

## Educação escolar indígena Kiriri: breves considerações sobre dinâmicas (inter e intra) étnicas

Gabriel Novais Cardoso

Universidade Federal da Bahia

cardoso.gabriel6@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5012-0885>

### RESUMO

O presente trabalho trata da educação escolar indígena entre o povo Kiriri, localizado em um território de 12.320 hectares entre os municípios de Banzaê e Quijingue, Bahia. A educação, sob a perspectiva de sua integração entre o povo Kiriri, foi uma ferramenta fundamental para a reafirmação da identidade étnica e configurou-se como um espaço de “fronteira”. O objetivo desse trabalho foi aprofundar a compreensão das articulações entre a educação escolar indígena Kiriri, sua situação política, marcada por processos de cisões internas, e as dinâmicas inter e intraétnicas de distinção e afirmação da identidade nos distintos grupos Kiriri. O artigo baseou-se numa pesquisa etnográfica realizada no território indígena ao longo dos anos de 2016 a 2018, com grande foco na análise de entrevistas de interlocutores ligados à educação escolar indígena. À guisa de conclusão mais aprofundada para o presente trabalho, apresenta-se a importância da escola indígena como palco de manifestação de divergências políticas e disputas intra-étnicas no povo Kiriri.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena; Etnicidade; Índios no nordeste do Brasil; Antropologia Política.

## Kiriri indigenous school education: brief considerations on (inter and intra) ethnic dynamics

---

### ABSTRACT

The present work deals with indigenous school education among the Kiriri people, located in a territory of 12,320 hectares between the municipalities of Banzaê and Quijingue, Bahia. The education, from the perspective of its integration among the Kiriri people, was a fundamental tool for the reaffirmation of ethnic identity and configured itself as a “frontier” space. The objective of this work was to deepen the understanding of the articulations between indigenous Kiriri school education, its political situation, marked by internal splitting processes, and the inter and intraethnic dynamics of distinction and identity affirmation in the distinct Kiriri groups. The article was based on an ethnographic research conducted in the indigenous territory over the years 2016 to 2018, with a strong focus on the analysis of interviews of interlocutors linked to indigenous school education. By way of a more in-depth conclusion to the present work, the importance of indigenous school as a stage for the manifestation of political divergences and intra-ethnic disputes in the Kiriri people is presented.

**Keywords:** Indigenous School Education; Ethnicity; Indians in northeastern Brazil; Political Anthropology.

## La educación escolar indígena kiriri: breve consideraciones sobre dinámicas étnicas (inter e intra)

---

### RESUMEN

El presente trabajo aborda la educación escolar indígena entre el pueblo Kiriri, localizado en un territorio de 12.320 hectáreas entre los municipios de Banzaê y Quijingue, Bahia. La educación, desde la perspectiva de su integración entre el pueblo Kiriri, fue una herramienta fundamental para la reafirmación de la identidad étnica y se configuró como un espacio “fronterizo”. El objetivo de este trabajo fue profundizar en la comprensión de las articulaciones entre la educación escolar indígena Kiriri, su situación política, marcada por procesos de escisiones internas, y las dinámicas inter e intraétnicas de distinción y afirmación de la identidad en los distintos grupos Kiriri. El artículo se basó en una investigación etnográfica realizada en el territorio indígena durante los años 2016 a 2018, con gran foco en el análisis de entrevistas a interlocutores vinculados a la educación escolar indígena. A modo de conclusión más profunda del presente trabajo, se presenta la importancia de la escuela indígena como escenario de manifestación de divergencias políticas y disputas intraétnicas en el pueblo Kiriri.

**Palabras clave:** Educación Escolar Indígena; Etnicidad; Indios en el noreste de Brasil; Antropología Política.

## Introdução: o projeto e a pesquisa

O presente artigo visa elaborar algumas reflexões apresentadas e debatidas no 4º Encontro Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (Neab), Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) e grupos correlatos da Rede Federal e 2º Encontro da Rede de Neabi do Instituto Federal da Bahia (IFBA)<sup>1</sup> sobre a educação escolar indígena Kiriri. Esse trabalho de pesquisa deriva diretamente de um projeto de extensão mais amplo — iniciado no segundo semestre de 2016 junto ao professor Marco Tromboni de Souza Nascimento e a estudante da graduação de ciências sociais Vanessa Coêlho Moraes. O objetivo foi a formação de professores indígenas em linguística, visando processos de revitalização ou “retomada” da língua indígena Kiriri. O projeto de extensão em questão implicou na realização de atividades e oficinas de linguística apresentadas no território indígena num sistema de rodízio entre as distintas escolas do Território Indígena Kiriri, tendo também dado origem a uma atividade de extensão na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na forma de um modelo de disciplina nomeado Atividade Curricular em Comunidade e Sociedade (ACCS).

Paralelo a isso, realizei pesquisa de campo junto à colega citada, por cerca de cinco a seis períodos de pouco mais de uma semana no decorrer do ano de 2017 e início de 2018 — além de uma breve visita de sondagem do campo em 2016. Nesse período, pude realizar algumas entrevistas, voltadas principalmente para professores e funcionários das escolas, além das lideranças — Caciques e conselheiros — e de alguns anciões do povo, além de acompanhar algumas atividades escolares e a realização de alguns rituais de Torés<sup>2</sup>.

No momento em que foram realizados esses procedimentos<sup>3</sup>, a pesquisa tinha por foco compreender a atual situação política Kiriri e suas dinâmicas étnicas com foco nas distinções e cisões intraétnicas. Após esse período, a pesquisa continuou em andamento, dando origem a um projeto de pesquisa de mestrado<sup>4</sup> e uma dissertação resultante<sup>5</sup>. Em tal trabalho, busquei aprofundar o entendimento da situação política e das dinâmicas étnicas, dessa vez enfocando sua articulação com a língua indígena e seus processos de

---

<sup>1</sup> Para mais informações sobre o evento, ver: <https://enneabi.ifbaiano.edu.br/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

<sup>2</sup> Ritual Kiriri, difundido por boa parte dos povos indígenas no Nordeste, entendido como central nos processos de retomada da identidade étnica e da luta pelo território ancestral. De forma resumida, esse ritual permite a interlocução entre indígenas e seus “encantados” pela mediação do pajé/xamã e uso ritual da Jurema (*Mimosa Hostilis*).

<sup>3</sup> Que, para o presente trabalho, se limitam ao intervalo entre novembro de 2016 a fevereiro de 2018.

<sup>4</sup> Junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) da UFBA.

<sup>5</sup> Ver Gabriel Novais Cardoso (2021).

retomada<sup>6</sup> ou, em categorias Kiriri “*fortalecimento linguístico*”. Para esse artigo, todavia, optei por me voltar mais especificamente para a dimensão da educação escolar indígena e suas articulações com essas dinâmicas étnico-políticas.

Com essas considerações em mente, elaboro, na seguinte seção, uma breve contextualização geral do povo Kiriri para, em seguida, adentrar em uma discussão teórico-metodológica que visa compreender conceitualmente a escola indígena como espaço de “fronteira” a partir da obra de Fredrik Barth (1998) desenvolvido para o contexto da educação escolar indígena por Antonella Tassinari (2001). Por fim, nas duas últimas seções trato da escola Kiriri em articulação com o contexto político de cisões políticas internas e distinção intraétnica, concluindo o artigo com alguns casos concretos que ilustram essas articulações.

### **Breve contextualização: um povo indígena no sertão**

O povo Kiriri tem seu território localizado entre os municípios de Banzaê e Quijingue, no nordeste do estado da Bahia, na bacia do médio Itapicuru e ocupa uma extensão territorial de 12.320 hectares. O território indígena foi homologado no ano de 1990, após anos de lutas pela retomada, que remontam a década de 1970. Ainda assim, a luta pela extrusão dos posseiros perdurou até o ano de 1998, quando o último ocupante não-indígena foi retirado e indenizado pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai).

