

## TRADIÇÃO, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DO POVO INDÍGENA KIRIRI

José Valdir Jesus de Santana<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, fruto de reflexões construídas no decorrer da pesquisa de mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, pretendeu-se discutir/analisar como os Saberes da Tradição, no espaço/tempo do povo indígena Kiriri, localizado no Município de Banzaê-Ba, dialogam com os Saberes da Escola. Nossa intenção foi analisar o sinal diacrítico entre esses saberes, no sentido de compreender como os mesmos se configuram em elementos marcadores de uma identidade étnica para esse povo.

Palavras-chave: educação escolar indígena; identidade; Kiriri; tradição

### Introdução

As discussões em torno do valor ou do sentido da tradição ganham renovada importância, no contexto atual, sobretudo nas discussões antropológicas, tendo em vista o caráter de ressurgência ou de tentativas de (re) afirmação de identidades étnicas por parte de diversos povos indígenas que habitam o território brasileiro. Sendo assim, pensar os sentidos que as tradições culturais imprimem a esses grupos etnicamente diferenciados e sua importância enquanto fontes construtoras e (re) construtoras de identidades é tarefa que ainda se faz necessária, uma vez que estes mesmos grupos reivindicam saberes que são exteriores ao seu universo cultural, nesse caso específico, o saber produzido nos espaços tempos da escola, via seus projetos de educação escolar.

Neste caso específico, quando buscamos pensar a relação entre os “saberes tradicionais Kiriri<sup>2</sup>” e suas relações com os saberes produzidos e traduzidos no espaço

---

<sup>1</sup>Pedagogo e mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia; doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos; professor assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: santanavaldao@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Constituíam um ramo de um grande conjunto de povos que as fontes históricas com pouca precisão, mencionam pelo termo genérico nação Cariri, cujos vários ramos se distribuíam por todo o sertão nordestino, desde o Piauí, Ceará e Rio Grande do Norte até os limites da chapada diamantina ao centro do estado da Bahia, concentrando-se principalmente às margens do rio São Francisco. (...) O aldeamento desses povos, desde o princípio, se deu em um contexto de conflito com a expansão de frentes pioneiras de criação de gado, que tinham no território que margeia o grande rio uma pastagem natural apropriada para o criatório extensivo. Assim, os interesses das ordens religiosas sempre estiveram em conflito com



da escola, via seus projetos de educação escolar, como referido anteriormente, não pretendemos estabelecer uma mera relação de oposição ou de confronto entre essas práticas de saberes, a partir dos espaços/tempos onde estas ocorrem e são produzidas. Da mesma forma, não nos importa e já não é mais cabível refletir aqui acerca das tradições culturais indígenas, entendendo-as como um conjunto de práticas de conhecimentos carregadas de uma substância imutável e, portanto, pouco influenciadas pelas transformações históricas. Ademais, se por um lado, os povos indígenas do Nordeste brasileiro passam a (re) construir suas identidades étnicas, nas últimas décadas, a partir de um discurso que vai se firmando e sendo construído tendo como referenciais os “valores tradicionais indígenas” ou um discurso pautado nos princípios de um possível “resgate cultural”, interessa-nos compreender esses discursos e os sentidos que passam a ser atribuídos, pelos povos indígenas, especialmente pelos Kiriri, aos “saberes de tradição indígena” que se atrelam às práticas de “educação tradicional”, nos espaços/tempos desse grupo étnico. Interessa-nos também analisar como são projetadas essas tradições para dentro da comunidade ou como as “tradições inventadas” vão (re) orientando os modos de ser e viver Kiriri. Como nos adverte Hobsbawm (2006, p.20) “as tradições inventadas são sintomas importantes e, portanto, indicadores de problemas que de outra forma poderiam não ser detectados nem localizados no tempo. Elas são indícios”.

Tendo em vista que, ao mesmo tempo em que os Kiriri buscam (re) construir sua identidade étnica e (re)afirmar suas tradições culturais, os mesmos começam a reivindicar projetos de educação escolar que possam servir enquanto instrumento de luta política e como meio de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. Nesse novo contexto, a escola é vista como um espaço de (re) afirmação e (re) construção de uma identidade étnica diferenciada e vai sendo construída, conforme o discurso das lideranças, assessores,

---

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

professores, antropólogos, dentre outros sujeitos e instituições, a partir de um modelo de Educação Escolar Específica, Diferenciada e Intercultural.

Nesse mister, torna-se relevante refletir acerca da relação entre os “saberes da tradição” e os “saberes da escola” no contexto do povo Kiriri, uma vez que isso implica em pensar sobre a produção dos discursos que emanam desses dois espaços e dos modos como os sujeitos se apropriam dos mesmos. Da mesma forma, torna-se importante problematizar/refletir sobre os projetos de educação escolar indígena diferenciados e, sobretudo, pensar sobre as novas demandas que esses projetos de educação trazem para os povos indígenas da Bahia, em especial para os Kiriri. Refletir também sobre os projetos de educação escolar indígena específico, diferenciado e intercultural implica em compreender o desenvolvimento histórico da instituição escolar e, nesse sentido, é importante pensar nos contextos de formação de uma *cultura escolar*, que institui seus próprios ritos, organiza os tempos de aprendizagem e cria espaços pedagógicos que vão se tornando “essenciais” para que os sujeitos que chegam à escola possam se apropriar do saber que é aí construído.

