

## A construção da educação diferenciada entre os Kiriri

Vanessa Coelho Moraes

Mestranda em Antropologia  
Universidade Federal da Bahia  
vanessa\_c.m009@hotmail.com

### RESUMO

Pretendo discutir sobre a relação histórica que existiu entre os Kiriri e a burocracia estatal, a qual se reportam para promover sua educação escolar. Levarei em consideração como foi construída a categoria *educação diferenciada* e como os diferentes agentes que se relacionam com ela elaboraram esse conceito a partir da sua própria epistemologia. Assim, farei uma reflexão sobre desafios e conflitos que existem para a construção da educação diferenciada desse povo, analisando as estratégias que foram usadas para isso.

**Palavras-chave:** Escola indígena; Educação diferenciada; Kiriri; Fronteira; Índios do Nordeste.

Os Kiriri são uma etnia que faz parte do contexto dos povos indígenas do Nordeste, e localizam-se no norte da Bahia, no município de Banzaê. Segundo os próprios índios, são um povo com aproximadamente quatro mil pessoas, dentro de um território com 12.320 hectares, no qual existem 13 aldeias. Possuem três escolas indígenas até o ensino médio, que têm mais ou menos trezentos alunos. Cada uma possui mais três escolas menores anexadas a elas, que funcionam com uma ou duas salas, onde as aulas são realizada de maneira multiseriada. São ofertadas turmas do ensino infantil e fundamental. Esses anexos são, como dizem os índios, “escolinhas” que funcionam como extensão das escolas maiores, sendo por elas administradas. Isso está ilustrado na tabela abaixo:

Nome da Escola	Nº de professores <sup>1</sup>	Local	Aldeia onde ficam os anexos
Colégio Estadual Indígena Florentino Domingo de Andrade	32	Aldeia de Araçá	Segredo Baixa da Cangalha Baixa do Juá
Colégio Estadual Indígena Kiriri Índio Feliz	33	Aldeia de Cajazeiras	Segredo Araçá Cajazeiros
Colégio Estadual Indígena José Zacarias	33	Aldeia de Mirandela	Pau ferro Marcação Gado velhaco

A realidade do atual contexto da educação Kiriri só foi possível mediante um intenso processo de lutas e articulações que eles realizaram no final do século XX. Suas reivindicações para a promoção das suas escolas esteve sempre relacionada a conflitos com o Estado, pois as instituições burocráticas historicamente operam uma noção de educação indígena diferente dos anseios desses povos. Além disso, os índios reclamam que o Estado não oferece recursos suficientes para que possam promover suas escolas como desejam. Em função desses aspectos, disputas e conflitos em prol da promoção da educação diferenciada são frequentes. Assim, busco discutir a relação histórica existente entre os Kiriri e agentes externos que se relacionaram com a educação escolar desse povo, levando em consideração a forma como a educação escolar indígena vem sendo construída e como a categoria *educação diferenciada* vem sendo ressignificadas e reelaborada.

Apesar das escolas dos Kiriri começarem a surgir na década de 1950, primeiro com a escola do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), depois com a *escolinha da Lagoa Grande*<sup>2</sup>, apenas na década de 80 começaram a ser inseridos conteúdos da cultura Kiriri nas aulas, o que atualmente é fundamental para essa etnia na promoção da sua educação. Nos anos 80 existiam apenas escolas com séries iniciais, a maioria funcionando com instalações inadequadas, com ensino de má qualidade, falta de material didático suficiente e a maioria dos professores

não sendo índios.

Nesse período, começou o projeto da educação escolar Kiriri, baseado “nas ideias de Paulo Freire, Celestin Freinet e outros estudos sobre educação popular e escola comunitária” (CORTES, 1996, p. 87). Esses projetos tinham o objetivo de promover ensino para os Kiriri, correlacionando experiências do cotidiano com conteúdos da alfabetização e as quatro operações matemáticas. Somente a partir daí eles começaram a ter uma educação que incluísse aspectos da sua cultura, como quando discutiam os conteúdos matemáticos e os relacionavam a assuntos como a roça e o artesanato, integrando as experiências do cotidiano no processo de aprendizagem.

Esse tipo de educação foi promovido com assessoria de membros da Associação Nacional de Ação Indigenista da Bahia (ANAÍ-BA), Centro de Educação e Cultura Popular (CECUP), e Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Membros dessas instituições começaram a dar aulas de formação de monitores indígenas para que alguns índios pudessem ensinar em suas aldeias. Nessa formação, as aulas aconteciam na roça comunitária, na escola e na casa de farinha, de modo que “a escola era discutida na roça comunitária e as atividades de produção comunitária eram discutidas na escola” (CORTES, 1996, p. 87), colocando em prática um modelo educacional em que a escola e a comunidade estavam correlacionadas. Nesse processo educacional, tanto assessores quanto monitores reproduziam esse modelo de ensino quando iam explicar os assuntos para os alunos.

Outro aspecto importante desse processo é que foram promovidos *círculos de cultura*, ou seja, “espaços partilhados em busca da construção dos processos de aprendizagem” (CORTES, 1996, p. 87). Nesses espaços eram discutidos temas relevantes para a comunidade e como esses temas poderiam fazer parte da didática das aulas para que a matemática e a alfabetização fossem ensinadas da melhor maneira possível. Uma das consequências desse espaço foi a *Cartilha da Escola Kiriri: Português livro 1- Alfabetização*, construída pelos monitores, onde havia muitos exercícios com palavras importantes para a cultura Kiriri, como por exemplo pote<sup>3</sup>, luta e terra. (CORTES, 1996)

O contexto em que essa educação surge é um ambiente de conflitos

territoriais, onde os Kiriri estavam buscando retomar seu território. Eles iniciaram na década de 70 esse processo, promovendo uma reorganização política e identitária, reivindicado um território octogonal de 12.320 hectares, o qual seus antepassados haviam obtido através de um Alvará Régio decretado pelo rei de Portugal em 1702. Na época, o rei tomou essa decisão porque existiam muitos conflitos entre colonos e jesuítas. Enquanto os primeiros queriam escravizar os índios, os segundos queriam catequizá-los. Buscando evitar conflitos, o rei decretou que todo aldeamento missionário que tivesse mais de 100 casais indígenas ganharia um território octogonal com 12.320 hectares, e esse era o caso do aldeamento missionário dos antepassados dos Kiriri. Com a proibição dos jesuítas no Brasil, eles foram perdendo esse espaço até chegar ao ponto que no final do século passado haviam cerca de 6 mil não indígenas e 2 mil índios nesse território (CARVALHO, 2004).

