

# Reflexões sobre educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural.

## *o caso Kiriri*

José Valdir Jesus de Santana

Estudante Kiriri da Escola Rui Barcelar  
Fonte: Arquivo José Valdir J. de Santana



***ENTRELAÇANDO - REVISTA ELETRÔNICA DE CULTURAS E EDUCAÇÃO***

• Nº 05. Ano III (2012) • Jan./Abril • ISSN 2179.8443 •

Endereço: [www.ufrb.edu.br/revistaentrelacando](http://www.ufrb.edu.br/revistaentrelacando)

Centro de Formação de Professores – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

---

## RESUMO

As reflexões que aqui apresentamos foram construídas a partir do “olhar etnográfico” desenvolvido durante a realização da pesquisa de mestrado no contexto do povo indígena Kiriri, entre 2006 e 2007, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, na Universidade do Estado da Bahia. Em nossa pesquisa de mestrado, buscamos analisar como os discursos sobre os “saberes da tradição”, cultura e religião são construídos no contexto da educação escolar Kiriri e, da mesma forma, refletir como esse povo tem se apropriado da escola. Nesse artigo, pontualmente, pretendemos refletir sobre o que se tem denominado de educação escolar indígena, específica e intercultural, a partir das novas demandas que são colocadas pelos povos indígenas na busca por projetos de educação escolar, tanto em nível de Brasil e, neste caso específico, pelo povo indígena Kiriri, localizado no Município de Banzaê, Estado da Bahia. No contexto atual, nos parece importante refletir sobre o que se tem denominado de educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, a partir dessas novas exigências e demandas que são colocadas pelos povos indígenas e, da mesma forma, pensar como as questões relativas à diversidade, à diferença, à cultura e à identidade têm sido tratadas nas reflexões sobre os alcances e limites na construção do olhar pedagógico informado pela perspectiva intercultural.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena. Interculturalidade. Identidade cultural. Povo indígena Kiriri.

---

## ABSTRACT

The reflections presented here were constructed from the "ethnographic eye" developed during the research Masters in the context of indigenous Kiriri between 2006 and 2007 in the Graduate Program in Education and Contemporary Society at the University of the State of Bahia. In my master's research, we analyze how discourses on "knowledge of tradition, culture and religion are built in the context of school education Kiriri and, likewise, reflect how these people have taken up the school. In this article, occasionally, we want to reflect on what has been called for indigenous education, intercultural and specific, as the new demands that are placed by indigenous peoples in the pursuit of projects of education, both at the level of Brazil and in this case specifically, the indigenous people Kiriri, located in the city of Banzaê, State of Bahia. In the present context, it seems important to reflect on what has been termed specific indigenous education, intercultural and differentiated from these new requirements and demands that are placed by indigenous peoples and, similarly, consider how the issues of diversity the difference, culture and identity have been addressed in discussions about the scope and limitations in the construction of teaching informed by looking at cross-cultural perspective.

**Keywords:** Indigenous education. Interculturalism. Cultural identity. Indigenous people Kiriri.

**José Valdir J. de  
Santana**

Doutorando em  
Antropologia Social /  
UFSCAR. Orientação:  
prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Clarice Cohn.  
Professor assistente da  
Universidade Estadual do  
Sudoeste da Bahia.

[santanavaldao@yahoo.com.br](mailto:santanavaldao@yahoo.com.br)

## Introdução

A questão da educação escolar indígena, como tema e problema de pesquisa em Educação no Brasil, é ainda um objeto emergente de estudo e investigação. Até muito recentemente, a educação indígena vinha sendo pensada, problematizada e investigada sob a perspectiva antropológica. Trabalhos como os de Meliá (1979, 1997) e Aracy Lopes da Silva (2001), entre outros, desenvolvidos sob o influxo das ações do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) no campo da educação, constituíram marcos fundantes, referenciais indispensáveis a quem se inicia nessa questão.

Conforme Cohn,

Se a educação escolar voltada para os povos indígenas é antiga, secular, a discussão sobre sua adequação às realidades indígenas toma forma a partir da década de 1970, quando especialistas em diversas áreas, especialmente antropólogos, linguistas e pedagogos, começam a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade (2005, p. 488).