Mergulhar na análise dos projetos de educação escolar indígena – diferenciado e intercultural – implica, ainda, em compreender o sentido ou os sentidos do que é *específico, diferenciado e intercultural a partir das vozes dos diversos sujeitos índios e não-índios*, no sentido de sair, conforme afirma Collet (2006, p. 16) de “um quadro informado muito mais pela arena política e ideológica, em que estão inseridos os projetos, que pelas demandas específicas reais dos grupos indígenas”. Ou, ainda, conforme Lopes da Silva,

A etnologia do pensamento indígena, que revela a complexidade das proposições ontológicas e metafísicas ameríndias e sua originalidade flagrante perante o pensamento ocidental (ilustra-o o perspectivismo amazônico), alerta para a complexidade das questões com que terão de tratar experiências de educação escolar que se desejem efetivamente respeitadas dos direitos indígenas. Por outro lado, uma compreensão maior de processos como os da tradução xamânica, da produção de sentido por meio de sínteses totalizadoras, da construção de mundos e dos circuitos sociais circulares de noções mutuamente referidas pode revelar contradições, impasses e limites do modelo escolar proposto (2001, p. 40-41).

Por outro lado, consideramos importante, sem querer esgotar a discussão, refletir sobre os *sentidos da tradição* a partir dos projetos instituídos pela Modernidade Ocidental, tendo em vista que esta concebe as experiências da tradição como se fossem

saberes menores e que devem ser submetidos aos princípios e valores da razão universal.

## **1. Discutindo o sentido da Tradição e da Modernidade**

É lugar comum, por parte dos intelectuais, quando buscam discutir os saberes da tradição, ou, especificamente, o sentido da tradição em um determinado contexto ou grupo cultural, tratá-los sempre em oposição ao projeto instituído pela modernidade ocidental, na medida em que o mesmo buscou ou pretendeu romper com os laços da tradição nos quais os indivíduos se viam presos. Nesse sentido, opor tradição e modernidade é uma herança moderna, tendo em vista que é em relação ao processo de ruptura inaugurado pela modernidade que os ideais em relação aos quais ela demarca são definidos como tradicionais, tal como é em relação aos ideais da tradição que os projetos de ruptura em relação a esses ideais são definidos como modernos. O ideal de ruptura moderno apresenta natureza ambivalente, uma vez que só podemos conceber um ideal de ruptura, na medida em que permanece o modelo em relação ao qual pretendemos romper. Sendo assim, se os ideais tradicionais deixassem de existir, se fossem completamente substituídos pelos da modernidade, deixaria também de ter sentido a afirmação da modernidade, na medida em que esta se define como ruptura pra com eles. Todavia, no plano do discurso instituído pela Modernidade Ocidental, ser “moderno” implicava em romper com os laços que nos prendiam à tradição.

Segundo Giddens (1990, p. 21) apud Hall (2006, p. 16), “os modos de vida colocados em ação pela modernidade nos livraram, de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social”. Conforme Hall (2006, p.14) “as sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudanças constantes, rápida e permanente. Esta é a principal distinção entre as sociedades tradicionais e as modernas”. Ainda, na perspectiva de Giddens (2002, p. 10 – 11),

A modernidade é uma ordem pós-tradicional, mas não uma ordem em que as certezas da tradição e do hábito tenham sido substituídas pela certeza do conhecimento racional (...) Nas condições da modernidade, o futuro é continuamente trazido para o presente por meio de organização reflexiva dos ambientes de conhecimento. É como se um território fosse escavado e colonizado. Mas essa colonização, por sua própria natureza, não pode se completar: pensar em termos de risco é vital para aferir até que ponto os resultados reais poderão vir a divergir das provisões do projeto.

Consideramos a modernidade como uma “modalidade da experiência” e, nessa perspectiva, não a entendemos como uma etapa histórica, com um sentido teleológico,

destinada a substituir a tradição. Tradição e modernidade precisam ser pensadas como “modalidades de experiência” distintas que coexistem num mesmo espaço e numa mesma época.

A modernidade enquanto um período específico da história da humanidade é de difícil delimitação, e as divergências quanto ao seu significado e à periodicidade desse fenômeno são diversas. Contudo, a emergência da Modernidade, significava, no contexto europeu, a partir do século XVI e, sobretudo, a partir do pensamento Iluminista do “século das luzes” a possibilidade dos sujeitos se libertarem das amarras da tradição, adquirindo, desta forma, sua “maioridade”, uma nova “posição de sujeito”, a partir da utilização irrestrita da razão, ascendendo à condição de sujeito responsável pelo seu próprio destino. O discurso instituído pela modernidade busca negar os sentidos da tradição, na medida em que a mesma, conforme esse discurso, apresenta armadilhas que dificultam e inviabilizam os sujeitos de saírem de sua condição de “menoridade” e ascenderem ao estatuto de sujeitos racionais. “As afirmações da razão deveriam superar os dogmas da tradição, oferecendo uma sensação de certeza em lugar do caráter arbitrário do hábito e do costume” (GIDDENS, 2002, p.26).