Para efetivar a retomada do território que habitavam seus antepassados, precisaram se reorganizar politicamente, reafirmando sua identidade e demarcando sua diferença frente à sociedade regional. Naquela época, estavam de tal modo integrado à sociedade daquela região que não eram mais vistos como índios, pois no imaginário nacional só seriam indígenas aqueles que vivessem de maneira claramente diferente dos não indígenas, ou seja, índios que eram classificados como aqueles que andam nus, moram em ocas e vivem nas matas. Os Kiriri não tinham essas características; portanto, para o imaginário nacional é como se *deixassem de ser índios*. Esse processo se dá com uma série de contradições e ambiguidades, pois ao mesmo tempo que são descendentes de índio por carregarem características marcantes dessa cultura e muitas vezes traços fenotípicos dessas populações, também não são vistos como indígenas devido ao seu grau de integração com as sociedades dessa região, ficando assim sujeitos a discriminação.

Por isso, eles passam a adotar uma série de atitudes para reafirmar sua identidade étnica, reforçando entre seus membros o sentimento de pertencimento à etnia Kiriri e mostrando para o Estado e a sociedade próxima que eram índios, pois só assim poderiam ter direito ao território dos seus antepassados. Dessa forma, para retomar suas terras e fortalecer seus laços internos, passaram a realizar o toré, usar tangas de pindoba e craoá, fumar no *paú* (um cachimbo

indígena) e principalmente rejeitar o termo *caboclo*, pois agora eles queriam se afirmar enquanto índios Kiriri, reforçando seus diacríticos diante da sociedade não indígena (BRASILEIRO, 1996).

É importante ressaltar que o período em que se inicia o projeto de uma educação escolar para esses índios se dá em um contexto marcado por conflitos políticos para retomar seu território. Por isso, esse tipo de educação escolar é rapidamente incluído como uma extensão do processo de reafirmação identitária e reorganização política. Por causa dessa relação entre a escola e processo de retomada de suas terras, alguns índios passaram a ver a alfabetização como um instrumento de luta contra os invasores da sua terra, e na matemática a possibilidade de comerciar sem serem enganados. Não era apenas uma questão de obter conhecimento, mas também de se instrumentalizar para garantir seus direitos. Além disso, a escola passou a ser um espaço onde havia ensinamentos sobre as tradições Kiriri. Os monitores começaram a fazer um levantamento das ervas medicinais, incentivar as práticas artesanais e comunitárias que eram usadas tradicionalmente, como o incentivo de plantação de árvores frutíferas nativas. Desse modo, o processo educacional dos Kiriri era algo que ia se adaptando as necessidades do contexto que vivia essa comunidade (CORTES, 1996).

Ao longo dos anos 80 os monitores passaram a querer uma continuidade nos seus estudos e aprimorar sua formação. Começaram o ensino supletivo a distância, promovido pela Centro de Estudos Supletivos do Estado da Bahia (CESBA). Eles iam uma vez ao mês para Salvador para receber orientações nos estudos e fazer avaliações. Porém isso não durou muito, porque em meados dos anos 80 a FUNAI passou a implementar o projeto Missão Novas Tribos na educação escolar dos Kiriri, substituindo os monitores indígenas por professores não indígenas, que não ensinavam conteúdos específicos dessa comunidade. Segundo o cacique Lázaro, isso contrariava o ideal de uma prática educativa que respeitasse a cultura do seu povo. Além disso, ele defendia a formação e contratação de professores indígenas, que ficou impossibilitada devido a esse projeto da FUNAI que durou até 1989 (CORTES, 1996).

É importante notar que esses primeiros educadores Kiriri possuem características que não por coincidência são até hoje importantes na educação desses índios. Esse contexto educacional foi tão marcante na história dessa etnia que

influenciou a forma como eles pensam sua educação escolar e o que querem para ela. Em função disso, nos dias atuais, é possível perceber características das suas escolas que foram surgindo nesse período, como por exemplo um significativo grupo de índios que buscam conhecimentos para desenvolver, em sua aldeia, sua própria educação. Outro aspecto relevante é o fato desse modelo educacional ser um instrumento de luta, algo elaborado para auxiliar os índios a garantirem seus próprios direitos.

Além disso, esses primeiros educadores indígenas estavam em um contexto onde existia um forte discurso que visava construir um aprendizado que valorizasse suas práticas e saberes tradicionais, integrando-os aos conteúdos escolares básicos, efetivando a integração de diferentes saberes (índigenas e não indígenas) na escola. Isso sempre foi promovido e bem embasado por agentes externos, como pesquisadores, ativistas e pessoas relacionadas a programas de educação indígena.

No entanto, por mais que esses agentes (membros da ANAÍ, CESBA, CTI) promovam discursos de que essas escolas devam ser autônomas, respeitando o saber e o desejo local, esses agentes estão sempre influenciando o que os indígenas pensam sobre sua própria escola. Mas o que pode ser uma contradição é, na verdade, uma atitude política que visa garantir o direito dos índios. Qualquer contato entre duas culturas gera necessariamente uma troca, um intercâmbio, uma mútua influência. Assim, como não há possibilidade de haver um auxílio aos professores indígenas que seja totalmente neutro, é importante que isso seja feito em prol de uma causa. Esses agentes não inventaram esses discursos baseados em seus próprios interesses, mas sim na reflexão sobre como a escola indígena foi usada para tornar o índio “civilizado”, quando, na verdade, ela deve ser usada de acordo com os interesses de cada etnia. Afinal, esse também é o desejo dos índios: uma educação que possa transformar e melhorar suas condições de vida!

Até hoje é marcante o fato de que a educação dos Kiriri se dá sempre dentro de uma relação com agentes externos à sua comunidade. Isso não é exclusivo dessa etnia, na verdade essa é a regra, já que a escola é uma instituição com uma série de características não indígenas, mas que ocupa funções relevantes nessas comunidades. Tassinari (2001) explica esse fenômeno se apropriando das

categorias de Barth (1998) sobre grupos étnicos demonstrando que as escolas indígenas por terem essa característica constituem uma *zona de fronteira*.

Barth (1998) compreende *fronteira* como uma zona de contato que abrange duas ou mais etnias, onde há um fluxo constante de conhecimentos e pessoas, estabelecendo trocas que transformam mutuamente a forma como as culturas constroem sua identidade. Por isso, as escolas indígenas podem ser entendidas como um *espaço de fronteira*, já que é uma instituição de origem não indígena que é internalizada no seio dessas comunidades, sendo apropriada e ressignificada pelos seus membros a partir de suas próprias categorias, sendo esses membros sempre obrigados a se reportarem à burocracia não indígena para poderem promovê-la. De um lado, a escola precisa atender às demandas do MEC e, por outro, também deve atender às exigências da sua própria comunidade. Em muitas circunstâncias as demandas de ambos serão bem semelhantes, enquanto em outros momentos serão tão distintas que em função disso ocorrerão muitos conflitos (TASSINARI, 2001).