Nesse sentido, a idéia de que a escola poderia ser um instrumento favorável à autonomia indígena – e não uma instituição colonizadora – começa a ganhar força a partir desse novo cenário. As discussões iniciais enfocavam, quer nos direitos indígenas a uma educação bilíngüe, quer a escola como meio de acesso a informações vitais – de caráter econômico, político, lingüístico, legal - para os povos indígenas em sua relação com não índios e em sua inserção na sociedade brasileira. Nesse mesmo contexto, (final da década de setenta), começaram a surgir organizações não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena. Entre elas destacam-se a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) (FERREIRA, 2001; LOPES DA SILVA, 2001). Essa mobilização crescente ganha respaldo jurídico na Constituição de 1988, ou mesmo já na Assembléia Constituinte, quando índios e seus aliados fazem passar artigos específicos e que regulamentam os direitos diferenciados dos índios. No entanto, as conquistas legais obtidas pelos povos indígenas na luta pelo direito a uma educação escolar diferenciada são muito recentes, podendo-se destacar:

- A partir da Constituição Federal de 1988, resultou um detalhamento de leis que anunciam e encaminham possibilidades para uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe, reconhecendo o direito dos povos indígenas manterem suas identidades étnicas, fazendo uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BERGAMASCHI, 2005).
- A Lei 9394/96 – LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, institui como dever do estado a oferta de uma educação escolar bilíngüe e intercultural. Assegura também o acesso ao conhecimento das demais sociedades “indígenas e não indígenas”.
- Parecer 14/99 e Resolução 3/99. O primeiro estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena. A Resolução 3/99 fixa as normas para o funcionamento das escolas indígenas, criando mecanismos para garantir a qualidade da educação diferenciada; atribui ao Estado a responsabilidade sobre educação escolar indígena, em parceria com os Municípios que atenderam a determinadas condições.
- Lei 10.172/01 – Plano Nacional de Educação, que contém um diagnóstico da educação escolar indígena no Brasil, aponta as diretrizes para a política nacional e estabelece os objetivos e metas a serem cumpridos por estados e municípios.
- A Convenção 169 da OIT, ratificada pelo Brasil em 2004. Esta Convenção trata especificamente dos direitos educacionais dos povos indígenas nos artigos 26 e 31, afirmando que “deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis de ensino, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional. Salienta ainda, que o Estado deve assegurar medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional e assegurar a correta abordagem da temática indígena nas escolas e nos livros didáticos (BONIN, 2008).
- Decreto 6.861/2009 – cria os Territórios Etnoeducacionais. Com o Decreto o MEC propõe que se faça uma articulação entre os entes Federativos a partir de uma pactuação que deve ser efetivada em um Plano de Ação. Para o MEC, os governos estaduais/municipais devem elaborar um plano de ação articulado com vários sujeitos sociais, indígenas, universidades e entidades de apoio, para oferecer a Educação escolar indígena, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades específicas.

O que é, de fato, uma escola indígena diferenciada? Quais limites e possibilidades existem para a implantação desse tipo de escola? Como construir uma alteridade indígena a partir dessa perspectiva, intencionalidade de educação?

## **Educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri**

Em 1996, Clélia Neri Côrtes, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal da Bahia – UFBA, defende sua dissertação de mestrado intitulada *A educação é como o vento: os Kiriri por uma educação pluricultural*.

Ao analisar o projeto de educação escolar entre os Kiriri, Cortes (1996, p.87), justifica que:

No interior da luta por escola e formação de seus próprios professores é que, de 1980 a 1983, deu-se o projeto de educação escolar entre os Kiriri, desenvolvido com base nas idéias de Paulo Freire, Celestin Freinet e outros estudos sobre educação popular e escola comunitária. Esse projeto tinha o objetivo de buscar uma prática educativa através de um processo interativo entre o saber cotidiano dos Kiriri – oriundos de seus processos coletivos de produção – e a escola de origem ocidental.

A escola exigida no transcorrer dessas lutas, pelos índios Kiriri<sup>1</sup>, passa a ser pensada como instrumento de afirmação de uma identidade étnica, e, conforme essa autora (1996, p. 114),

Os líderes desse povo desejam uma educação que estimule a reafirmação do ser índio em cada criança e propicie, nesta dinâmica, o encontro do plano cultural simbólico Kiriri e o conhecimento produzido pela escola ocidental. Eles exigem uma educação que passe a se inserir na dinâmica do seu mundo.