Os Kiriri, como muitos outros povos indígenas da região dos sertões nordestino, resistem há cerca de 350 anos de contato com a sociedade colonial, sendo a primeira região — após o litoral — de mais duradouro e sistemático contato entre populações indígenas e não-indígenas. Decorrente disso, desde os primeiros séculos da colonização, esses povos se viram rapidamente desarticulados em sua organização sociocultural tradicional, principalmente com a expansão das frentes pastoris (conhecidas por “rotas das boiadas”) que ligavam os portos de Salvador, passando pelos “sertões das Jacobinas”, até os grandes currais localizados onde hoje se encontra o município de Rodelas (LEITE 1945, p. 324).

---

<sup>6</sup> O termo “retomada linguística” foi inicialmente escolhido para abordar processos compreendidos pela linguística como de “revitalização”. A escolha pelo primeiro termo se deu devido a própria recusa dos interlocutores indígenas frente a ideia de “revitalizar” a língua, alegando que a mesma não estaria morta. Em um momento mais adiantado da pesquisa, passo a me utilizar da própria categoria nativa Kiriri: *fortalecimento linguístico* (CARDOSO, 2022).

Aqui não pretendo desenvolver uma discussão aprofundada<sup>7</sup> sobre a área etnográfica do nordeste indígena, suas particularidades e questões teóricas, apenas a menciono para localizar o povo Kiriri nesse contexto espacial de sistemático contato assimétrico e negação da identidade étnica das populações indígenas.

O atual território Kiriri corresponde ao antigo aldeamento de Saco dos Morcegos, um dos quatro aldeamentos Kiriri iniciados entre os séculos XVII e XVIII (LEITE, 1945). Essa área foi cedida pelo rei de Portugal num alvará régio de 1700, no qual que doava uma légua em quadra, partindo da igreja central do aldeamento para cada um dos oito pontos cardeais e colaterais, ficando com um formato de octógono. O antigo aldeamento foi elevado à situação de Vila (de Mirandela), no período Pombalino, com sistemática extrusão de indígenas e ocupação de suas terras por regionais. A efetiva retomada do território por parte dos indígenas só se deu na década de 1990, a partir de um processo de revitalização étnica iniciado na década de 1970 (BRASILEIRO, 1996; CÔRTEZ, 1996; CHATES, 2011).

Ainda na década de 1990, durante as lutas pela retomada, ocorreu uma cisão política interna ao povo, que resultou em uma divisão de dois grupos: os Kiriri de Mirandela e os Kiriri Cantagalo. É dentro desses dois grupos que surgirão novas cisões internas a partir da primeira década dos anos 2000. Tais processos de cisão, que denomino “seccionalismo”, são originados, inicialmente, por disputas pelos modos corretos de retomada e, conseqüentemente, pelo direito ao território. A partir dos anos 2000, as questões de disputa territorial se arrefecem e as cisões são centradas por processos de distinção intra-étnica fortemente marcada pela disputa sobre a legitimidade ritual e, conseqüente, legitimação da condição de “mais indígenas” pelos *encantados*, ancestrais indígenas e “invisíveis” dos Kiriri e verdadeiros “donos” do território, acessados oficialmente e principalmente pelo ritual do Toré<sup>8</sup>.

Os Kiriri se organizam politicamente tendo por liderança os caciques — totalizando oito, no período em que estive em campo — e seus respectivos conselheiros de aldeia (geralmente, três por cacique). As principais aldeias dos Kiriri Cantagalo são: Araçás, Cajazeiras, Segredo, Baixas do Juá e Baixa Cangalha. Enquanto as aldeias dos Kiriri de

---

<sup>7</sup> Para tal ver Maria Rosário Carvalho (1994) e Beatriz Dantas, José Augusto Sampaio e Maria Rosário Carvalho (2001).

<sup>8</sup> Para maior aprofundamento nas questões do seccionalismo Kiriri e sua relação direta com os campos ritual e xamanístico, ver Cardoso (2022).

Mirandela são: Mirandela, Marcação e Pau Ferro<sup>9</sup>. No decorrer das atividades do projeto de retomada linguística, bem como de pesquisa, o maior contato se deu com os Kiriri Cantagalo, liderados pelo pajé Adonias e pelo cacique Agrício. Ainda assim, pudemos contar com a atenção de lideranças e professores dos mais distintos grupos Kiriri.

São nas aldeias de Araçás, Cajazeira e Mirandela que se organizam as escolas-sede: com ensino médio completo após a estadualização. Nas aldeias menores funcionam os anexos, submetidos administrativamente às sedes e dispõem do ensino básico até o 5º ano (antiga 4ª série), em muitos casos com turmas multisseriadas. Os anexos são geridos pelos Administradores (ADMs) que respondem diretamente à diretoria das escolas-sede.

As escolas-sede — Índio Feliz, da aldeia de Cajazeira; Zacarias, da aldeia de Mirandela; Florentino, da aldeia Cantagalo — passaram, a partir do ano de 2008, e em períodos distintos para cada, por um processo de estadualização, que trouxeram uma reforma física nas mesmas, bem como a possibilidade de ofertarem o ensino médio. Por outro lado, trouxeram também novos desafios de teor burocrático e organizacional para os indígenas. Os anexos, dependentes administrativamente das escolas-sede, também passaram por processos de padronização de ensino ligadas ao processo de estadualização — que será melhor abordado nas seções seguintes.

### **Algumas considerações teórico-metodológicas: a escola indígena como “fronteira”**

A perspectiva teórica que norteou esse trabalho ao tentar apreender a escola indígena é aquela apresentada e discutida por Tassinari (2001) que vai buscar nas teorias da etnicidade, principalmente em Barth (1998), aparatos teórico-metodológicos visando captar a escola indígena enquanto objeto de investigação antropológica com foco em situações de contato. O que aqui se assume é que, assim como as identidades étnicas se constroem e se afirmam dentro do contato, a partir de situações relacionais, e não apesar delas. Uma abordagem que não privilegia essas relações na compreensão do espaço escolar pode acabar por respaldar concepções essencialistas da cultura, que se detém na perda cultural ou na “aculturação” e tendem a entender a escola enquanto um dos representantes desse processo. Outra armadilha, segundo a autora, são as concepções “romantizadas”, que se concentram em como os elementos da sociedade dominante são “reinventados”

---

<sup>9</sup> Para esse trabalho optei por me restringir as aldeias de maior concentração demográfica, bem como aquelas nas quais estão presentes escolas indígenas, deixando de lado alguns outros núcleos habitacionais menores.

dentro da cultura indígena, passando a integrar sua cosmovisão “original”, mas que não levam em consideração como os significados são construídos na relação e não traduzidos, posteriormente a sua produção isolada, entre ilhas de sentido estanques e isoladas em si mesmas (TASSINARI, 2001). A autora ainda aborda uma terceira concepção, que defende em seu trabalho: aquela que seria justamente a abordagem da escola indígena como espaço de fronteira, onde novos significados e práticas culturais se produzem na relação em si, não a tomando como um processo de aculturação ou como um processo posterior à existência de isolados culturais. Tassinari (2001, p. 56) discute essas três abordagens sobre a educação escolar indígena no Brasil, trazendo alguns exemplos etnográficos produzidos entre povos indígenas brasileiros que ilustram o que foi dito acima.

A primeira dessas abordagens é exemplificada com uma pesquisa realizada entre grupos do Uaçá, que aborda a escola como “frente ideológica” da sociedade nacional (ASSIS, 1981), responsável pela desarticulação nas cosmovisões e representações tradicionais das culturas indígenas de forma equivalente à desarticulação socioeconômica provocada pelas “frentes de expansão econômica”. Esse enfoque se revelou particularmente ineficaz para a abordagem da escola indígena entre os Kiriri que, como veremos nas últimas seções, é articulada prática e discursivamente no processo de (re)afirmação étnica de seu povo e de ocupação e manutenção do grupo em seu território.

A segunda abordagem parte do pressuposto de que as culturas traduzem e ressignificam, em seus próprios termos, aspectos culturais, ferramentas e instituições do “outro” em situação de intenso contato. O problema dessa perspectiva, apontado por Tassinari (2001), é tomar o contato como algo posterior ao estabelecimento de culturas — tratadas enquanto isoladas *a priori* — que passariam a traduzir, em seus próprios termos, todo fenômeno “estranho” advindo de contatos posteriores.