Para elucidar isso, Tassinari usa dois conceitos a partir da teoria de Barth . O primeiro seria o de *relações interétnicas estáveis*, ou seja:

Relações entre grupos étnicos que supõe uma estruturação na interação: “um conjunto de prescrições governando situações de contato e permitindo a articulação em alguns setores ou domínios de atividade, e um conjunto de proibições em situações sociais impedindo interação interétnica em outros setores, e assim ilhando partes das culturas de confrontos e mudanças.”(id. Ib.:16) Assim, podemos pensar as várias alternativas e estabelecimento de escolas diferenciadas como situações interétnicas ou de contato entre povos que caminham ou não para alguma estabilidade. O que ocorre é que alguns conhecimentos advindos das escolas se articulam com algumas expectativas e com as visões de mundo indígena. (TASSINARI, 2001, p. 66)

O segundo conceito é o de *zonas interditas*, ou seja, são as circunstâncias em que há limites e ruídos no contato entre pessoas de diferentes culturas. São momentos conflituosos que existem em função das diferentes visões de mundo e formas próprias de entendê-lo.

Na década de 80, essa fronteira é marcada por uma relação com ONGs e com a FUNAI. Na década de 90, isso é efetivado através de uma relação com o

município de Banzaê e o MEC. Em 1991, com o Decreto Presidencial nº 26, a FUNAI deixa de ter a obrigação de administrar as escolas indígenas. A partir daí passa a ser obrigação do MEC coordenar e regulamentar essas escolas, enquanto municípios e estados passam a ter a responsabilidade de ofertá-las, apesar de nunca antes terem lidado com essa demanda e nem terem sido preparados para isso (ZOIA, 2006).

Esse tipo de política visava garantir legalmente que os povos indígenas tivessem acesso a uma educação de qualidade, dando autonomia para os índios promoverem sua própria educação, mas na prática essa realidade se tornou distante para muitas etnias (SILVA; FERREIRA, 2000). Na década de 90, os municípios e estados executavam para as escolas indígenas a mesma política que se tinham para as escolas rurais, pois não foram preparados para lidar com essas instituições em termos administrativos, técnicos e financeiros, ou seja, nenhum estado ou município passou a receber verba que pudesse ser repassada para as escolas indígenas de modo que garantisse uma educação de qualidade. Além disso, os setores dos estados e municípios que lidavam com as escolas indígenas começaram a administrá-las sem que os seus representantes tivessem compreendido a noção de educação diferenciada, tratando as escolas indígenas da mesma forma como tratavam as escolas rurais.

Em função desses problemas, o movimento indígena começa a reivindicar o direito a uma educação que fosse efetivamente diferenciada. Para que isso se realizasse, uma série de ações legais foram promovidas pelo MEC, buscando garantir as pautas desse movimento. Em geral, as diferentes etnias acreditam que educação diferenciada é algo que deve ser promovido assegurando as necessidades e expectativas que cada comunidade anseia diante da sua própria educação. Embora cada etnia tenha uma demanda, o MEC precisa elaborar documentos que garantam a educação diferenciada para todos, mas como fazer isso se cada povo tem sua especificidade no modo de conduzir sua educação? Como solução para esse dilema os representantes do MEC responsáveis pelo setor que regulariza a educação indígena começaram a se reunir com lideranças indígenas, professores (índios e não índios), pesquisadores e assessores para pensar em um conceito de educação diferenciada que fosse melhor para todos.

Como consequência desse processo uma série de documentos legais fo-

ram elaborados. Dentre os principais, destaca-se o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, de 1998. Já em 1999 foi elaborado o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação que apresenta as Diretrizes e Bases da Educação Escolar Indígena. Ainda nesse mesmo ano foi instituída a Resolução nº 3/99. Em 2001, a Lei nº 10.172 instituiu o Plano Nacional da Educação (PNE) com algumas metas para a educação indígena. Em 2002 surgem os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (ZOIA, 2006). Em geral, esses documentos expressam de maneira semelhante o que é educação diferenciada e os direitos que os índios têm com relação à escola indígena, o que está implícito no trecho que inicia o Parecer 14/99:

As escolas indígenas são diferentes das escolas não-indígenas porque possui características de ensino próprias. Essas são grandes diferenças. Os regimentos escolares também diferem em vários pontos, como: calendário escolar, carga horária, conteúdos, metodologia de ensino, etc. É diferente porque trabalha respeitando as maneiras tradicionais dos velhos passarem os conhecimentos para os jovens. É diferente porque o professor é o principal autor de seus próprios materiais didáticos usados na escola e usa tanto o conhecimento na escrita quanto o conhecimento oral. A aproximação com a escola não-indígena é pelo caráter de ensino que fazem em busca dos seus conhecimentos sociais e da cidadania. (Professor Joaquim Maná Kaxinawá, T.I. Praia do Carapanã apud BRASIL, 1999a, p. 1)

Essas noções também ficam bem evidentes no artigo 1º e 5º da Resolução do CEB nº 3 de 1999:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.[...] Art. 5º A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base: I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica; II – as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnicocultural de cada povo ou comunidade; III - as realidades sociolinguística, em cada situação; IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena; V – a participação da respectiva comunidade ou povo indígena. (BRASIL, 1999b, p. 2)

Em geral, esses documentos apresentam a noção de que a escola indígena é uma escola cujas características culturais da sua comunidade são um direito reconhecido, ainda que seja necessário se reportar a uma burocracia não indígena e atender às demandas do MEC.

Todo esse processo teve impactos e consequências no modelo educacional dos Kiriri, dentre eles o principal foi o fato de que a administração de suas escolas seria efetivada através do município de Banzaê, o qual passou a administrar de maneira mais efetiva as escolas indígenas em meados da década de 90. Nesse mesmo período, na medida em que os índios foram conquistando seu território, as escolas não indígenas da região tornaram-se escolas dessa etnia. Dessa forma, ampliou-se o número de escolas indígenas e ao final do processo de retomada de terras em 1998, todas as escolas dentro do território Kiriri, pertenciam a esse povo, embora a administração fosse do município.

A administração feita pela prefeitura tinha uma série de problemas. Diante do relato dos meus informantes, percebi que a escola indígena era administrada da mesma maneira que uma escola não indígena. Assim, os colégios dos Kiriri eram tratados como escolas rurais e não como diferenciadas. Além disso, fica nítida a falta de preparo técnico e financeiro para a promoção dessas escolas. Na fala dos meus informantes é perceptível como membros da burocracia municipal não compreendem as especificidades dos Kiriri e como é problemática a falta de verba para aspectos básicos para a manutenção e promoção dessas escolas. Era comum, por exemplo, faltar material didático, giz e merenda. Além disso, nenhuma dessas escolas tinham todas as séries, por isso os índios que queriam se formar precisavam ir para fora da aldeia completar seus estudos em uma instituição não indígena.