---

<sup>1</sup>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 distribuía 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 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)

Dessa maneira, a educação escolar é entendida como prática social que interage com a multiplicidade de formas e conteúdos do aprendizado do ser Kiriri, vivificados e refletidos na diversidade e interação do local com o global.

O recorte histórico no qual Clélia Neri Cortes buscou analisar a educação escolar entre os Kiriri, a partir da demanda desse povo, compreende, portanto, o início dos anos 80 a meados da década de 90. Todavia, mesmo sendo no campo das discussões sobre educação escolar Kiriri um trabalho pioneiro percebe-se, no trabalho da autora, muito mais uma postura de legitimação de um campo (político) de atuação, faltando à análise da educação escolar entre os Kiriri uma compreensão mais apurada dos meandros e da complexidade das situações concretas (etnográficas) da escola Kiriri e de como esta vem sendo incorporada no cotidiano e nas representações desse povo.

Nesse sentido, parece-nos importante refletir sobre o que se tem denominado de educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, a partir dessas novas exigências e demandas que são colocadas pelos povos indígenas. Cabe-nos, ademais, pensar como as questões relativas à *diversidade*, à *diferença*, à *cultura* e à *identidade* têm sido tratadas nas reflexões sobre os alcances e limites na construção do olhar pedagógico informado pela perspectiva intercultural. No mesmo sentido, cabe-nos indagar, como nos adverte Sampaio (2006, p.166)

Como nesses diálogos e disputas sabidamente desiguais, e através de que canais de poder e de que recursos simbólicos, se produzem e se legitimam, para todo o campo da educação escolar indígena – e mesmo para mais além dele-, as definições do que sejam *especificidade e diversidade culturais* indígenas e do que podem estas, enfim, estar a significar para cada um dos pólos e no contexto da relação entre esses.

A utilização de termos como diversidade cultural, diferença, especificidade, identidade, cultura e resgate cultural em muitos dos discursos educacionais e, da mesma forma, em muitos projetos de educação escolar indígena no contexto contemporâneo, ainda estão impregnados de uma visão “etnocêntrica e distante da produção de um real diálogo cultural com as posições indígenas” (SAMPAIO, 2006, p. 167). Por outro lado, o fato de se proclamar a diversidade cultural e o respeito à diferença não garante necessariamente uma postura política transformadora.

Refletindo sobre as práticas de educação escolar indígena e falas de muitos professores indígenas, lideranças e pesquisadores (em suas práticas de militância) acerca da necessidade de se fazer um *resgate cultural* para que se possa construir projetos de educação escolar diferenciados e conseqüentemente fortalecer as identidades étnicas dos povos indígenas, observa-se que muitos desses discursos continuam impregnadas de uma perspectiva essencialista de cultura e identidade que fundamentou a proposta hegemônica do projeto de modernidade. Essa concepção sugere que existe um conjunto cristalino de características de que todos os membros de um grupo partilham, podendo ser reivindicadas como verdadeiras e genuínas. A identidade e cultura assim concebidas fazem apelo a uma suposta qualidade essencial, que permaneceria imutável ao longo do tempo. Ainda, conforme afirma Sampaio,

Para as sociedades indígenas em questão, o *resgate cultural* tende com freqüência a ser percebido, como seria de se esperar em se tratando de segmentos sociais subalternos às concepções ideológicas dominantes, nos mesmos termos destas concepções, ou seja, como algo a ser perseguido dentro dos parâmetros de uma idéia reificada de *cultura* e em função de sua própria incorporação da *visão lacunar* que delas tem a consciência nacional (2006, p. 171).

Outra questão aqui se coloca: Como pensar a relação entre as práticas de educação tradicional e os projetos de educação escolar indígena diferenciados? Faria sentido, ainda, pensar nesses dois espaços de produção de saberes, sem recair numa concepção reducionista de educação e cultura, quando se volta a pensar a importância e o lugar que os saberes tradicionais devem ocupar nos espaços/ tempos de cada povo indígena, e neste caso específico entre os Kiriri de Banzaê? Acreditamos que se faz necessário pensar sobre a importância e do lugar que os saberes tradicionais devem ocupar nos espaços/tempos de cada povo indígena, no sentido de reconhecer e analisar os limites de uma possível “escola indígena” e, sobretudo, perceber que a “escola indígena” não pode se apossar da comunidade; os sujeitos índios precisam se apossar da escola, dar as regras, estabelecer os limites entre as formas de educação tradicional e os processos de educação escolar por eles vivenciados.