Essa perspectiva, a meu ver, não permite a compreensão de como se implanta e passa a ser significada a escola indígena num povo que se constrói relacionalmente com a sociedade regional há mais de 300 anos, gerando sua distinção e particularidade étnica dentro desse próprio contato. Também não dá conta das dificuldades práticas enfrentadas pelos indígenas nesse processo de “domesticação da escola indígena”, conceito utilizado por Taíse de Jesus Chates (2011) em sua dissertação de mestrado para analisar como os indígenas integram a escola à sua experiência sociocultural, por um lado, utilizando-a como ferramenta de afirmação, por outro, tendo que lidar com os mecanismos burocráticos sob os quais se estruturam a educação formal e escolar e que, muitas vezes, fogem à realidade e às próprias concepções de educação Kiriri. A própria existência de impasses com a

burocracia estatal e as alterações no contexto da educação indígena com a implantação da educação escolar revela que essa segunda perspectiva não se mostra eficiente para os propósitos desse trabalho.

A terceira abordagem, que melhor se aproxima da perspectiva adotada para esse trabalho, entende a escola indígena como espaço de “fronteira”. Tassinari (2001), como dito, constrói essa categoria a partir das teorias sobre relações interétnicas propostas por Fredrik Barth (1998). Barth compreende as identidades étnicas não como um *a priori* naturalizado, que tem por substância a cultura essencializada, e, portanto, passível de ser perdida. Para esses dois autores, as próprias distinções entre “eu” e o “outro” se constroem e se reconstroem constantemente — e necessariamente — a partir do contato.

As “fronteiras” são, nessa perspectiva, zonas de intenso contato que permitem a passagem bilateral de pessoas, informações, conhecimentos e práticas de um grupo para o outro, permitindo suas ressignificações e reformulações, justamente por manter as linhas distintivas, que, em verdade, tendem a se reforçar quando o contato se faz mais intenso. É, por exemplo, o que se verifica nos clássicos estudos sobre “tribalismo africano” na antropologia africanista britânica, nos quais são apresentados alguns casos em que identidades étnicas se fortalecem mais estritamente em contextos urbanos com intenso aumento nas relações interétnicas (VAN VELSEN, 1987).

Dentro dessas “fronteiras”, filtrando esse fluxo de pessoas e signos e evitando sua entropia, haveriam, portanto, “zonas interdidadas” (TASSINARI, 2001, p. 67): esses setores das “fronteiras” que possibilitariam a marcação e afirmação da diferença e, até mesmo, de preconceitos entre grupos. Assim, aspectos como a própria estrutura do modelo educacional nacional, bem como idiosincrasias do pensamento indígena relativos à própria educação (não-escolar) indígena, podem vir a ser considerados “zonas interdidadas”, que tornam a escola palco de constantes negociações, ressignificações e, em muitos casos, conflitos entre duas realidades e modelos de conceber e apreender o mundo. A aplicação de noção de “fronteira” na compreensão da escola indígena fica bem explicitada na seguinte passagem:

De um lado, pode-se entender como uma dessas zonas a própria dinâmica dos projetos de educação indígena, que impõem, para seu funcionamento ritmos de aulas, regimes de trabalho, arranjos sociais e políticos, dos quais os projetos não podem abrir mão, mas que acabam esbarrando em outras lógicas. Estas, por outro lado, relativas às culturas indígenas que participam do processo de educação escolar, como as concepções relativas à morte, como as emoções e

representações políticas decorrentes de conflitos interétnicos anteriores, evidenciam setores das culturas indígenas dos quais a escola está excluída [...]. (TASSINARI, 2001, p. 67).

Entre meus interlocutores Kiriri, se por um lado a escola se apresenta como uma realidade relativamente afastada no que tange à esfera burocrática, com seus formulários, leis, atas de reunião e diários de classe, por outro, é elencada por eles como uma ferramenta fundamental na defesa de sua própria identidade étnica.

Algumas falas exemplificam isso, como é o caso da afirmação de uma antiga liderança Kiriri, seu Daniel, ex-conselheiro da Lagoa Grande e morador do Segredo. Ele, ao falar sobre a importância da escola indígena, enfatiza o papel dela para a formação das novas lideranças, que, segundo ele, hoje necessitam de aptidões distintas às de outrora, como nos tempos da retomada: *“tudo hoje é no estudo, tem que saber de tecnologia”*. Seu Daniel também aponta como o próprio contexto de reafirmação étnica dos Kiriri, do qual participou intensamente durante o período de retomada territorial, acaba por criar a necessidade da presença da educação escolar formal para a formação de líderes *“estudados”*. De fato, foi a partir desse momento, mencionado por Seu Daniel, que o povo Kiriri e suas lideranças começaram a entrar em contato com Organizações não Governamentais (ONGs), órgãos governamentais, entre outros, passando a lidar com uma série de procedimentos burocráticos e legais, outrora impensáveis na realidade cotidiana dos indígenas.

Uma outra fala, mencionada por uma liderança Kiriri ao tratar das diferenças do casamento Kiriri na época *“dos mais velhos”* em relação ao casamento dos *“jovens de hoje”*, parece ser bastante ilustrativa do papel que a escola indígena passa a ter nas próprias dinâmicas de aliança e matrimônio do povo:

No meu tempo os pai queriam que fio se cassasse com homem trabaiaador, ou com a índia né, que passava o dia todo na roça, passava trabaiaando né? Que passava pela frente da roça e via muito mio e feijão. E hoje? Hoje tá diferente, os pai quer que seja estudado, não quer que case logo não, pra ficar no estudo, hoje se o índio não é estudado só trabaia na roça é mais difícil casar né? Os pai pode num gostar. Tem que ter o estudo, é importante [...]. (Entrevista realizada pelo autor com um ancião e liderança Kiriri, aldeia Segredo, 2017<sup>10</sup>).

---

<sup>10</sup> Aqui buscou-se respeitar a opção de cada interlocutor em ter seu nome diretamente citado ou apenas sua fala sem identificação, daí que algumas falas e trechos de entrevistas possam estar sem o autor discriminado.

Percebe-se que o contexto de reafirmação e da luta pelo reconhecimento de uma identidade etnicamente diferenciada gera o estabelecimento de novas alianças e vínculos estratégicos com parceiros externos, o que leva os Kiriris à percepção de que a manutenção de sua luta — e de seu próprio reconhecimento enquanto povo detentor de direitos específicos — passa pelas esferas de poder do estado nacional e o relacionamento estratégico com esse. Tal contexto cria a necessidade de incorporação de conhecimentos que permitam que o indígena se relacione autonomamente com o estado e outras organizações, evitando posturas de “tutela” por parte de órgãos indigenistas e afins, uma pauta constantemente levantada pelos meus interlocutores Kiriri. Essas incorporações visando a manutenção e o reconhecimento de certa “tradição” acaba por trazer reformulações internas no próprio seio dessa tradição, como é possível depreender da fala sobre casamento acima apresentada.

Assim, nota-se que nesse contexto de intenso contato, a afirmação étnica desse povo indígena é perpassada por negociações e adoção de certas ferramentas da própria sociedade nacional (ou dos “brancos”<sup>11</sup>) para que com essa se possa lidar da forma mais indígena possível, ou, no caso, mais Kiriri possível.

## **Educação escolar Kiriri, reconhecimento étnico e situação política: o “tripé”**

A educação escolar esteve entre as principais pautas reivindicatórias do povo Kiriri desde os primeiros passos no seu processo de rearticulação étnica. Ela passa temporariamente para o segundo plano durante a intensificação dos conflitos armados no processo de retomada territorial — no qual passam a se concentrar nas prioridades do povo — que impedia a própria locomoção dos índios até a escola<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Categoria nativa utilizada para se referir, em termos gerais, a pessoas não-indígenas, independentemente de cor, bem como outras organizações governamentais ou não, e até mesmo ao próprio Estado nacional.

