deve ser transformado em conteúdo escolar nessa modalidade. No entanto, é necessário reconhecer que se os Kiriri ainda não conquistaram a desejada autonomia, e não há uma unanimidade quando são questionados sobre sua Educação Escolar ser Diferenciada, avanços já são constatados.

Seguiremos atentos aos discursos educacionais, e reafirmamos a necessidade de ampliar na grade curricular das licenciaturas, componentes curriculares obrigatórios que contemplem todas as Modalidades de Educação. Esperamos que com esta pesquisa, desperte o interesse, especialmente dos educadores, pela pesquisa sobre a Educação Escolar Indígena, suas pedagogias e as contribuições desta para o processo de ensino e aprendizagem. Deixamos o convite para formulação de novas pesquisas, que venham a contribuir com outras interpretações e ideias sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019, 296 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal, EDIÇÕES 70, LDA, 2006.

BRASIL. Parecer Homologado. Diretrizes Curriculares Nacionais Da Educação Escolar Indígena. MEC, Distrito Federal- DF, p. 01-36, 1999. Disponível em: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (mec.gov.br). Acesso em: 29 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 26/91**. Remove a incumbência da educação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação. Brasília, p. 01, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 010172 , de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Brasília, p. 01-81, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução Ceb Nº 3, De 10 De Novembro De 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, p. 01- 04, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **V Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação**. Estabelece diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. Brasília, p. 01- 36, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, p. 01- 04, 2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-publicacaooriginal-113090-pe.html>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Parecer sobre o Decreto n. 26/91. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Brasília, p. 01- 03, 1991. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/parecer-sobre-o-decreto-n-2691-disp-oe-sobre-educacao-indigena-no-brasil>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Artigo 210 da Constituição Federal de 1988**. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Brasília, p. 01, 1988. Disponível: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649501/artigo-210-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Art. 231 da Constituição Federal de 1988**. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer

respeitar todos os seus bens. Brasília, p. 01- 05, 1988. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/constituicao-supremo/artigo.asp?abrirBase=CF&abrirArtigo=231#:~:text=231.,respeitar%20todos%20os%20seus%20bens>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASILEIRO, Seila. **A organização política e o processo faccional no povo indígena Kiriri**. 1996. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

BRASÍLIA (Unidade Federativa). Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. **Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**, Brasília: MEC/SEF, 1998, 331 p. Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRITO, Nilza Bispo; DIAS, Acácia Batista; BANDEIRA, Fabio. **Kiriris de Mirandela: uma análise do processo de demarcação, conflitos e interesses em terras indígenas (Banzaê/1970 a 1999)**. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 37, jan./abr. 2008

CARDOSO, Gabriel Novais. **“Um pra você, muitos pra gente”**: situação política e distintividade intra-étnica no povo Kiriri. 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CHATES, Taíse de Jesus. **A domesticação da escola realizada por indígenas**: uma etnografia histórica sobre a educação e a escola kiriri. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485–515, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9804>. Acesso em: 20 mar. 2023.

COHN, Clarice; DE SANTANA, José Valdir Jesus. A antropologia e as experiências escolares indígenas. **Revista Pós Ciências Sociais**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 61–86, 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/4273>. Acesso em: 20 mar. 2023.

COLLET, Celia et al. **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**. Em Aberto, v. 20, n. 76, 2003.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD-UNESCO, 2006. p. 115-130.

CÔRTEZ, Clelia Neri. **A Educação é como o Vento**. Os Kiriri por Uma Educação Pluricultural. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

COSTA, Isabel Marinho da. **Concepções de mediação pedagógica**: a análise de conteúdo a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2000-2010). 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, 2013.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. [2018]. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Educa%C3%A7%C3%A3o_Escolar_Ind%C3%ADgena. Acesso em: 20 abr. 2023.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Conferência Nacional dos Povos Indígenas, em 12 a 19 de abril de 2006, Brasília - D.F. - Documento Final. Brasília: FUNAI/CGDTI, 2006. 62 p.