Assim, a educação escolar desse povo durante esse período foi sendo construída diante de impasses com a prefeitura, havendo uma disputa pelo modelo de educação que era almejado. Por um lado a prefeitura promovia uma educação rural; por outro, os Kiriri tentavam promover uma educação com suas especificidades. Alguns professores tentavam ensinar na escola como lutar pelos seus direitos e aspectos da cultura Kiriri. Além disso, em alguns colégios conseguiram promover a disciplina *cultura e identidade*, onde eram ensinados aspectos relativos à cultura, história e tradições desse povo. Esse tipo de educação, apesar

de não ser exatamente igual aos colégios rurais, tampouco era o que essa etnia queria para suas escolas.

Além da falta de autonomia para promover suas escolas, os professores faziam um contrato com a prefeitura, conhecido como PST (prestação de serviço temporário), o que não garantia receber o salário por doze meses, pois não eram pagos quando havia férias. Também era comum o salário atrasar um ou dois meses e depois receberem retroativamente. Os professores, funcionários e a direção eram escolhidos em conjunto com membros da comunidade, principalmente suas lideranças.

É válido ressaltar que a legitimidade das pessoas que trabalham na escola é sempre dada ou tirada pela comunidade, pois as pessoas que trabalham na escola precisam se esforçar para atender o que a comunidade espera dessa instituição, caso contrário isso pode ser a causa de conflitos ou retirada do cargo. Já na década de 80 a educação desses índios era realizada com a participação da comunidade, e desde então eles buscam fazer com que a escola seja um espaço que garanta alguns anseios dessa etnia como, por exemplo, ensinar sobre a valorização da sua história e da sua cultura. Por isso era tão necessário para esse povo que a escola fosse administrada por eles e não por agentes externos que desconhecem suas demandas.

Eles também não tinham acesso a uma série de direitos básicos que uma escola indígena teria, tal como autonomia no projeto político pedagógico e na administração. Seu modelo educacional era coordenado pelo município, além de dependerem da autorização do mesmo para efetivarem procedimentos administrativos na sua própria escola. Isso revela uma contradição, pois nesse período já tinham legalmente o direito a uma escola diferenciada, com autonomia para geri-la de acordo com suas especificidades. Porém, a prefeitura não estava preparada para atender essas escolas, o que causou uma série de problemas e incompreensões.

Além da falta de preparo, existia também uma espécie de *má vontade*<sup>4</sup>, por parte das pessoas que faziam parte do setor escolar da prefeitura de Banaê. As pessoas dessa cidade em geral tinham raiva e preconceito contra os índios devido ao processo de retomada de terra, o qual era julgado como ilegítimo. Os

índios eram vistos como se estivessem tomando terras que eram por direito dos posseiros. Assim, existia certa aversão aos índios e desejo de prejudicá-los.

Em função dessa espécie de *má vontade* e da centralização administrativa da prefeitura, muitas mudanças desejadas pelos índios deixaram de ser realizadas. Os Kiriri queriam, por exemplo, implantar outras séries nas suas escolas, porém isso não era permitido pela prefeitura sob alegação de que os professores indígenas não estavam capacitados a dar aula (SANTANA, 2007).

Durante o trabalho de campo realizado por Santana (2007), em meados da década passada, ele afirma que muitas escolas Kiriri haviam passado por uma reforma estrutural recentemente. No discurso atual dos índios eles afirmam que, apesar de terem acontecido algumas reformas, a quantidade de salas não era suficiente e eles não tinham nenhuma autonomia sobre esse processo, continuando com um ambiente carente de melhores estruturas e mais salas de aula. Um informante me contou que às vezes a prefeitura escolhia uma empresa para fazer uma obra, e mesmo que tal empresa desse a obra como acabada sem concluir todo o projeto, isso era aceito sem que a empresa fosse obrigada a terminar a obra. Um exemplo do descaso estrutural dessas escolas é o fato de que a Escola Municipal Professora Francisca Alice Costa, estava com uma parte do telhado desabando, o que era um risco para funcionários e estudantes. Além da falta de estrutura, também havia falta de material para todos os alunos, como lápis, caderno e livros didáticos (SANTANA, 2007).

Assim, nesse período em que o município de Banzaê fica responsável pela administração das escolas indígenas Kiriri houve uma série de disputas e conflitos para a promoção de uma educação diferenciada nos moldes que os índios desejavam. Nunca houve um consenso entre eles sobre como exatamente deveria ser a sua educação escolar, mas havia um desejo de todos de que nela pudessem ser incluídos aspectos da sua comunidade, de maneira ampla. Além disso, desejavam que os índios tivessem toda sua formação escolar em seus próprios colégios e que pudessem ter recursos materiais e autonomia administrativa suficientes para que fosse promovida uma educação de qualidade. Apesar de tudo isso ser um direito, enquanto essas instituições estavam sob a administração do município eles nunca conseguiram efetivá-las.

Diante desses problemas, os índios passam a questionar cada vez mais essa situação e reivindicar o tipo de educação que anseiam se mobilizando para alcançá-la, por isso ao final dos anos 2000, os Kiriri começaram um processo de estadualização das escolas, o qual tinha como principal objetivo trazer reformas para seus colégios e poder administrá-los com maior autonomia. Como consequência, eles não teriam mais um vínculo com a prefeitura de Banzaê. Isso surgiu a princípio da demanda dos professores, porém foi conversado e apoiado pela comunidade.

Esse processo aconteceu em todas as escolas Kiriri com diferentes momentos e processos. Em nenhuma delas isso foi rápido ou simples, todas demoraram pelo menos um ano para oficializar e regularizar a estadualização. Em geral, o discurso dos Kiriri sobre a estadualização das escolas é de que ela foi muito positiva e benéfica, mas também um tanto problemática.

Uma das desvantagens desse processo foi a mudança no processo burocrático pelo qual os professores são contratados. Se antes isso se dava por meio de um contrato feito com a prefeitura, depois passou a ser feito através do Regime Estadual de Direito Administrativo (REDA) e concurso público.

O REDA é um processo seletivo simplificado, que contrata as pessoas por um período de tempo determinado, de dois anos, podendo se prorrogado por mais dois. Ao terminar esse prazo, uma pessoa tem direito de fazer outro concurso REDA, podendo trabalhar por dois anos e prorrogá-lo novamente por mais dois anos. Ao fim desse período, essa pessoa perde o direito de fazer esse concurso por um determinado tempo<sup>5</sup>.