<sup>12</sup> Naquele momento, o atual território Kiriri era ocupado por regionais, enquanto os mesmos habitavam zonas mais “periféricas”, próximas as serras. Os indígenas realizavam, muitas vezes, longas caminhadas para chegar ao espaço escolar, tendo que lidar com outras dificuldades para se manter na escola, entre elas, sem dúvida, o preconceito foi uma das mais apontadas nas falas dos meus interlocutores. Durante os conflitos, os estudantes foram impedidos de frequentar a escola devido ao acirramento de ameaças e violências perpetradas contra os indígenas. Com a homologação do território, as escolas ali presentes passam a integrar o sistema de educação escolar indígena Kiriri, inicialmente sob administração do município de Banzaê até completado o processo de estadualização das escolas, iniciado em 2008.

Com a retomada e ocupação do território, a questão da escola indígena volta ao primeiro plano, passando a ser elencada como ferramenta de luta pela legitimação da identidade étnica específica do povo e da manutenção da posse do território recém-conquistado. A manutenção deste é perpassada por mecanismos legais, mediados pelas instituições “*dos brancos*” com as quais os Kiriri passam a ter intenso contato a partir das primeiras mobilizações pela retomada, ainda década de 1970. Com isso, o desenvolvimento de uma autonomia por parte do povo indígena na manutenção e administração do seu território teria como requisito básico a educação escolar indígena que, enquanto instituição mediadora, espaço de “fronteira”, possibilitaria ao indígena meios efetivos para lidar, por conta própria, com as diversas instâncias do Estado nacional. Por outro lado, a escola indígena também é vista como um instrumento de reprodução do modo de vida Kiriri, formando os mais novos não só nos conteúdos curriculares mais gerais, como também nas tradições do povo, seus conhecimentos específicos sobre a flora e fauna, sobre a vida ritual e sobre sua própria história de lutas antigas e recentes.

Um bom exemplo disso é a fala de Laécio, professor da escola-sede da aldeia de Araçás e também professor em uma escola municipal de Banzaê. Ao falar da importância e da diferença da escola indígena em relação a escola “*dos brancos*”, Laécio aponta a importância da integração entre escola e comunidade, para ele ausente na escola municipal, e enfatiza a relação entre o ritual do Toré e a educação escolar indígena:

[...] hoje as crianças começaram a participar mais do Toré. [...] O Toré é um trabalho sério, aí na escola elas aprendem como se comportar, que tem hora que não pode ficar correndo ou fazendo barulho, aprendem sobre o ritual né? E hoje elas gostam de participar, tem muita criança no terreiro, vocês já devem ter percebido. [...] Também ajuda a se comportar na sala, se o aluno tá fazendo muita zoadá, brincando, a gente diz que vai falar pro pajé, ou que ele não vai poder participar do Toré, aí ele volta a prestar atenção. (Laécio, professor da escola-sede da aldeia de Araçás, aldeia de Araçás, 2017).

No que diz respeito a discussão sobre a escola indígena como espaço de “fronteira”, a escola não parece funcionar como uma instituição ocidental “aculturativa”, assim como não é completamente reconstruída sob um novo paradigma indígena, como se verifica entre os Kiriri. A escola aparece como um espaço de mediação que, se por um lado, passa a ser ressignificada pelos Kiriri de acordo com suas visões de mundo e com suas necessidades na luta pelo reconhecimento étnico, por outro lado, impõe modelos

institucionais e burocráticos próprios da sociedade nacional, dos “brancos”, distantes das realidades indígenas.

Parece haver uma dialética na constante significação do espaço da escola entre o povo Kiriri, nas suas dinâmicas inter e intraétnicas. A escola é reivindicada pelos indígenas por verem nela uma ferramenta de instrução nos conhecimentos necessários para se lidar com a sociedade nacional, visando a luta/garantia por/de direitos. Mas a chegada do modelo de educação escolar no espaço indígena reconfigura uma série de relações internas ao povo — como já apontado — inclusive nos próprios mecanismos de educação tradicional, exemplo disso são as horas que passam a ser dedicadas necessariamente à presença no espaço de ensino. As transformações, no entanto, vão além, impondo ao povo indígena uma realidade administrativa mediada por formalidades e burocracias estranhas ao cotidiano indígena que resulta em uma nova dinâmica<sup>13</sup> entre lideranças, professores e instituições estatais ligadas à educação indígena.

Internamente, a escola, por um lado, é vista como um meio de formar profissionais indígenas que, pouco a pouco, garantam maior autossuficiência ao povo: “*a gente quer Kiriri médico, advogado. Índio engenheiro também*”<sup>14</sup>, formando, assim, mediadores entre o povo indígena e a sociedade nacional. Mas a escola tem também o papel de formar pessoas, ensinar-lhes histórias, mitos, palavras na língua, as danças e toantes do Toré, enfim, tudo aquilo que define uma “pessoa Kiriri”. Aqui fica claro que a ideia de uma luta pela legitimação étnica e mesmo a própria definição dessa identidade étnica é perpassada, necessariamente, pela relação com o outro, nesse caso, com “os brancos” e suas instituições. O “ser Kiriri” não seria então apenas dominar conhecimentos e técnicas específicas ao povo, mas também poder lidar diretamente com as instituições e instâncias da sociedade envolvente que estão diretamente ligadas à garantia dos direitos à terra e ao reconhecimento étnico dos indígenas que permitem o reconhecimento dessa identidade específica.

Segundo Clélia Côrtes (1996) o processo de rearticulação étnica e de reorganização do povo Kiriri sob o estandarte de um modo de vida específico e etnicamente diferenciado é visto como a luta por um “renascimento”, uma “nova vida”, no qual a escola teria papel fundamental na construção dessa nova realidade:

---

<sup>13</sup> Intensificada principalmente após a estadualização das escolas que, segundo a maioria dos meus interlocutores, possibilitou maior autonomia na gestão da escola pelos indígenas.

<sup>14</sup> Fala de uma liderança Kiriri da aldeia de Cajazeira.

Esse processo, denominado pelos líderes de “resgate”, não vem se constituindo em um movimento de retorno ao passado, mas de manutenção e recriação das práticas tradicionais, às vezes resignificando elementos oriundos do convívio, mesmo que muitas vezes de forma conflituosa com os missionários e outros não índios, quando assimilam algumas de suas práticas, mas sempre recriando-as a partir dos seus próprios referenciais. (CÔRTEZ, 1996, p. 112).

Côrtes (1996) afirma que, dada a reconquista do território, as reivindicações relacionadas à escola indígena se desenrolam em três eixos, que visam o desenvolvimento da autogestão dos Kiriri em relação a sua própria educação. O primeiro, já citado, se refere à formação de professores e quadros de funcionários que permitissem a total autonomia Kiriri sem a necessidade do trabalho de não-indígenas na educação escolar. O segundo diz respeito a estrutura física das escolas que, na década de 1990, era muito precária, com escolas compostas apenas por duas salas de aula, e que não se adequavam com os principais critérios das Diretorias Regionais de Educação e Cultura (Direc) (CHATES, 2011, p. 110). Por fim, o terceiro eixo de reivindicações seria aquele ligado à especificidade e diferenciação da escola, no que tange a grade curricular, conteúdos e material didático voltado para as especificidades do povo.

A formação dos professores indígenas se desenrola como estratégia para o desenvolvimento de uma autonomia indígena na escola, com a retirada dos professores não-indígenas e exclusiva atuação de professores Kiriri. Por outro lado, também visa garantir certa independência do povo em relação à grupos missionários e religiosos que atuavam e prestavam assistência na área da educação Kiriri, principalmente no decorrer dos anos 1970 e 1980.

Sobre esses grupos missionários e a vontade de autonomia indígena na educação escolar, Adonias, pajé e liderança da aldeia de Araçás diz:

Ajudaram muito a gente né, as freiras, o índio ia lá e podia estudar né? Mas não queria dos nossos pra ensinar, só eles podiam ensinar [...] e eu dizia que o índio podia ensinar também, por que não? Se eles podem, a gente também pode. (Adonias, pajé da aldeia de Araçás, aldeia Araçás, 2017).