HENRIQUE, Fernanda Borges; RAMOS, Roseni. Os Kiriri do Acré e o resgate da língua indígena. **Policromias – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 514-544, 2021.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 115-137, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i3.8149. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149>>. Acesso em: 27 abr. 2023.

JANUÁRIO, Elias. Cadernos de educação escolar indígena: 3º grau indígena. **PROESI**, Barra do Bugres, UNEMAT, v. 2, n. 1, 2003. [pdf].

KRENAK, Ailton; CAMPOS, Yussef. **Lugares de origem**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz. (Org.). **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político** = Educación indígena e interculturalidad: un debate epistemológico y político- bilingue. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ratifica o direito à Educação Escolar Indígena bilíngue e intercultural. Brasília, p. 01- 33, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

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 da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- LACED/Museu Nacional, 2006.

MACÊDO, Silvia Michele. **Educação por outros olhares**: aprendizagem e experiência cultural entre os índios Kiriri do sertão baiano. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

MINAYO, Maria Cecília De Souza. ANÁLISE QUALITATIVA: TEORIA, PASSOS E FIDEDIGNIDADE. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, set./2011. Disponível em: <http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/analise-qualitativa-teoria-passos-e-fidedignidade/8357?id=8357>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MORAES, Vanessa Coelho. A importância da escola no processo de afirmação da identidade linguística Kiriri. **CAMPOS**, [S. l.], v.22, nº 2, p. 76- 96, jul./dez. 2021.

MORAES, Vanessa Coelho. **A construção da escola indígena Kiriri**. 2018. Monografia (Bacharelado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

NASCIMENTO, M. Tromboni. **O tronco da Jurema. Ritual e Etnicidade entre os povos indígenas no Nordeste: o caso Kiriri**. Dissertação apresentada ao Mestrado em Sociologia da UFBA. Salvador, 1994.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. [200-?]. Disponível em: mso62.doc (mec.gov.br). Acesso em: 11 abr. 2023. (SEGUIR ESSE MODELO SEM O SINAL DE MAIOR)

Povo Kiriri. **Kiriri**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kiriri>. Acesso em: 02 abr. 2023.

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Estabelece diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. Brasília, p. 01- 36, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em 10 jun. 2023.

Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 16 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

ROSALBA, Lélia Maria Fernandes Garcia. **O posto indígena de Mirandela**. Ministério do Interior, Fundação Nacional do Índio [Museu do Índio], 1976.

SANTANA, José Valdir Jesus de; OLIVEIRA, Camila Silva de; PINTO, Danilo César Souza. Educação Indígena e seus modos de produção de conhecimento: um estudo sobre a produção da cerâmica entre Famílias Kiriri, em Jacobina/Ba. **Rev. Tempos Espaços Educ./S. l.**, v. 13, n. 32, e-14143, jan./dez. 2020. [pdf].

SANTANA, José Valdir Jesus de. Educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri. Salvador: **Revista Entreideias- Educação, Cultura E Sociedade**, n. 18, 2012. [pdf].

SANTOS, Jéssica Caroline Gouveia. **Coletivos de Estudantes Negros no Ensino Superior: Novas Formas de Representações e Produção de Saberes**. 2022. 110 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Disponível em: <https://dadosabertos.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SESMEIRO. in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/chave>. Acesso em: 08 maio 2023.

SILVA, Joelma Boaventura da; SILVA, Almacks Luiz. Os Kiriri de Jacobina e os riscos ambientais da exploração aurífera. **Revista Interdisciplinar Em Educação E Territorialidade – RIET**, Dourados, v. 2, n. 2, p. 409 a 430, jan./jun., 2021. [pdf].

SOARES, Paloma Reis; CARNEIRO, Rejane Cristiane Santana. (2022). In: O Impacto da catequese jesuítica em língua kiriri: a trajetória de “tapuias” nos ‘caminhos de dentro’, XXV Seminário de Iniciação Científica da UEFS Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, 2021, Feira de Santana. **Anais XXV Seminário de Iniciação Científica da UEFS Semana Nacional de Ciência e Tecnologia**, 2021, Feira de Santana: [s.n.], p. 01-04, 2021. [pdf].