Com tudo isso o professor não tem possibilidade de uma carreira estável. Não lhes são garantidos os direitos previstos na CLT, benefícios como plano de saúde, vale refeição, auxílio creche para quem tem filhos menores de seis anos. Não forma vínculo empregatício, portanto, não assina a carteira de trabalho. Quando acaba o período do tempo de trabalho, o trabalhador não tem direito a rescisão ou seguro desemprego e os anos trabalhados não são levados em consideração para a aposentadoria. O concurso público, por outro lado, garante esses direitos; a carga horária varia de seis a oito horas diárias e o salário muda de acordo com o grau de escolaridade. Assim, há salários diferentes para quem

tem nível superior, técnico e nível médio. Como disse um professor indígena, “eu acredito que o REDA só ajuda o governo”.

Apesar de todos esses problemas, para os Kiriri há uma grande vantagem no REDA, pois assim eles recebem o salário todos os meses, diferente de quando as escolas eram administradas pelo município. Segundo um dos informantes “o REDA sempre cai na data certa”. Em contrapartida, o professor agora fica impossibilitado de efetivar uma carreira. O professor é contratado, se capacita durante os anos em que dá aula, aprendendo com a experiência e estudando para promover o conhecimento, porém, ao término desse contrato esse professor experiente sai e dá lugar a outro que talvez não tenha nenhuma experiência. Para a promoção da educação diferenciada isso tem algumas consequências que os índios acreditam ser negativas, pois um professor que já está lecionando estaria mais apto e capacitado para continuar dando aquelas aulas; isso poderia melhorar a qualidade do ensino, de modo que os professores estariam melhor preparados para correlacionar os conteúdos do MEC com os conteúdos específicos.

Um exemplo dessas desvantagens pode ser ilustrado pelo que aconteceu com um antigo professor da disciplina língua indígena. Atualmente existem poucas pessoas que entendem do assunto e sabem ministrar a disciplina tão bem quanto esse antigo professor. Quando acabou o REDA, ele foi obrigado a sair, o que deixou uma lacuna nessa matéria, porque ele era quem mais sabia do assunto naquela escola, além de ser um bom professor. Os alunos e funcionários se mobilizaram promovendo um abaixo-assinado e encaminhando documentos para a Secretaria de Educação do estado a Bahia pedindo que ele ficasse, mas tudo isso foi insuficiente e ele foi obrigado a sair do mesmo jeito.

Outro problema causado por isso é o fato de que agora, para alguém ser diretor dessa escola, precisa ter sido aprovado em concurso público. Atualmente existem apenas dois índios que são concursados, todos os outros sendo contratados pelo REDA. Houve somente um concurso para professores indígenas desde que as escolas foram estadualizadas, no qual apenas duas pessoas obtiveram aprovação. Segundo meus interlocutores, isso aconteceu porque a prova era muito difícil. Atualmente eles reivindicam um novo concurso, mas com uma prova que seja elaborada pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e para

nível médio, voltada ao povo Kiriri.

Isso constitui uma grave contradição burocrática e legislativa, pois enquanto a legislação garante que os índios tenham o direito a administrar suas escolas de maneira autônoma, isso não se observa na prática, porque devido à burocracia do estado da Bahia esse direito não pode ser efetivado. Essa contradição tem sérias complicações e consequências negativas. Com esse direito negado, pessoas que assumem essa vaga, apesar de parceiras dos índios, não compreendem bem sua cultura e, diante de uma incompreensão, acabam por vezes tomando atitudes que ferem o desejo desse povo ou de algum grupo político dessa etnia, por mais que tentem ao máximo contemplar sua demanda. Além disso, essas pessoas ficam submetidas a relações políticas, às quais não podem opinar ou se opor, por serem de fora. Isso causa uma relação de estranhamento entre direção e escola, o que por vezes pode ser conflitante e ter resultado negativo para ambos os lados.

Por exemplo, no Colégio Estadual Indígena Kiriri Índio Feliz, o diretor é um não indígena e seu vice é um índio. Por vezes acontecem mal entendidos entre esse diretor e os Kiriri. Certa vez os estudantes disseram que não iriam para as aulas porque aconteceria um ritual muito importante; o diretor questionou isso e reprovou essa atitude, dizendo aos índios para não irem, porém os estudantes não aceitaram e foram para o rito. Quando o diretor conversou sobre isso com os professores foi explicado que os alunos estavam certos e esse tipo de atitude tinha que ser incentivada, porque eles estavam lutando pelos seus direitos.

Outra situação ocorreu no Colégio Estadual Indígena José Zacarias, onde a diretora não sabia que havia um índio que dava aulas em sua própria casa. Ela pensava que ele sempre faltava ao trabalho, e em função disso o demitiu. Como esse professor era irmão de um dos caciques, a partir daí começaram uma série de conflitos entre essa diretora e esse cacique. Por fim, como consequência dos atritos, a diretora deixou de ir à escola, continuando como diretora apenas para lidar com assuntos burocráticos; atualmente quem efetiva a função de direção nesse colégio é uma índia que foi contratada para ser recepcionista<sup>6</sup>.

Além desses problemas causados pelo REDA é importante ressaltar que

a questão da contratação dos professores perpassa uma série de negociações, disputas e conflitos políticos entre os índios e a burocracia. O primeiro REDA foi feito em 2009, depois de os indígenas terem ficado três dias dormindo na frente da Secretaria de Educação. Para que pudesse ocorrer o segundo REDA, eles acamparam na frente da Secretaria de Justiça. Para realizar essa mobilização, cada funcionário colaborou com uma quantia para pagar alimentação e transporte das pessoas que foram até Salvador protestar.

Outro impacto do REDA nessas escolas foi que a seleção para o professor de cada disciplina mudou, se antes eles eram escolhidos pela comunidade agora é feita de maneira interna dentro da própria escola, onde depois de contratados eles qual vai ser o professor de cada disciplina. Seguindo critérios políticos e de acordo com o conhecimento de cada um, por exemplo, aquele que sabe mais de matemática se torna professor dessa matéria, porém se há uma disciplina em que existe um número excessivo de professores querendo dar aula, o professor escolhido é selecionado mediante disputas políticas que variam de acordo com a situação.

Apesar desses problemas, esse processo teve uma série de benefícios como, por exemplo, todas as escolas passaram por reformas, ampliando o número de salas, pintando as paredes, construindo muros, tornando o espaço um ambiente escolar mais propício ao ensino e à aprendizagem.