Existem conteúdos, “saberes”, modalidades de experiências que emergem da tradição, que não dizem respeito à escola (D’ANGELIS, 1999) e, nesse sentido, não podem ser tratados no espaço/tempo do contexto escolar, numa tentativa de “escolarizar” tais saberes/experiências. Da mesma forma, não é conveniente confundir escola e educação ou tentar instituir “uma escola indígena” que seja igual a uma “educação indígena”. Nesse

sentido, entendemos que o “espaço escolar” “fala” aos sujeitos através de seus rituais, de sua arquitetura, produz tempos e espaços, estabelece divisões de gênero, classe, etnia, religião e idade. Como afirma Louro (2000, p. 126)

É pela imposição de um ritmo próprio, escolar, marcado por sinais (como sinetas, gestos, e olhares dos/as professores/as etc), e pela delimitação do que pertence à sala de aula e o que fica fora dela, que se treinam os sujeitos para a aquisição de uma postura e uma disposição vistas como condizentes às atividades intelectuais e reflexivas.

Na medida em que os processos de escolarização passam, inevitavelmente, pela aquisição e domínio da escrita, as tentativas “de enfiar” toda a cultura para dentro da escola (D’ANGELIS, 1999), no caso específico, a cultura indígena, como condição *sine qua non* para a construção da alteridade dos grupos indígenas que reivindicam uma educação escolar diferenciada, acabamos por instituir um princípio que perpassa pela “ditadura da escola”, na medida em que os conhecimentos tradicionais só se tornarão conhecimentos verdadeiros se forem ensinados ou valorizados pela/na escola. Ainda, conforme afirma Meliá (1997, p. 26) “a comunidade indígena, tanto em nível de povo como em nível de aldeia, tem uma racionalidade operante que temos que saber descobrir para que as novas ações pedagógicas possam praticá-las”. Ademais, o mesmo autor afirma (ibidem)

Se a alteridade só se vive em comunidade, já que os indivíduos estão mais orientados ao próprio proveito, a ação pedagógica terá que estar muito atenta para ver se a sociedade e a comunidade indígena não estão trocando de sentido mediante a prática escolar.

O discurso moderno institui uma racionalidade pedagógica através da educação escolar, onde a representação do passado e nisso a tradição e a memória coletiva ficam sobre restrito controle, disciplinadas. “Com o advento da modernidade instala-se também uma profunda insegurança, pois o passado, e nele a memória, passa a ser sinônimo de desconfiança” (DIEHL, 2002, p. 130).

Outras questões precisam ser analisadas quando se formula e se discute políticas e projetos de educação escolar voltados para as populações indígenas. Acreditamos que é importante não perder de vista o sentido e a função da educação escolar construídos historicamente e como a mesma vai legitimando uma “gramática”, um modo de fazer, instituindo rituais, “(...) formalmente e artificialmente dotada de fins e objetivos, de estruturas, de recursos e de tecnologias” (LIMA, 2006, p.19). Ademais, é preciso considerar



as práticas e situações escolares, uma vez que conforme afirma Forquin (1993, p. 167) “têm suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. Ainda, conforme esse autor, a escola institui uma “cultura escolar” que pode ser definida “como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (idem, *ibidem*).

A educação escolar moderna institui formas de “poder disciplinar”, “pedagogias corretivas” e disciplinadoras e, da mesma forma, “disciplina saberes”. Ao produzir seu próprio saber, ou produzir um saber específico, a escola cria um “saber escolar”.

O campo da chamada educação escolar indígena é atravessado por inúmeras linhas de força, tanto ideológicas quanto pragmáticas. “O Estado ou faz passos de leão com o objetivo de homogeneizar e modernizar, no caso do poder federal e de algumas poucas iniciativas locais, ou se mantém perigosamente omissos, no caso de muitas situações locais” (FRANCHETTO, 2006, p.197). Enquanto isso, a escolarização, como cultura, aprendizagem, experiência e disciplinarização, atinge cada vez mais povos indígenas, que a sofrem, internalizam e dela se apropriam, ou então a rejeitam. Fala-se muito em ‘conquista da educação’, mas ainda muito pouco das contradições entre uma retórica inócua e práticas pouco refletidas, por vezes profundamente autoritárias e enganadoras, que observamos em aldeias, áreas indígenas, postos da FUNAI, municípios e estados.