SOUSA, Lizandra Sodré; SANTOS, Eliana Rosa de Oliveira; CARVALHO, Herli de Sousa. Educação intercultural: caminhos para uma atuação antirracista. In: LOPES, Marcio Ronald... [et. al]; PÁDUA, Raimundo Nonato de; ZAPAROLI, Wittenberg Gomes. (Orgs.). **Educação intercultural e práticas decoloniais na educação básica**. Recife: Even3 Publicações, 2022.

SOUZA, Pedro Daniel dos Santos; RODRIGUES, Jardel Jesus Santos; ALMEIDA, Fernanda Lima; SOUZA, Élvia Martins Falcão. Os Kiriri dos “sertões” da Bahia: discutindo documentação, revitalização e políticas linguísticas. **Cadernos de Linguística**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 01-20, 2020. [pdf].

SOUZA, Tairine Cristina Santana de (Kageran). **Corpos, memórias e saberes inscritos na educação nos Terreiros de Candomblé da Bahia no tempo presente**. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donizete Benzi.(Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MA-RI/UNESCO, 1995.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GOBBI, Izabel. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. **Educação**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 95–112, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1591>. Acesso em: 3 abr. 2023.

VANDER VELDEN, Felipe Ferreira. **Os índios do Bom Jesus Conselheiro: notas sobre história e presença indígena no sertão de Canudos**. Terra Indígena, Araraquara: CEIMAM-Unesp, 2003.



ATA DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos 15 dias do mês dezembro do ano de dois mil e vinte e três, às nove horas, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, foi realizada, na Sala Kiriri a apresentação do Trabalho de Conclusão do Curso de **Licenciatura em Pedagogia** do(a) graduando(a) SIRANA LUCIA DE ARAUJO BATISTA perante a Banca Avaliadora composta pelos(as) professores(as): Mary de Andrade Arapiraca, Cleverson Suzart Silva e por mim Menandro Celso de Castro Ramos, professor-orientador, juntamente com a co-orientação da Profa. Maiara Damasceno da Silva Santana, do Trabalho de Conclusão do Curso intitulado EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA E INTERCULTURAL NO CONTEXTO KIRIRI DO SERTÃO BAIANO. Após a apresentação a Banca Avaliadora divulgou os seus pareceres avaliando o referido trabalho monográfico, concluindo que o mesmo foi APROVADO com média 10 (DEZ) . E nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada e eu lavrei a presente Ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos seguintes interessados: orientador(a), orientando(a) e Professores(as) avaliadores(as).

Salvador, 15 de dezembro de 2023.

Menandro Celso de Castro Ramos

Cleverson Suzart Silva

Arapiraca

Neste espaço deverão ser inseridas as assinaturas de: orientador(a), orientando(a) e Professores(as) avaliadores(as)

PARECERES DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE PEDAGOGIA

Orientando(a): SIRANA LUCIA DE ARAUJO BATISTA Orientador(a) Menandro Celso de Castro Ramos

Título do Trabalho de Conclusão do Curso: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA E INTERCULTURAL: UMA BREVE ANÁLISE DESSA MODALIDADE NO CONTEXTO KIRIRI DO SERTÃO BAIANO. Data: 15/12/2023 Horário: 9h Local: Sala Kiriri