Outro benefício foi o fato de que as escolas passam a ter acesso a uma série de direitos que conferem caráter diferenciado, aproximando-se do ideal de educação que esses índios almejam. Um dos aspectos que ilustra isso é o calendário diferenciado, ou seja, eles têm por obrigação cumprir duzentos dias do ano letivo como toda escola brasileira, porém têm o direito de usar quarenta dias, desse total, para aulas fora do espaço escolar. Isso se justifica pelo fato de que para efetivar uma educação diferenciada é necessário o aprendizado em atividades que são importantes naquela cultura, como ouvir os mais velhos, dançar o toré, ir para rituais importantes que ocorrem anualmente (como o Dia do Índio), ir às serras, conhecer as ervas ou caçar. Um dos professores indígenas justificou esse calendário da seguinte maneira: “tudo que convive na comunidade é uma aula”, ou seja, para eles, toda vez que estão aprendendo e incorporando um valor importante para sua etnia, estão também em uma aula. O aprendizado

nesses espaços é construído por meio da observação, da experiência e da sociabilidade, o que perpassa a forma como sentem, pensam e internalizam essas experiências, construindo assim sua visão de mundo.

Outro aspecto que essas escolas passam a ter é o direito à merenda diferenciada, ou seja, eles passam a poder ofertar na merenda comidas típicas da sua região, em vez de oferecer alimentos industrializados que costumam recusar, devido à sua composição que não faz bem à saúde e também porque não estão acostumados a consumir. Assim, eles podem promover o cardápio que desejam aos seus estudantes, valorizando comidas típicas da sua própria cultura. Geralmente a merenda diferenciada que essas escolas oferecem são cuscuz, café, leite, aipim, carne do sol, arroz doce, macarrão, mungunzá, arroz, mingau, feijão, e a única comida industrializada é o biscoito.

Também passam a ter uma grade curricular diferenciada, ou seja, é direito que toda etnia tem de ofertar disciplinas que sejam voltadas às especificidades da sua cultura. No caso dos Kiriri, possuem as matérias *Cultura indígena* e *Língua indígena*. Na primeira, estudam diversos aspectos políticos, religiosos, históricos e culturais desse povo, enquanto na segunda estudam a língua que acreditam ser dos seus antepassados. Os mais velhos contam que essa língua é o Kipeá. Existem também documentos dos jesuítas atestando isso: dentre estes os principais são as obras do Padre Vicencio Mamiani, o “Catecismo da doutrina christã na lingua brasilica da naçam Kiriri” de 1698 (MAMIANI, 1942) e a “Arte de grammatica da língua brasílica da naçam Kiriri” de 1699 (MAMIANI, 1877). Esse padre viveu por muitos anos em aldeamentos missionários onde viviam os Kiriri, os quais segundo esse autor eram falantes do Kipeá. Como essa era uma das línguas mais faladas naquela região, o padre elabora algumas obras com um estudo sistematizado sobre ela, para facilitar o trabalho de outros padres na catequese e a confissão dos índios.

Atualmente esses índios não possuem falantes do Kipeá, mas coletam algumas palavras que os mais velhos conhecem, estudam as obras de Mamiani e, em seus rituais, quando as mulheres incorporam, falam uma língua que não é o português e é identificada como sendo o Kipeá. Quando isso acontece eles registram as palavras ditas ou tiram dúvidas com essas entidades, perguntando como se falam algumas palavras. Por isso atualmente o que eles têm sobre

sua língua é um léxico com algumas palavras que coletam da tradição oral, das obras dos jesuítas e das suas entidades sagradas. Apesar das poucas informações sobre sua língua eles estão se aprofundando nos estudos sobre ela e buscando efetivar um processo de revitalização linguística<sup>7</sup>. Os principais estudiosos são professores ou ex-professores da disciplina *Língua indígena*, que ensinam o que registraram e sistematizaram para seus alunos.

Além de terem conquistado esses direitos, eles também passam a ter autonomia em sua própria política pedagógica, gerir os recursos financeiros, administrar suas escolas e deixam de ser obrigados a pedir autorização a uma instituição externa à comunidade para fazer mudanças, como era com o município.

A partir dos elementos apresentados sobre os aspectos dessas escolas poderia parecer uma obviedade dizer que entre os Kiriri se realiza uma educação diferenciada, até porque a forma como sua escola está sendo gerida está em consonância com o conceito que o MEC elaborou sobre educação diferenciada. Porém, existem discursos de professores indígenas que discordam disso. Não há um consenso e nem um pensamento hegemônico de que a educação escolar Kiriri é, de fato, específica: alguns professores acreditam que sim, outros que não e outros acreditam que não é diferenciada no grau que deveria ser, mas reconhecem elementos específicos em suas escolas. Como uma professora indígena descreveu uma vez: “a educação não é 100% diferenciada, mas tem”.

Existem professores que acreditam que a educação escolar é diferenciada porque ensina sobre a cultura do seu povo nas disciplinas *Língua indígena* e *Cultura indígena*. Através delas passam pesquisas e trabalhos sobre elementos culturais, envolvendo a tradição oral e participação nos rituais. Em outras disciplinas, alguns professores se esforçam para ensinar o conteúdo relacionado a elementos culturais. Ensinam matemática, por exemplo, relacionando-a com aspectos da roça ou ensinam história relacionando-a com os elementos que perpassam a história dos índios no Brasil, principalmente os da região Nordeste. Além disso, existem professores que promovem aulas de campo nas matas e nas serras, o que é importante para ensinar sobre sua região e seus aspectos culturais. Nessas aulas abordam assuntos importantes sobre sua religião, pois nas matas e nas serras vivem suas entidades sagradas.

Outros professores discordam disso e acreditam que a educação escolar diferenciada não existe e que o conhecimento que os estudantes têm sobre sua cultura através da escola é pouco. Para alguns há poucas aulas nas matas, nas serras e nas lagoas e quando eles tentam fazer aulas nesses lugares muitas vezes acabam se estendendo, durando mais do que as horas que deveriam durar sua aula, e acabam “tomando a aula” do professor seguinte. Um professor contou-me que os alunos não conhecem as plantas como os mais velhos e que deveria ser papel da escola ensinar isso, o que não acontece. Além disso, alguns professores acreditam que a base da matriz curricular é a mesma de escolas não indígenas (com exceção das disciplinas específicas) e por isso, no geral, não se ensina muito sobre a cultura, mas sim sobre os assuntos estabelecidos pelo MEC. Apesar de existir uma coerção para que os assuntos sejam correlacionados com aspectos culturais, para muitos professores isso quase não existe na prática. Eles acreditam que as disciplinas *Língua indígena* e *Cultura indígena* não são suficientes para efetivar algo que eles possam chamar de educação diferenciada.

Algumas lideranças afirmaram que a escola só seria diferenciada se ensinasse sua própria língua. Para eles, esse deveria ser um dos principais objetivos da sua educação escolar, porém isso não acontece. Açam os esforços dos professores insuficientes para ensinar a língua dos seus antepassados, dizem que eles deveriam se dedicar mais e cobram isso dos professores, sem obter respostas e resultados satisfatórios.