A formação de professores indígenas se dá a partir da segunda metade da década de 1990 com o magistério indígena, realizado em suas primeiras etapas com os Kiriri em 1997 e 1998. Em 1996 é criada uma associação entre professores Kiriri, que passam a participar mais enfaticamente, junto às lideranças, das lutas do povo. Em 2005 são

lançados dois livros, dentro do projeto do magistério indígena para produção material didático específico. Esses dois livros didáticos (uma edição do aluno e outra do professor) são até hoje utilizados como principal material de referência para as disciplinas de Identidade e Cultura Indígenas e Língua Indígena<sup>15</sup> (CHATES, 2011, p. 120). Por fim, outra parte da formação de professores se deu através do Licenciatura Intercultural Indígena (LICEEI)<sup>16</sup> na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em tempos mais recentes, e em faculdades particulares da região, principalmente no município de Paripiranga. O custeio do transporte e manutenção dos professores desses cursos muitas vezes advinham de articulações da própria comunidade indígena com outras agências indigenistas e/ou missionárias.

Em relação ao ensino diferenciado e às questões do espaço físico da escola mais especificamente, a situação só ficou mais favorável a partir do processo de estadualização da escola indígena, iniciado em 2008, ainda que, no início dos anos 2000, parte das escolas tivessem passado por algumas reformas, em decorrência do Projeto Bahia (SANTANA, 2007 *apud* CHATES, 2011, p. 123).

É nesse contexto de esforços para a formação de professores indígenas e a organização desses em associações que o “professor indígena” surge como agente político de destaque entre o povo Kiriri, passando a tomar a dianteira, junto às lideranças, no que tange às reivindicações e luta por direitos do povo indígena. O professor passa a ser visto como aquele responsável pela mediação entre o conhecimento dos “brancos”, a sua burocracia, e as demandas e especificidades do povo indígena como responsável, muitas vezes, por representar esse junto àqueles.

Uma fala de seu Daniel, já mencionado, nos indica que as características entendidas como fundamentais às novas lideranças passam a ser outras que as de outrora, pois requerem: “[...] estudo... e saber mexer nessas coisas de tecnologia”. Ou seja, o papel do professor indígena passa a ser visto como fundamental na nova configuração do povo sob o estandarte da unidade étnica, e mesmo como condição necessária para a legitimação do povo Kiriri como etnicamente diferenciado nas suas relações com “os brancos”. Esse duplo papel do professor indígena, de conhecedor e reproduzidor das tradições do povo e de representante e mediador frente aos não-indígenas, fica bem representado na seguinte fala

---

<sup>15</sup> Disciplinas que se voltam para a ideia de escola indígena diferenciada e específica, permitindo o ensino de questões e temas particulares a cada povo indígena. Essas duas disciplinas são apontadas como as mais atingidas pela falta de material didático, já que, por exceção dos livros citados, são produzidos por cada professor individualmente.

<sup>16</sup> Curso de nível superior ofertado para formação de professores indígenas.

de Ivanildes, uma das mais antigas professoras Kiriri, atualmente ensinando na escola-sede de Araças: “*eles têm que ter o conhecimento tanto do nosso meio como de lá de fora, porque um dia eles vão precisar[...]*”. Assim, é na relação entre aldeias e sociedade envolvente, entre conhecimentos jurídicos, técnicos e burocráticos dos “*brancos*” e as tradições Kiriri, que a imagem e o significado do professor indígena Kiriri se constrói.

Um outro aspecto, elencado pelos Kiriri, no que tange à importância da escola indígena, se refere ao anseio de retomada da língua indígena do povo. A língua, já não mais em uso corrente — ainda que seja de suma importância na vida ritual — é vista como uma das principais forma de comunicação dos Kiriri com os seus encantados<sup>17</sup>, aqueles que permitem ao povo a sobrevivência no seu território e que lhes garantem os conhecimentos sobre seu modo de vida tradicional.

Analisando essas articulações entre educação escolar indígena, língua e luta pelo território, nota-se um certo tripé conceitual: uma interdependência entre território, conquistado com o reconhecimento da identidade etnicamente diferenciada do povo e com auxílio dos encantados; língua, elencada como um dos principais diacríticos diferenciadores do indígena frente aos “*brancos*” e, internamente, entre os vários grupos ou seções Kiriri, além de ser a principal forma de comunicação com os encantados; por fim, escola, espaço que instrui o povo Kiriri na “*lei dos brancos*”, visando a garantia de seu território e direitos. A escola também é vista como espaço de “*resgate*” e “*fortalecimento*”<sup>18</sup> das tradições Kiriri entre os jovens, formando-os nos modos de “*ser Kiriri*”. A escola, instituição que poderia ser compreendida enquanto “*externa*” ao povo, que, ressignificada, torna-se ferramenta de manutenção do modo específico do povo ao ajudar a reprodução desse modo — ensinado pelos encantados — aos jovens Kiriri, e que, por outro lado, ajuda a reformular e ressignificar o próprio sentido desse modo específico e suas práticas decorrentes, apontando para a abordagem aqui preferida, na qual se entende que as

---

<sup>17</sup> Entidades sagradas desse povo que se diferenciam substancialmente de “*espíritos de morto*” por serem vivas além de invisíveis a olhos não treinados, ou seja, olhos que não sejam de indígenas “entendidos”, portanto, dotados de habilidades e conhecimentos para lidar diretamente com esses seres. São eles que protegem e orientam os indígenas, tendo sido fundamentais na luta pelo território por oferecer as “*defesas*” e a “*força dos índios*”, conforme ouvi de vários interlocutores. São também os encantados (ou encantos) que, no ritual do Toré, se comunicam com os Kiriri para não só aconselhá-los sobre a vida familiar e comunitária, como para ensinar os “*vostumes dos antigos*”, o que fortaleceria a identidade indígena segundo os mesmos interlocutores.

<sup>18</sup> Como mencionado anteriormente, *fortalecimento* da língua e/ou da cultura são categorias nativas mais comumente utilizadas por meus interlocutores.

identidades se constituem, necessariamente, na relação, com o espaço escolar indígena como uma “fronteira” entre essas identidades em jogo.

Em outras palavras, parece haver uma inter-relação, como um tripé, entre Terra-Escola-Língua Indígena, todas essas esferas se perpassando e legitimando (ou deslegitimando) mutuamente, e, aparentemente, todas as três mediadas pelo aspecto ritual (ou pelos “encantos”). É através da língua que se pode obter maior contato com a esfera dos encantados, essencial para a própria identidade Kiriri e para o ordenamento pragmático da vida cotidiana desses. A própria manutenção da terra parece depender da afirmação dessa identidade e desse ordenamento ritual, que dirigiria o comportamento e as ações. A escola seria a ferramenta possível para um maior avanço na retomada dessa língua, possibilitando maior contato com os encantos e maior indianidade para os Kiriris (frente aos “brancos”), além da possibilidade de falar “*sem os brancos entender*”<sup>19</sup>. Ou seja, terra, escola e língua se perpassam mutuamente nesses discursos, sempre mediados pela presença ritual dos encantados, que funcionaria como “eixo” desse tripé.

É curioso notar a imagem e o papel da escola (uma instituição, *a priori*, não-indígena) dado pelos Kiriris, integrando-a à suas necessidades fundamentais, sejam político-econômicas, sejam rituais/espirituais e como a questão da língua indígena se articula diretamente com essas necessidades.

A revitalização da língua e seu reavivamento entre os Kiriri passam a ser vistos como possíveis com o desenvolvimento da escola indígena e, conseqüentemente, a escola significa a possibilidade de um estreitamento das relações com os encantados — a partir da comunicação com eles na língua — que fortalecem a presença indígena no seu território e garantem sua maior distintividade entre os regionais. Como aponta um professor Kiriri na primeira reunião realizada na escola-sede da aldeia Cajazeira: “*é a gente falar nossas coisas e o branco não entender, mas saber que é coisa dos índios Kiriri*”.