Parecer nº 01	Parecer nº 02	Parecer nº 03
<p><i>Espaço reservado para digitação do Parecer do(a) 1º Avaliador/Parecerista</i></p> <p>A análise do trabalho monográfico apresentado por Sirana Lúcia de Araújo Batista, intitulado Educação Escolar Indígena Diferenciada e intercultural: Um breve análise dessa modalidade contexto Kiriri do sertão baiano, passa por três aspectos, a saber: Construção textual, fundamentação teórica e relevância social e analítica. O texto apresentado é muito bem construído com cadência lógica que conduz o leitor a uma sequência analítica facilitando a compreensão da problemática apresentada e as reflexões desenvolvidas sobre a mesma. O texto está bem escrito e atende às exigências que um texto acadêmico necessita ter para seu reconhecimento como produção textual científica. O que se observa na fundamentação teórica apresentada no trabalho é que há um rico esforço feito pela autora para trazer vozes das mais diversas que têm como eixo central a discussão sobre a temática em tela. Há ali, portanto, uma articulação direta entre a teoria e o campo empírico através de conexões com o tema abordado e com o que os autores já vem desenvolvendo em seus campos de análises. Assim, tal articulação fortalece as pesquisas já desenvolvidas na área da educação indígena. A relevância social e acadêmica é plenamente atingida, pela autora, na medida que busca através da análise de textos acadêmicos já produzidos compreender aspectos extremamente relevantes para a</p>	<p><i>Espaço reservado para digitação do Parecer do(a) 2º Avaliador/Parecerista</i></p> <p>O Trabalho de Conclusão de Curso da graduanda SIRANA LUCIA DE ARAUJO BATISTA, intitulado <i>Educação Escolar Indígena Diferenciada e Intercultural: Uma breve análise dessa modalidade no contexto Kiriri do sertão da Bahia</i> busca conhecer a modalidade de educação escolar indígena diferenciada e intercultural que vem sendo construída e desenvolvida pelos povos indígenas kiriris, bem como investiga algumas características que correspondem a essa modalidade.</p> <p>A investigação é de natureza básica e tem como percurso metodológico a abordagem qualitativa bibliográfica-interpretativa, valendo-se a autora de uma bibliografia pertinente na construção de seu quadro teórico.</p> <p>Por considerar o itinerário investigativo adequado e exitoso percorrido pela graduando supra, manifesto-me favorável à aprovação do seu trabalho monográfico em tela. SMJ.</p>	<p><i>Espaço reservado para digitação do Parecer do(a) 2º Avaliador/Parecerista</i></p> <p>O Trabalho de Conclusão de Curso da graduanda SIRANA LUCIA DE ARAUJO BATISTA, intitulado <i>Educação Escolar Indígena Diferenciada e Intercultural: Uma breve análise dessa modalidade no contexto Kiriri do sertão da Bahia</i> busca conhecer a modalidade de educação escolar indígena diferenciada e intercultural que vem sendo construída e desenvolvida pelos povos indígenas kiriris, bem como investiga algumas características que correspondem a essa modalidade.</p> <p>A investigação é de natureza básica e tem como percurso metodológico a abordagem qualitativa bibliográfica-interpretativa, valendo-se a autora de uma bibliografia pertinente na construção de seu quadro teórico.</p> <p>Por considerar o itinerário investigativo adequado e exitoso percorrido pela graduando supra, manifesto-me favorável à aprovação do seu trabalho monográfico em tela. SMJ.</p>

discussão sobre a temática da educação indígena. Além de abordar questões extremamente imprescindíveis para área do conhecimento em questão, ao trazer trabalhos já realizados, proporciona que haja uma movimentação analítica orgânica promovendo diversas reflexões sobre outras óticas. Assim, o que se observa é que a autora faz com o conhecimento já produzido promova a produção de outros conhecimentos não deixando a discussão sobre a educação indígena se paralisar na FAGED-UFBA. Por fim, encaminho o trabalho monográfico para sua plena aprovação por reconhecer seu pleno valor acadêmico.



Conclusão:
(X) Aprovado/ () Reprovado Nota: 10 DEZ

Cleverson Sigart Lima

Assinatura do(a) Professor(a)

Conclusão:
(X) Aprovado/ () Reprovado Nota: 10 DEZ

Anapírcia

Assinatura do(a) Professor(a)

Conclusão:
(X) Aprovado/ () Reprovado Nota: 10 DEZ

Menandro Celso de Castro Farias

Assinatura do(a) Professor(a)