Para eles é muito importante reaprender sua língua, pois apesar de terem sido reconhecidos oficialmente como etnicamente diferenciados, contam que muitos não indígenas dizem que eles não são índios, porque não falam uma língua indígena. Algumas antigas lideranças contam que, em um congresso em Mato Grosso, índios da região centro-oeste falaram que os Kiriri não eram índios porque não tinham uma língua. Isso também repercute entre eles de maneira negativa, sendo comuns os discursos de que há uma sensação de falta com relação a sua identidade, porque seu povo não tem uma língua. Além disso, quando as mulheres incorporam e falam uma língua que eles identificam como sendo o Kipeá, eles sonham em poder se comunicar com essas entidades nessa língua. Em função disso, poder aprender a língua na escola é algo central para os Kiriri e para alguns deles essa é a principal característica de uma escola indígena,

é algo que define se ela é diferenciada ou não.

Existe também um grupo de professores que acredita que sua escola tem diversos elementos diferenciados, principalmente por conta da grade curricular diferenciada e do calendário diferenciado, pois através destes pode-se ensinar sua própria cultura. Ainda assim, pensam que deveriam existir mais elementos que possibilitassem aos estudantes um maior conhecimento sobre sua etnia. Eles reconhecem que essas disciplinas são muito importantes, porém insuficientes, e que a escola efetivamente diferenciada ainda está por se fazer através de lutas por mais direitos que possibilitem um maior aprendizado da sua identidade na escola.

O MEC, ao elaborar o conceito de educação diferenciada, lança mão de um conceito homogêneo elaborado a partir de uma série de reflexões e debates promovidos com um amplo e heterogêneo conjunto de pessoas que buscavam um consenso para essa questão. Os Kiriri partem de outra epistemologia para pensar sobre isso. Eles elaboram essa noção através das suas experiências, observações e dos anseios que têm quanto a sua própria educação, sem buscar um consenso e objetivando o melhor para sua própria comunidade levando em consideração suas questões específicas e as demandas do atual contexto em que vivem.

Em função dessas diferentes epistemologias, os Kiriri buscam direitos que para obter precisam disputar a noção de educação diferenciada de modo que ela seja na prática ampliada através de políticas que possibilitem e promovam isso. Além disso, é necessária uma mobilização constante em busca de maiores verbas e realização de concursos públicos, pois além dos problemas relativos à promoção da educação que eles desejam, também há problemas concretos relativos à falta de verba. Em função desses obstáculos e da falta de organização do estado, muitas vezes falta uma série de elementos importantes para essas escolas, como por exemplo merenda, material didático para todos os alunos, material didático diferenciado (até hoje só tiveram um livro didático diferenciado que foi distribuídos apenas uma vez)<sup>8</sup>, material de limpeza, contratação de mais funcionários, entre outros.

Compreendendo as escolas indígenas como *zonas de fronteiras*, podemos

perceber que tudo isso faz parte das *zonas interditas*, as quais evidenciam uma série de conflitos, obstáculos, desafios e contradições que existem na relação entre os Kiriri e agentes externos a sua comunidade. Uma situação que ilustra bem isso é o fato de que existe um problema na forma como representantes do Estado entendem o que é educação diferenciada e o que os índios entendem com relação a isso. Houve uma situação no Colégio Estadual Indígena Índio Feliz que explicita esse tipo de problema. Não índios denunciaram essas escolas na ouvidoria de Salvador, porque ela ficou fechada por três dias para reformar as ocas nas matas, o que era necessário para a comemoração do Dia do Índio. Depois da denúncia, representantes do Núcleo Territorial Educacional (NTE)<sup>9</sup> chamaram o diretor da escola e questionaram por que ela estava fechada. Ele explicou que isso fazia parte do calendário diferenciado e era necessário para os rituais que seriam realizados no Dia do Índio.

O NTE interpretou isso como exploração infantil, alegando ser errado que os jovens trabalhassem em vez de estarem na sala de aula estudando. Ameaçaram processar o diretor se isso não fosse interrompido. O diretor então convidou os agentes do NTE para irem ver o que estava acontecendo e deixou o alerta de que se ele fosse processado o NTE teria que lidar com protestos dos índios.

As pessoas do NTE foram à aldeia e tiraram fotos. Conversaram com as lideranças, as quais explicaram que o que acontecia ali também era aula. Um dos caciques disse que “a quantidade de pindoba e de árvores que irão derrubar é matemática, identificar o tipo de árvore é biologia, tudo que eles fazem está correlacionado com as disciplinas”.

Essa situação ilustra como muitas vezes a noção de educação que agentes externos têm é muito diferente do que a comunidade anseia e busca para sua própria escola. Há uma *zona de fronteira* que envolve interpretações distintas, gerando situações com contradições, disputas e negociações, evidenciando uma *zona interdita*.

Apesar de existir uma série de situações problemáticas, nem tudo são desafios a serem vencidos. A relação com o MEC e o Estado não é efetivada apenas com problemas, existindo muitos aspectos harmoniosos que se sintonizam com

os anseios dos índios. Isso fica explícito na noção de *zonas inter étnicas estáveis*, a qual revela que existem situações e aspectos que se articulam e se desenvolvem na interação entre diferentes agentes sem conflitos. É possível perceber isso através de promoção de demandas iguais realizadas com o esforço de diferentes agentes que estão envolvidos no processo educacional dos Kiriri.

Um elemento que ilustra isso é o material didático distribuído pelo MEC, pois é algo que os Kiriri desejam, já que reconhecem nesse material conteúdos importantes que devem ser aprendidos em suas escolas, principalmente pelo fato desses assuntos serem relevantes para passar no vestibular e em concursos. Outro aspecto que evidencia isso é o fato de que os Kiriri têm um projeto político pedagógico autônomo, ampliando o direito dessa etnia a terem acesso a uma educação diferenciada. Isso é importante para todos, porque o MEC precisa atender uma demanda do movimento indigenista, os estados precisam cumprir a lei que os obrigam a garantir isso e os índios necessitam gerir sua educação com suas especificidades. Outra característica que revela isso são os direitos que foram garantidos no processo de estadualização como a grade curricular diferenciada, merenda diferenciada, calendário diferenciado e as reformas que foram efetivadas.

Assim, as escolas indígenas Kiriri estão se fazendo com uma série de desafios e obstáculos, bem como com situações harmônicas e em sintonia com Estado e o MEC. Tais desafios e obstáculos estão na elaboração e na prática de estratégias para solucionar problemas que se desenvolvem na relação com agentes externos, assim como na necessidade de ampliar situações e aspectos escolares que atendam à demanda dos índios. A promoção dessas escolas é marcada por lutas, conflitos e uma busca incessante por uma melhor qualidade no ensino, que acaba tendo como obstáculos a falta de verba e principalmente de possibilidade de expressar mais a cultura em suas escolas.