Alguns outros exemplos e situações poderiam ser aqui elencados visando explorar as inter-relações desse “tripé”: território-escola-língua indígena. Mas, para as dimensões desse trabalho e objetivos dessa seção, são suficientes em tornar possível entrever que o significado que a escola indígena vem adquirir entre os Kiriri implica na sua articulação com toda a dinâmica sociopolítica e cosmológica do povo. O que se pretende explorar adiante é como a escola se atualiza no contexto político intraétnico Kiriri: como as divisões internas e a dinâmica política se fazem notar na escola e, por outro lado, como a escola

---

<sup>19</sup> Fala de um professor da aldeia de Cajazeira ao apontar a importância de retomar a língua indígena.

indígena se revela um espaço de expressão da situação política ao possibilitar a delimitação de limites entre grupos e, em alguns casos, funcionando como meio de sanção de explicitação de discordâncias políticas.

## **Escola Kiriri: instrumento de rearticulação étnica, canal de expressão de conflitos**

A partir de 2008, permitindo melhoramentos na estrutura física das escolas indígenas e, além disso, ruptura de relações com a administração do município, via Secretaria de Educação do Município de Banzaê, inicia-se o processo de estadualização das escolas Kiriri. Segundo Paula, diretora interina da escola-sede de Mirandela, a administração municipal tratava as escolas indígenas como qualquer outra escola rural de Banzaê, no entanto, preterindo aquelas em relação a essas. Uma série de outros problemas são apontados no período da administração da secretaria de educação de Banzaê, como: a) falta de material didático suficiente para todos os alunos; b) merenda escolar que não atendia às especificidades da alimentação Kiriri; c) atraso no pagamento dos professores indígenas e; d) descaso do município com as instalações físicas da escola. A única vantagem desse período da administração municipal, segundo Paula, era a possibilidade de terem diretores indígenas<sup>20</sup>, o que passa a ser dificultado com a estadualização das escolas, que passa a exigir que os diretores sejam concursados<sup>21</sup>. Isso acaba criando um entrave nos desejos de maior autonomia indígena na administração escolar como um todo.

Outro grande avanço advindo da estadualização, apontado não apenas pelos professores, mas também por lideranças das várias aldeias, foi a chegada do ensino médio completo nas principais escolas. Essa novidade permitiu a formação dos jovens na aldeia e sob ensino diferenciado e específico, que contribuiu para diminuir o contato desses com “*os vícios dos brancos*”<sup>22</sup>, como álcool e drogas, resultando também na queda do número de

---

<sup>20</sup> Possibilidade nem sempre realizada, diga-se de passagem.

<sup>21</sup> No momento da realização dessa pesquisa, entre os Kiriri, apenas a diretora da escola-sede da aldeia de Araças ocupava o cargo de diretora como concursada. A escola-sede de Cajazeira possuía o vice-diretor como concursado e a diretoria sob responsabilidade de um não-indígena. A escola-sede de Mirandela contava com uma diretora não-indígena, mas, devido a problemas que serão descritos na seção seguinte, a mesma não administrava mais presencialmente a escola, cabendo a Paula — que também trabalhava na secretaria da escola — o papel de diretora presencial.

<sup>22</sup> Para alguns interlocutores, os jovens muitas vezes acabando se envolvendo com “*o que não presta*” ao entrarem em maior contato com os não-indígenas durante o ensino médio nas escolas fora das aldeias, o que desencadeava uma série de outros problemas, entre eles, o de “*o jovem não querer mais saber das nossas tradições, não querer saber de ser índio*”, segundo a fala de uma interlocutora Kiriri.

casamentos interétnicos<sup>23</sup> entre Kiriris e regionais, já que, com maior permanência nas aldeias, o contato entre os jovens Kiriri aumenta e a reverência às prescrições e ao modo de vida indígena é fortalecida. Essas são mudanças apontadas por Marlinda, professora da escola-sede de Araçás, e Laécio, professor da mesma escola que teve experiência ensinando na escola não-indígena do município de Banzaê.

Ainda sobre a estadualização das escolas indígenas e a diferença em relação às não-indígenas, Laécio aponta o fato de que, nas escolas Kiriri, a integração entre comunidade e escola<sup>24</sup> é como um pré-requisito para a própria noção de educação escolar Kiriri. A escola está ativamente envolvida na vida comunitária do povo, em suas atividades coletivas e rituais, suas datas comemorativas, assim como os pais e as lideranças acompanham de perto o desempenho dos alunos e da administração escolar.

As escolas indígenas Kiriri se configuram tanto pela divisão do espaço físico do território em aldeias (e suas fronteiras), como também pelas articulações de dependência entre anexos de aldeias específicas a determinada escola-sede, de acordo com a situação política do grupo, se adequando às fronteiras não apenas físicas, mas também políticas dos Kiriri.

Deve-se levar em conta que, no decorrer dos processos de retomada e demarcação do território, o povo Kiriri passou por uma cisão interna, já mencionada e, mais ou menos no período em que se iniciou os processos de estadualização das escolas indígenas, novas ondas de cisão têm origem (no seio dos dois primeiros grupos cindidos), fazendo com que de dois grupos originais (Kiriri Cantagalo e Kiriri de Mirandela) surjam novos caciques e seus respectivos subgrupos, totalizando, até a finalização desse trabalho, um total de oito caciques. Como mencionado em nota anterior, esse novo momento de divisões internas é fortemente marcado pela disputa de maior legitimidade do ritual e da comunicação com os *encantados*, que garante legitimidade sobre a posse do território — por serem os *invisíveis* os verdadeiros “donos” do lugar — e mesmo a identidade indígena ao povo, que são descendentes daqueles *invisíveis*, donos do território (CARDOSO, 2022).

Com isso em mente, foi percebido, no decorrer da pesquisa, que as escolas indígenas são, atualmente, grandes indicadores da situação política do povo, dado que a partir delas se expressam uma série de conflitos advindos das tendências à cisão dentro de

---

<sup>23</sup> Casamentos interétnicos são vistos como não desejáveis, devido, entre outros fatores, ao uso desse mecanismo por parte de não-indígenas para expropriação de terras de indígenas no passado, quando “brancos vinham se casar com as índias pra tomar as terras”, como pontuou uma liderança da aldeia de Mirandela.

<sup>24</sup> Mencionada em seções anteriores.

um mesmo grupo político Kiriri ou de divergências entre grupos distintos já estabelecidos<sup>25</sup>. Esta é uma característica que diferencia as divisões políticas internas iniciadas nos anos 2000 daquelas do período das retomadas (anos 1990), com as terras recém-conquistadas, mas quais as cisões internas se expressavam e se resolviam diretamente em termos da divisão do território e estabelecimento de fronteiras territoriais entre os grupos.

Atualmente, com os grupos já bem estabelecidos na área, as novas cisões passam a ser expressas na configuração organizacional das escolas indígenas, levando, por exemplo, a situações nas quais certos anexos se pretendem independentes, agindo sob a administração da liderança local e não da diretoria, ainda que oficialmente sujeito à escola-sede. Ou o caso em que o espaço escolar é dividido entre duas lideranças com influência sobre uma mesma escola, havendo uma clara divisão entre os professores e alunos das famílias. Dois conflitos recentes entre lideranças de grupos distintos exemplificam bem tais situações, pois o primeiro canal de expressão da discordância e de tentativa de sanção se deu através do espaço escolar<sup>26</sup>. Sobre isso, Dornival, professor da escola-sede de Cajazeiras, fala de situações em que ocorrem disputas entre famílias ligadas à um ou outro cacique pela questão dos cargos de funcionários/professores nas escolas. Ele traz uma fala que ilustra concisamente a centralidade da escola no atual contexto político Kiriri e como estão entrelaçados: “*A briga, hoje, não é mais pela questão da terra, mas pela questão dos funcionários [nas escolas]*”.

Como é possível perceber, a escola indígena passa a funcionar, também, como um canal de disputa e legitimação política. Externamente, visando a autonomia do povo na sua relação com a sociedade nacional. Por outro lado, internamente: legitimando uma maior influência de dada liderança sob um maior número de famílias ligadas à determinada escola, e garantindo a reprodução das concepções particulares que cada grupo faz dos distintivos étnicos Kiriri através do processo de educação indígena diferenciada.