Como afirma Ferreira,

A escola está inserida na “sociedade global” e na chamada “sociedade do conhecimento” onde violentas e profundas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais vêm causando impactos desestabilizadores à toda a humanidade, e conseqüentemente exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização e gestão da educação resignificando o valor da teoria e da prática da administração da educação (2001, p.296).

Não pretendemos aqui negar aos povos indígenas processos de educação escolar; o que queremos é problematizar e apresentar os limites de uma educação escolar indígena e, da mesma forma, salientar a necessidade de se buscar compreender os projetos de educação escolar indígena para além de um discurso que se coloca a partir de necessidades políticas e

ideológicas, esquecendo-se de pensar tais projetos tendo como princípio a cultura de cada povo e as formas como cada povo indígena se apropria da escola, o que implica também em questionar o discurso que muitos povos indígenas se utilizam para reclamarem seus projetos de educação escolar. “É preciso reconhecer que, sendo a escola uma instituição não-indígena, surgida em contexto de sociedades radicalmente distintas das sociedades indígenas, criar hoje a “escola indígena” é ainda um desafio” (D’ANGELIS, 1999, p. 22).

Nobre (2005), na tentativa de fazer uma síntese dos avanços e impasses da educação escolar indígena hoje, no VI Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas relata, referindo aos impasses,

Apesar do espaço já conquistado e das garantias legais asseguradas, a prática da maioria das escolas indígenas no país convive com inúmeras dificuldades e graves limitações. As práticas escolares apontam para uma escola sem recursos didáticos, com professores sem capacitação político-pedagógica, sem material didático específico, monolíngue em português e atreladas a secretarias despreparadas para ajudá-las (2005, p.91).

Outras dificuldades ainda se colocam aos projetos de educação escolar diferenciados para os grupos indígenas, segundo as análises de Camargo e Albuquerque (2003), a partir das experiências com os índios Xavante, como a existência de um RCNEI<sup>2</sup>, as dificuldades em romper com os rígidos calendários e com o material didático elaborado sob forte influência de não-índios.

Se não refletirmos o que de fato seria uma escola indígena ou qual a real necessidade de uma “educação escolar” no contexto dos mais diversos grupos indígenas, poderemos estar reacendendo no Brasil a esperança em um progresso inexorável da humanidade pela razão, cujo “templo” – a implantar-se em toda e qualquer aldeia - é a escola (D’ANGELIS, 1999). Acreditamos que a “descrição densa”, as análises/reflexões dos limites e possibilidades de uma educação escolar indígena diferenciada, no sentido de dar “conta do lugar que a escola deve ocupar” nos espaços/tempos dos diversos grupos indígenas, são condições indispensáveis para que a educação escolar possa ser praticada no interesse de cada grupo indígena.

O certo, contudo, é que os Kiriri de Banzaê, a partir da década de 1980, assessorados por antropólogos, ANAÍ/BA, ONG’s, missionários Baha’i, começaram a pensar e construir

---

<sup>2</sup> Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena.

projetos de educação escolar que servissem aos interesses desse povo, tendo em vista as lutas que se travavam, com os posseiros locais, na busca pela retomada de seus territórios. No caso específico Kiriri, o que nos parece condição determinante no processo de apropriação da escola por esse povo, é muito mais determinado e informado politicamente do que por uma suposta “necessidade natural” de escolarização. Se por um lado os Kiriri desejam a escola, nem todos a desejam da mesma forma e com as mesmas intenções. Ademais, uma outra questão que nos parece importante assinalar diz respeito à forma como os Kiriri constroem seu modo de pensar uma educação específica, diferenciada e intercultural. Nos momentos da realização da pesquisa junto aos Kiriri, quando as lideranças e, sobretudo os professores desse povo eram questionados acerca do que seria uma *educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural*, eram comuns respostas do tipo: “nossa educação busca trabalhar os valores dos índios e dos não índios. A gente quer fazer uma relação de troca entre esses saberes” (Professor Davi<sup>3</sup>). Em uma outra conversa, nos diz Maria Kiriri<sup>4</sup>