## Notas

1. Esses números não foram checados em documentos oficiais do estado sobre as respectivas escolas indígenas, obtive esses dados a partir de conversas informais com lideranças das escolas.
2. Meus interlocutores não souberam me informar o nome exato dessa escola, mas todos chama-

vam da forma como está descrita.

3. O pote é um importante símbolo para os Kiriri, pois historicamente eles são produtores de potes artesanais de barro, o que um motivo de orgulho para essa etnia e expressão da sua cultura.
4. Categoria usada pelos próprios índios, ao relatar a falta de informação e as grosserias feitas pelos funcionários da prefeitura.
5. Nos últimos anos o governo do estado da Bahia tem feito mais concurso REDA do que concurso público sob a justificativa de que custa menos realizar esse processo seletivo do que efetivar um concurso. Além disso, paga-se menos ao professor, e quando se aumenta o salário dos professores do estado não se estende o reajuste às pessoas que foram contratadas através do REDA. Esse tipo de contrato é justificado pelo fato de que seria feito para colocar um profissional no lugar de alguém que saiu do emprego por doença ou para cobrir a licença maternidade ou como ação imediatista para preencher uma vaga, enquanto não se realiza o concurso público, mas sempre em situação excepcional. Porém, o que acontece na prática é que a exceção virou regra e o estado justifica isso pelo fato de não haver verba.
6. Não pretendo expor o nome dos meus informantes por razões éticas e em função dos conflitos políticos que permeiam essas situações.
7. Compreendendo a noção de revitalização linguística de acordo com Bruna Franchetto “A revitalização linguística consiste na pesquisa e desenvolvimento de metodologias de manutenção e propagação do uso de línguas ameaçadas. [...] Cada situação exige pesquisa, abordagens e metodologias específicas, de acordo com dados sociolinguísticos sobre cada população, e também de acordo com os objetivos de cada comunidade envolvida”(FRANCHETTO, 2014, p. 2).
8. O único material didático produzido por esse povo foi Nosso povo: leitura Kiriri e o seu respectivo caderno de orientação metodológica, o qual foi elaborado em parceria com o MEC, a prefeitura de Banzaê e a Secretaria Estadual da Educação, produzido em 2005. Essa material foi fruto do Programa de Formação para Magistério Indígena no Estado da Bahia.
9. O NTE é o setor do estado da Bahia que cumpre a função de promover a gestão das políticas educacionais no âmbito regional do sertão e áreas próximas, executando ações de acompanhamento, regulamentação e intervenção pedagógica nas escolas (indígenas ou não), em consonância com as diretrizes da SEC-BA. Existe um total de 27 NTEs, cada um correspondendo a uma micro-região. Todos possuem um setor específico para lidar com as escolas indígenas.

## Referências

BARTH, Friedrich. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In.: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Joceline(Orgs.). *Teorias da etnicidade: Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrick Barth*. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. 251p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 14 . *Diário Oficial da União*. Bra-

sília, 14 de setembro de 1999a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 3 . Diário Oficial da União. Brasília, 03 de outubro de 1999b.

BRASILEIRO, Sheila. *O Processo Faccional no povo indígena Kiriri*. 1996. 249f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

CARVALHO, Ana Magda. *Gestão Ambiental Kiriri: etnografia, história e ambiente*. 2004, 125f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

CORTES, Clélia Neri. *A Educação é como o Vento. Os Kiriri por Uma Educação Pluricultural*. 1996. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Pedagogia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

FRANCHETTO, Bruna. *Línguas indígenas ameaçadas: pesquisa e teorias linguísticas para revitalização*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2014. Disponível em: <<http://nupeli-gela.weebly.com/revitalizaccedilatildeo.html>> Acesso:12 dez. 2017.

MAMIANI, Luiz Vincêncio. *Arte de Grammatica da Lingua Brasílica da naçam Kiriri*. 124p. Lisboa. Edição fac-similar. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1877 [1699]. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:mamiani-1699-arte> . Acesso: 30 abr. 2018.

MAMIANI, Luiz Vincêncio. *Catecismo da Doutrina Christã na Lingua Brasílica da Nação Kiriri*. 236p. Lisboa. Edição fac-similar. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1942 [1698]. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:mamiani-1698-catecismo> . Acesso: 30 abr. 2018.

SANTANA, José Valdir de Jesus. *A produção dos discursos sobre cultura e religião no contexto da educação formal: o que pensam / querem os Kiriris da sua escola?* 2007. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Pedagogia, Universidade Estadual da Bahia. Salvador, 2007.

SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 1. Ed. São Paulo: Global, 2000, 298p.

TASSINARI, Antonella Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes de; FERREIRA, Mariana Kawall Leal

(Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2.ed. São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.

ZOIA, Alceu. Educação escolar indígena e a legislação brasileira uma proposta inclusiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 4., 2006, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva. Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços*. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2006. Disponível em <https://www.trabalhosgratuitos.com/SociaisAplicadas/Arte/EDUCA%C3%87%C3%83O-ESCOLAR-IND%C3%8DGENA-E-A-LEGISLA%C3%87%C3%83O-BRASILEIRA-1224824.html>. Acesso: 22 set. 2018.

## **Building up a differentiated education among Kiriri people.**

### **Abstract**

I want to discuss the historical relationship between the Kiriri and State bureaucracy, to which they report to promote their school education. I will take into consideration how the category of differentiated education was built and how the different agents related to it elaborated this concept from their own worldview. Thus, I will reflect on the challenges and conflicts that exist for the construction of differentiated education of this people, analyzing the strategies that were used for such.

**Keywords:** Indigenous school; differentiated education; Kiriri; frontier; Indians of the Northeast.

## La construcción de la educación diferenciada entre los Kiriri.

### Resumen

En este trabajo pretendo tratar de la relación histórica entre el pueblo Kiriri e la burocracia del Estado nacional, en lo que se refiere a la implantación de la educación escolar indígena. Llevo en consideración la construcción de la categoría “educación diferenciada” e como los diferentes actores presentes en este contexto significan esta categoría a partir de sus propias epistemologías. De este modo, hago una reflexión sobre los desafíos e conflictos en la construcción de la “educación diferenciada” entre este pueblo llevando en cuenta las estrategias locales.

**Palabras claves:** Escuela indígena; Educación diferenciada; Kiriri; frontera; Indios del Nordeste.

Recebido em 18 de maio de 2018.

Aceito em 26 setembro de 2018.