Ter influência e/ou controle sobre uma escola significa manejar recursos materiais e simbólicos no processo de legitimação e fortalecimento de uma liderança ou grupo político, seja trazendo os recursos advindos dos salários pagos aos professores e funcionários — que, num cenário de baixíssima monetarização, passam a contar com certo prestígio social e político diferenciado — para o grupo de famílias; seja trazendo aumento de influência de dada liderança no cenário externo (que permite a resolução de demandas

---

<sup>25</sup> Exemplos dessa dinâmica serão melhor descritos na seção final desse artigo.

<sup>26</sup> Abordados na seção final.

e a obtenção de recursos para a comunidade, aumentando, conseqüentemente, a influência interna da liderança), no qual a presença de professores como mediadores passa a ser indispensável.

Além de significar uma fonte de recursos, monetarização e prestígio social — interno e externo ao povo — a escola passa ser manejada como um meio de afirmação étnica, para o Estado nacional, e distinção interna, entre as secções. Aqui, é interessante ressaltar, novamente, que esse segundo momento de cisões políticas internas entre os Kiriri se inicia paralelamente na mesma época em que se inicia o processo de estadualização da escola, que justamente melhora sua estrutura, garante as realizações das disciplinas indígenas diferenciadas e específicas, e aumenta a entrada de recursos. Assim, a(s) escola(s) Kiriri parece(m) ser um dos espaços mais privilegiados para a observação das dinâmicas políticas intraétnicas em articulação com as dinâmicas interétnicas de afirmação da identidade indígena nesse povo.

A educação escolar indígena afirma aqui seu potencial como espaço de “fronteira”: ressignificada em ferramenta de luta por reconhecimento étnico do povo Kiriri enquanto uma unidade sob um “regime indígena” (CARVALHO, 1994) centralizador e unificador do povo enquanto tal, e que garante o reconhecimento étnico por parte do Estado nacional.

Paralelamente a isso, o espaço escolar também passa a ser perpassado pela dinâmica política do povo Kiriri, com suas tendências à cisão. Se externamente a escola aparece como símbolo da unidade do povo Kiriri em luta, no geral, ela é internamente articulada como ferramenta de expressão e institucionalização dos conflitos entre os grupos políticos cindidos. São essas dinâmicas que procuro demonstrar, a partir de breves relatos etnográficos, na seção que se segue.

### **À guisa de conclusão: ilustrando com alguns casos etnográficos**

A Escola Estadual Zacarias se localiza na aldeia de Mirandela e é a escola-sede que abrange alunos e funcionários de todos os subgrupos políticos internos ao grupo Kiriri daquela região. Antes era chamada Escola Municipal Professora Alice Costa, até passar pelo processo de estadualização, iniciado em 2008 que, segundo Paula, diretora interina, permitiu a mudança do nome. Assim foi escolhido o nome de José Zacarias, que fora uma liderança querida entre os indígenas de Mirandela. Ela diz que, inicialmente, se pensou em colocar o nome de Marcelo, um dos caciques que mais estariam ligados às preocupações

referentes à educação escolar Kiriri, mas que a escolha poderia implicar em discordâncias e algum conflito por parte dos outros caciques dos subgrupos que também estão ligados à essa escola-sede.

À escola Zacarias estão ligados 3 anexos, localizados em: Gado Velhaco, com apenas 10 alunos e 2 professores, Marcação e Pau Ferro. Segundo as estimativas de Paula, em 2017 a escola contaria com cerca de 300 alunos apenas na sede, de um total de 603 contando com os anexos e cerca de 43 professores. Vale ressaltar que cada escola indígena apresenta um calendário escolar específico, que se adapta de acordo com as lideranças e as datas das atividades comunitárias de cada aldeia.

Na escola Zacarias nenhum professor é concursado, todos trabalham sobre o regime temporário de Regime Especial de Direito Administrativo (Reda). Segundo Paula, e todos os outros diretores e funcionários inquiridos sobre esse modelo de contratação, esse regime é completamente ineficiente e deletério no desenvolvimento da escola indígena e na formação do professor, fazendo com que um professor experiente seja logo substituído por outro, já que existe um limite para renovações nesse modelo. Além disso, ela indica que a última seleção do Reda ainda não havia sido implementada, já fazendo um tempo razoável desde a seleção dos candidatos, o que forçou os Reda de tipo emergencial a se prolongarem indefinidamente.

Aqui nos voltamos para o caso de Maria Elena, a última diretora não-indígena da escola. Segundo Paula, ela teria ajudado muito os Kiriri no que tange à relação desses com as novidades advindas com a estadualização, tendo, inclusive, ajudado a resolver o problema da falta de água encanada que se estendeu por dois anos e meio. Ela teria sido indicada pelos próprios Kiriri de Mirandela, substituindo o antigo diretor, que não agradou em nada os professores indígenas. Infelizmente, Maria Elena, que veio a “vestir a camisa dos índios”, “chegou num momento delicado na aldeia”, é o que diz a atual diretora interina, ao se referir ao período de acentuadas divisões internas entre os Kiriri de Mirandela.

Os eventos que se relacionam ao pedido de afastamento e exoneração da diretora Maria Elena são muito expressivos da argumentação elaborada nas seções anteriores: de como o espaço escolar passa a servir como canal de expressão das diferenças políticas, sendo completamente perpassado pelas dinâmicas da situação política Kiriri e suas tendências a cisão intraétnica.

Pelo relato de Paula, a diretora Maria Elena teria tido alguns problemas com uma das lideranças, o cacique Hosano<sup>27</sup> e que, mesmo com o apoio de todos os outros caciques do grupo Kiriri de Mirandela, sua continuidade no cargo se viu completamente impossibilitada. Ao que parece, os atritos entre o cacique de Pau Ferro e a diretora da Escola Zacarias iniciaram com a exoneração de um professor do cargo, parente do cacique. Segundo conta Paula, nesse processo de reorganização da parte burocrática da administração, no qual os Kiriris tiveram grande ajuda dessa diretora, alguns professores se encontravam em situação de inadimplência, em grande parte por dificuldades no preenchimento dos diários de classe, situação resolvida pela diretora. Entre esses casos, houve o de um professor que contava com um número excessivo de ausências em sala de aula que não poderiam ser justificadas. Assim, Maria Elena encaminha a situação à avaliação das lideranças e professores indígenas para decidir pelo encaminhamento (ou não) da situação do professor para a secretaria de educação. Essa reunião não contou com a presença do cacique Hosano, aparentado do professor em questão. Esse conflito gerou novos desentendimentos que acabaram por impedir a administração presencial por parte da diretora não-indígena, o que fez com que Paula assumisse o posto até que o pedido de remoção da diretora anterior fosse deferido.

Paralelo a esses eventos, o cacique Hosano vinha iniciando um movimento de tornar o anexo de Pau Ferro uma escola independente, com administração própria. Assim, passara a exigir cada vez mais a presença da diretora em seu anexo, o que não se realizou, dado que Maria Elena precisava dar conta das demandas da sede e dos outros dois anexos. Em resposta a isso, Hosano passa a se mobilizar para o desligamento do anexo de Pau Ferro da escola-sede de Mirandela, objetivando a independência de sua administração. Esses esforços logo encontraram um contraponto no cacique Marcelo, que também lidera famílias em Pau Ferro e defende a manutenção da escola como anexo. Essa situação leva ao rompimento das relações de boa vizinhança entre os dois caciques, ruptura que é logo expressa no espaço escolar: a escolinha de Pau Ferro, com cerca de 64 alunos, passa a ser dividida entre os caciques, fazendo com que o turno da manhã seja frequentado pelos professores e alunos ligados ao grupo de famílias sob liderança de Marcelo; pela tarde, aqueles ligados ao grupo de Hosano. As próprias atividades comemorativas da escola foram divididas, de forma que passam a ocorrer dois festejos do Dia dos Povos Indígenas, um para cada cacique e seu respectivo grupo.

---

<sup>27</sup> Líder de metade dos grupos familiares da aldeia de Pau Ferro, na qual o cacique Marcelo liderava a outra metade.