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

A fala de Maria Kiriri, em especial, nos parece interessante. Se por um lado o discurso da educação intercultural prega a necessidade da convivência e do diálogo entre os “conhecimentos de tradição indígena” e os “conhecimentos advindos do saber não índio”, o que parece é que o *Outro não índio*, nesse processo de *relação intercultural*, ainda se apresenta como um *outro ameaçador* e, a estratégia encontrada como forma de *neutralizar o poder* desse outro não índio, como também seus espaços de produção de saberes não diferenciados, é recorrer (ao menos no discurso), aos modos de educação a partir dos valores

---

<sup>3</sup> É professor de 1ª série na Escola Marechal Rondon, desde 2006, quando termina o segundo grau. Não é formado em magistério indígena.

<sup>4</sup> Maria Kiriri é filha do cacique Lázaro; estudou só até a 8ª série. Durante muito tempo, atuou como professora das crianças Kiriri, antes da retomada definitiva da área indígena. Em sua formação, foi muito influenciada pelos Baha’i, chegando a viajar em missões Baha’i para outros grupos indígenas de países da América do Sul. Como professora Kiriri, lecionou em escola pertencente aos Baha’i, no que hoje é a área indígena. Atualmente, dedica-se às atividades artesanais.

da tradição. Não obstante, as preocupações de Maria no que se refere ao envolvimento de seus sujeitos em “coisas ruins” também procedem e fazem sentido.

Ingrid Weber, em seu livro *Um copo de cultura: Os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola*, nos apresenta reflexões interessantes, mostrando-nos como os Kaxinawa do Acre se apropriam da escola e, da mesma forma, reflete sobre o papel da escola na definição dos limites da comunidade-aldeia e na apropriação da noção de “cultura”. O que a autora pretende mostrar é como os métodos didáticos utilizados na escola kaxinawá e, da mesma forma, a introdução da escola na aldeia e a função que esta passa a desempenhar no atual contexto, seguem o mesmo padrão das aprendizagens das habilidades tradicionais, como por exemplo, a prática da tecelegem. Nesse sentido, a utilização da cópia, “decoreba” enquanto *método de alfabetização*<sup>5</sup>, na escola Kaxinawá, refletem muito mais a singularidade da pedagogia Kaxinawá<sup>6</sup> do que uma simples repetição das práticas de alfabetização das escolas ditas “oficiais”.

Nesse sentido, a autora afirma:

(...) a recente introdução dos saberes especializados da “cultura” no âmbito escolar parece ser, a primeira vista, incompatível e problemática. Como se sabe, nas sociedades indígenas há contextos apropriados para a transmissão desses saberes, o que lhes confere sentido. Para mencionar o aspecto mais saliente do “movimento” atual, os cantos, por exemplo, eram tradicionalmente aprendidos no contexto das próprias cerimônias rituais. Portanto, em tese, ao serem incorporados à escola, esses conhecimentos estariam sendo dissociados de seus contextos legítimos de transmissão. No caso do Humaitá, porém, a maior parte dessas cerimônias não vinham sendo realizadas; em decorrência da longa vivência nos seringais, a “animação”, um fator constitutivo das festas antigas, assumiu outras formas. Nestes novos tempos de “cultura”, a escola kaxi do São Vicente – o cupixau-escola -, vem provendo um (novo) contexto para a transmissão dos cantos rituais, entre outros saberes, e atribuindo sentido a sua prática (2006, p. 220).

---

<sup>5</sup> Como a aquisição de qualquer habilidade, o aprendizado da escrita é lento. Ele provém de um envolvimento individual e gradual (mas não sistemático) com o contexto em que a escrita é “praticada” e onde, passo a passo e através da repetição (cópia), cada uma de suas técnicas vai sendo internalizada. Entende-se, assim, porque a alfabetização leva, em média, quatro anos (ou mais), o que, visto da nossa perspectiva, poderia ser julgado como fruto da incompetência do professor “(WEBER, 2006, 203-204).