Sobre a “*questão das divisões*”<sup>28</sup>, Paula fala que isso afeta muito a escola Zacarias, que se vê sob a liderança de três caciques, com seus respectivos funcionários, professores e alunos, o que impede a articulação entre professores da escola ligados aos diferentes caciques para os planejamentos e outras atividades pedagógicas. Ainda assim, parece haver esforços no sentido de se evitar os impactos do seccionalismo no espaço escolar. Paula afirma que, dentro do espaço escolar, aos poucos, as lideranças vêm evitando intervir diretamente, onde ela afirma fazer esforços para que compreendam que o espaço escolar é destinado ao povo Kiriri como um todo e não às famílias de cacique rivais. Uma dessas medidas é a realização dos festejos e comemorações comunitárias, alguns dias antes na escola, com os alunos ligados aos vários caciques todos reunidos, dado que, nos momentos oficiais, cada um se dirige às cerimônias organizadas pelo seu respectivo cacique.

Um outro caso bastante ilustrativo das discussões apresentadas nesse trabalho remete à Escola Florentino Domingos de Andrade, escola-sede da aldeia de Araçás, sob a liderança do Pajé Adonias e do cacique Agrício. Possui quatro anexos, distribuídos entre as aldeias Segredo, Araçás, Baixa da Cangalha e Baixa do Juá. Jozi é a diretora da escola, sendo a única diretora indígena dos Kiriri até o término dessa pesquisa. Segundo ela, a escola possui cerca de 200 alunos na sede e 33 professores ao todo. O processo de (re)construção da escola se deu entre 2009 e 2011, quando chega o ensino médio completo.

Com o advento da separação<sup>29</sup> entre o Pajé Adonias e o Cacique Manuel, lideranças do grupo Kiriri Cantagalo<sup>30</sup>, ocorre uma reconfiguração dessa escola, que passa a ficar sob liderança do pajé e do cacique eleito para o novo grupo, Agrício. Assim, apenas os professores ligados a Adonias passam a ensinar na escola-sede de Araçás, acontecendo a mesma situação com os funcionários no geral. O cacique Manuel fica com a liderança de uma escola na aldeia de Cajazeira, onde se concentra a maior parte das famílias sob seu comando e para onde vão os professores e funcionários ligados a ele.

A Escola Indígena Estadual Índio Feliz era anexo da Florentino, com o advento da divisão dos grupos, ela passa a ser administrada, com certa independência, pelo grupo de

---

<sup>28</sup> Como se referem muitos Kiriri aos processos de cisão política intraétnica.

<sup>29</sup> Que ocorrera simultaneamente ao período de estadualização da escola, possivelmente pouco depois da conclusão do processo, ainda que eu não tenha conseguido obter uma data exata.

<sup>30</sup> Os Kiriri Cantagalo operavam sob a liderança conjunta do Pajé e do Cacique simultaneamente, até a data da cisão entre eles, surgindo assim dois subgrupos no seio dos Cantagalo. Manuel fica com a maior parte das famílias da Aldeia de Cajazeira sob sua liderança, e Adonias nomeia um novo cacique (Agrício) e ambos passam a liderar grande maioria das famílias residentes na aldeia de Araçás.

Manuel, que vem a lutar, de forma exitosa, pela sua estadualização, e, após reforma e construção de novos pavilhões de aula, passa a ser uma escola-sede, responsável por dois outros anexos, distribuídos na aldeia Segredo e na aldeia Cajazeiras.

Pode-se notar que, se essa separação não é completamente expressa em termos da divisão nos territórios entre aldeias<sup>31</sup>, é marcada nas escolas, que exprimem as fronteiras e a relativa autonomia de cada grupo. Assim, as separações mais recentes entre os Kiriri revelam que é na escola que se busca expressar e demarcar as primeiras diferenças entre os novos subgrupos políticos instituídos.

No caso dos alunos, não houve imposição de transferência entre escolas, até porque, legalmente não se poderia negar a matrícula de qualquer aluno indígena, independentemente de sua filiação a uma ou outra liderança. Mas o que parece acontecer é o ajustamento voluntário por parte das famílias ligadas aos caciques: assim, a grande maioria dos alunos sob a liderança de Adonias vai para a Florentino, enquanto aqueles ligados a Manuel passam para a Índio Feliz.

Um exemplo, mais recente, que parece confirmar essa hipótese, é relativo à última separação interna aos Kiriri Cantagalo, ocorrida em 2016, na qual Jailson, conselheiro ligado ao cacique Manuel, rompe com esse, passando a assumir a liderança de um pequeno número de famílias, limitadas, em sua grande maioria, a aldeia de Segredo.

Decorrente disso, as primeiras manifestações dessas discordâncias se dão no campo da escola, com a retirada de todos os professores e funcionários ligados a liderança dissidente, Jailson. A resolução (provisória) desses desentendimentos também afeta o espaço escolar: aqueles professores e funcionários ligados a Jailson passam a assumir os cargos no anexo do núcleo de Segredo que, mesmo ligado oficialmente a administração da Índio Feliz, passa para a liderança do novo subgrupo, de Jailson (ainda que o mesmo more parte do tempo em Araçás). Também as atividades coletivas, festejos e comemorações passam a ser realizados independentemente em cada escola, mesmo sendo o anexo de segredo oficialmente dependente da escola-sede de Cajazeira.

A partir desses casos brevemente descritos e das análises mais gerais apresentadas nas primeiras seções desse trabalho, compreende-se que um dos papéis centrais que o espaço escolar vai ocupar nas dinâmicas políticas e étnicas Kiriri, principalmente a partir

---

<sup>31</sup> O próprio cacique Manuel, mesmo tendo maior parte dos seus liderados residindo em Cajazeira — que também abriga índios do grupo de Adonias — mora na aldeia de Araçás, assim como parte de sua família.

do processo de estadualização das escolas, iniciados entre 2008 a 2010 é de instrumento de rearticulação étnica — na dimensão interétnica — e canal de expressão de conflitos — intraetnicamente.

## Referências

ASSIS, Eneida Corrêa de. *Escola Indígena, uma “Frente Ideológica”?* 1981. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 1981.

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Joceline (Orgs.). *Teorias da etnicidade: Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 185–228.

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

CARDOSO, Gabriel Novais. *No Rastro dos “Invisíveis”: relações e articulações entre xamanismo, ritual, etnicidade e cosmopolítica Kiriri*. 2021. Dissertação (Mestrado em Antropologia) — Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Bahia, 2021.

CARDOSO, Gabriel Novais; NASCIMENTO, Marco Tromboni de Souza. Considerações sobre algumas articulações entre organização (cosmo)política, ritual, educação escolar e retomada(s) linguística(s) Kiriri. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 58–89, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspaçoAmerindio/article/view/127199> . Acesso em: 2 mai. 2023.

CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de. *De índios “misturados” a índios “regimados”*. Comunicação apresentada na 19ª Reunião da Associação Brasileira de Antropologia, Niterói, Rio de Janeiro, 1994.

CHATES, Taíse de Jesus. *A domesticação da escola realizada por indígenas: uma etnografia histórica sobre a educação e a escola Kiriri*. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia) — Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CÔRTEZ, Clélia Neri. *A Educação é como o Vento: Os Kiriri por Uma Educação Pluricultural*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

DANTAS, Beatriz; SAMPAIO, José Augusto; CARVALHO, Maria Rosário G. de. Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro: Um Esboço Histórico. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.) *História dos Índios do Brasil*. São Paulo: FAPESB/SMC, Companhia das Letras, 2001. p. 431–456.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1945.

SANTANA, José Valdir Jesus de. *A produção dos Discursos sobre Cultura e Religião no contexto da Educação Formal: o que pensam/querem os Kiriri de sua escola?* 2007. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) — Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

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. 44–77.

VAN VELSEN, Jaap. A análise situacional e o método de estudo do caso detalhado. *In: FELDMAN-BIANCO, Bella (Org.). Antropologia das Sociedades Contemporâneas: Métodos.* São Paulo: Global, 1987. p. 345–374.

Recebido em 15 de dezembro de 2022

Aceito em 5 de maio de 2023