<sup>6</sup> A visão é uma importante habilidade para aqueles que estão aprendendo (...) A maior parte da pedagogia envolve o aprendiz observando as ações do professor, mais do que ouvindo suas explicações. De fato, os Cashinahua são notoriamente refratários à pedagogia discursiva. Eles sentem que os estrangeiros, como as crianças, devem aprender mais por meio da observação e imitação do que escutando e depois pondo em prática (MCCALLUM, 1989, p.146, apud WEBER, 2006, p.196).

As reflexões de Ingrid Weber nos remetem a novas possibilidades de análise acerca do papel que a educação escolar pode e tem assumido nos contextos dos grupos indígenas, partindo das demandas específicas de cada povo e, sobretudo, pensadas a partir da “lógica da cultura” ou dos modos como os grupos indígenas traduzem para dentro da aldeia seus projetos de educação. Nesse caso específico, o modo de ser Kaxinawá, vai traduzindo a escola para o contexto da aldeia, ao mesmo tempo em que a escola vai se apropriando desse modo de ser Kaxinawá. Isso conduz a novos processos de aprendizagem e de reelaboração da cultura desse povo, ultrapassando a lógica do discurso que busca na educação escolar indígena a possibilidade do *resgate cultural* a partir de uma idéia de cultura genuína, localizada no passado, necessitando de ser resgatada.

No mesmo sentido, conforme nos adverte Bonin,

Cada escola indígena deve ser pensada como experiência única, em sua força particular, e esse é um direito e não uma concessão do Estado Brasileiro. Sendo assim, não é demais exigir que as escolas indígenas sejam diferenciadas em relação às escolas da rede regular de ensino, mas também diferenciadas entre si. Também não é demais exigir que os processos de formação de professores indígenas sejam planejados de modo a contemplar as diferenças- não as diferenças genéricas, que embasam certas propostas de formação para índios, mas a diferença de um povo indígena em relação aos demais (2008, p. 106-107).

Por outro lado, e diversos contextos etnográficos têm nos mostrado, diversos povos indígenas querem suas escolas iguais às escolas dos não índios. Aqui, coloca-se uma questão: o que é de fato uma escola indígena?

### **Considerações finais**

O que nos fica evidente é que não podemos pensar em projetos de educação escolar indígena dissociados dos projetos de educação nacional, que são direcionados aos denominados “não índios”. Da mesma forma, fica-nos claro que muitos dos impasses que os projetos de educação escolar indígena enfrentam são problemas que só podem ser compreendidos a partir de um entendimento da história da educação brasileira e dos projetos de educação que vão sendo instituídos desde os tempos coloniais, tanto pra índios como para não índios. Observa-se que as práticas de autoritarismo, centralização, fragmentação e conservadorismo que sempre estiveram presentes ao longo da História do Brasil geram alguns

impasses/dificuldades que têm dificultado a implantação de projetos de educação escolar indígena diferenciados e, conseqüentemente, a implantação de processos de gestão mais condizentes com esses projetos de educação.

Como nos adverte Meliá (1997, p.21-22)

Os povos indígenas mantiveram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos: continuou havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venha a se produzir nas novas gerações, e também encare, com relativo sucesso, situações novas.

Talvez precisemos pensar os projetos de educação escolar a partir da idéia de fronteira, desenvolvida por Barth<sup>7</sup>, e apropriado por Tassinari (2001)<sup>8</sup>, no sentido de compreender até onde pode ir a escola, no contexto das comunidades indígenas, na medida em que estas já fazem/praticam formas de educação tão válidas quanto aquelas que partem do saber escolar. Nisso, conforme Tassinari,

A abordagem teórica da escola indígena enquanto “fronteira” é extremamente útil por englobar tanto o reconhecimento das possibilidades de troca e intercâmbio de conhecimentos e fluxos de pessoal quanto o entendimento de situações de interdição dessa troca. Porém, essas interdições não constituem meras barreiras estáveis, mas funcionam também de forma dinâmica, fornecendo material que vem reforçar diferenças ou manter distinções étnicas (2001, p.68).

## Referências

---

<sup>7</sup> A idéia de fronteira aqui utilizada parte das formulações teóricas de Fredrik Barth (1998). A noção de fronteira elaborada por Barth marcou uma virada importante na conceptualização dos grupos étnicos. (...) Num primeiro nível sublinha que a pertença étnica não pode ser determinada senão em relação a uma linha de demarcação entre os membros e os não membros. Para que a noção de grupo étnico tenha um sentido, é preciso que os atores possam se dar conta das fronteiras que marcam o sistema social ao qual acham que pertencem e para além dos quais eles identificam outros atores implicados em um outro sistema social. (...) Mas o caráter inovador da noção de ethnic boundary (...) liga-se à idéia de que são em realidade tais fronteiras étnicas e não o conteúdo cultural interno que definem o grupo étnico e permitem que se dê conta de sua persistência (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 1998, p. 152-153).

<sup>8</sup> “Ao retomar conceitos da Antropologia formulados por Barth, não quero sugerir simplesmente que a escola indígena corresponde a uma “relação interétnica”. Meu objetivo é mostrar que a contribuição desse autor, ao problematizar as fronteiras entre grupos sociais, fornece-nos sugestões importantes para refletir sobre a escola indígena enquanto espaço de interação e contato entre populações, onde há fluxo de pessoal e conhecimento e onde as diferenças sociais são construídas”. (TASSINARI, 2001, p.64)

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo, UNESP, 1998.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). *Povos indígenas e educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 05 de out. 1998.

\_\_\_\_\_. *Ministério da Educação. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC-SEF/ Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96.

\_\_\_\_\_. *Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica*. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, Parecer n. 14, set. 1999.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Resolução, n. 003, Nov. 1999.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*, n. 10.172, 09 de jan. 2001.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de & ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. Projeto Pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. Cad. Cedes, Campinas, SP, v. 23, n. 61. p. 338 – 366, dezembro de 2003.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n.02, p.485-515, jul./dez. 2005.

CÔRTEZ, Clelia Neri. *A educação é como o vento: os Kiriri por uma educação pluricultural* (Dissertação de mestrado, UFBA, 1996).

\_\_\_\_\_. *Educação Diferenciada e Formação de Professores/as Indígenas: Diálogos intra e interculturais* (Tese de Doutorado, UFBA, 2001)

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Contra a ditadura da escola*. Cad. CEDES, Dez. 1999, vol. 19, nº 49, p. 18 –25.

DIEHL, Astor Antônio. *Cultura historiográfica: memória, identidade e representação*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.)

*Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola* 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCHETO, Bruna. Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2006.

LEITE, Arlindo G. de O. *Educação indígena Ticuna: livro didático e identidade ética*. Cuiabá: UFMT, 1994. (Dissertação Mestrado).

LIMA, Licínio C. Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In: TORRES, Carlos Alberto & TEODORO, António (orgs.). *Educação crítica & utopia: Perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall (orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

LOPES DA SILVA, Aracy. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Orgs.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: EDUSP, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Escola básica na virada do século: currículo, política e educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MELIÀ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. *Ação pedagógica e alteridade: por uma pedagogia da diferença*. Mato Grosso: Secretaria de Estado de Educação / Conselho de Educação escolar Indígena de Mato Grosso, 1997. (Anais da Conferência Ameríndia de Educação).

MONTE, Nietta L. *A construção de currículos nos diários de classe: Estudo do caso kaxinauwá/Acre*. Niterói: UFF, 1994.

NASCIMENTO, M. T. S. O povo indígena Kiriri. In: SILVA, A. L. Da & GRUPIONI, L. D. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus* (org.) 2 ed. São Paulo: Global; Brasília; MEC; MARI; UNESCO, 1998.



SANTANA. Reflexões sobre educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri

34

NOBRE, Domingos. Para uma síntese dos avanços e impasses da educação escolar indígena hoje. In: VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (orgs.). *Desafios atuais da educação escolar indígena*. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena: [Brasília]: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005. (Anais do VI ELESÍ – Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas)

SAMPAIO, José Augusto Laranjeira. O resgate cultural como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2006.

SCHROEDER, Ivo. *Indigenismo e prática indigenista entre os Parintintim*. Cuiabá: UFMT, 1995. (Dissertação Mestrado)

TASSINARI, Antonela Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall (orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola* 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

TAUKANE, Darlene. *Educação escolar entre os Kurâ Bakairi*. Cuiabá:UFMT, 1996. (Dissertação Mestrado).

WEBER, Ingrid. *Um copo de cultura: os huni kuin (Kaxinawá) do rio humaitá e a escola*. Acre: EDUFAC, 2006.

Trabalho Recebido em: 27/11/2010 e Publicado em: 15/06/2012