Afirma Sacristán (2001, p.45)

Na cultura européia, desde o Renascimento, em conexão com a tradição clássica grega e, principalmente, a partir do século XVIII até nossos dias, desenvolveu-se a utopia que considera a racionalidade como base do progresso humano e que uma e outro sejam alcançados pela “ilustração”. A grande esperança da modernidade tem suas raízes no fato de que a posse da cultura “densa” aperfeiçoa as faculdades intelectuais e transforma-se em virtude ou guia da conduta, em um modo de vida.

Na medida em que entendemos tradição e modernidade como “modalidades de experiência”, nossa intenção aqui não é criar um discurso que busca opor essas duas experiências, mas refletir, sobretudo, os sentidos que as mesmas vão adquirindo no transcorrer das experiências humanas, a partir, principalmente do século XVIII. Da mesma forma entendemos, também, que existem tantas experiências de tradições e modernidades que sinalizam a multiplicidade humana nas mais variados espaços do Planeta. O que queremos analisar, aqui, é o discurso sobre tradição e modernidade – e seus limites - a partir de um modo de pensar que surge no ocidente europeu a partir do século XVIII.

Segundo Marcel Mauss (1969, p.329) apud Almeida Neto (2004, p.228) em sua tese de doutorado intitulada “A sabedoria Katitauru como representação da

“comuniversidade”: diálogo intercultural”, “la tradition est ce qui se transmet”. Ainda conforme Almeida Neto (2004, p. 228 - 229),

Formas de vida moral e jurídica, que ganham expressão nas práticas sociais e nas representações, e que são transmitidas, via de regra oralmente, de geração a geração, perpetuando-se dessa forma. (...) A idéia de tradição na implica, todavia, na negação do movimento histórico. Ela comporta tanto a idéia de resistência quanto de inovação.

Da mesma forma que “ser moderno” significa “encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor” (BERMAN, 2001, p.15), a tradição não deve ser pensada como algo pronto e acabado, cristalizado no tempo, na medida em que a mesma é ressignificada frente às determinações históricas. Segundo Eric Hobsbawm, as tradições são inventadas. Para Almeida Neto (op.cit), “as tradições são reinventadas através da adequação do passado ao presente, são ressignificadas”. Ainda conforme Berger e Luckmann (2003, p.98), “a história passada da sociedade pode ser reinterpretada sem necessariamente ter como resultado subverter a ordem das instituições”. A continuidade com o passado, quando reivindicada pelos grupos sociais, é sempre estabelecida por processos criativos, de atualização constante, onde novos elementos são incorporados sem, contudo, modificar o sentido maior que une determinado grupo cultural, a não ser que as circunstâncias assim exijam, como estratégia de luta política ou de (re) afirmação ou (re) construção de identidades étnicas. As tradições vão se configurando como modalidades totalizantes de experiências, numa reprodução social que convive com a mudança, com a variação, que é inerente ao ato da repetição.

Como afirma Caleffi (2004, p. 39),

Estando a tradição oral apoiada na memória, possui uma dinâmica contínua, uma capacidade de atualização cultural permanente, pois cada vez que ela é acionada a partir de um tempo presente faz com que elementos que se mantenham importantes para a cultura sejam reafirmados, bem como elementos que já estejam obsoletos deixem de ser mencionados e novos elementos sejam introduzidos, formando as dinâmicas próprias de atualização cultural.

Na medida em que os “modos de vida colocados em ação pela modernidade nos livraram” ou pretenderam nos livrar “de todos os tipos tradicionais de ordem social”, conforme afirmou Giddens, é estabelecido um novo ideal de homem e de conhecimento e, nesse sentido, a educação, principalmente a educação escolar, vai se tornar condição essencial na formação desse “novo homem”.

A posse da “cultura densa<sup>3</sup>”, a partir de projetos de educação e, especificamente, de educação escolar, no contexto da modernidade, busca dar ao ser humano uma nova condição de identidade, que se apresenta agora unificada e estável. Este novo sujeito, “ungido pela experiência escolar”, torna-se um ser “civilizado”, capaz de autocontrole e autodomínio conscientes. É pela escola, através de “mentes e corpos escolarizados”, disciplinados, que o homem moderno adquire um novo jeito de ser e de estar no mundo.

## **2. Tradições indígenas e educação escolar: a “face simbólica” dos saberes da tradição e a produção de identidades**

*“Temos uma educação divina, uma educação dos pais e a educação da natureza. A sala de aula, a escola não é tudo. Entre o saber da tradição e o saber da escola, o mais importante é o da tradição, o saber divino” (Maria Kiriri).*

As “tradições indígenas<sup>4</sup>”, assim quando pensadas pelos grupos que a reivindicam, ganham sentido e formas de tratamento os mais diversos, conforme as experiências e os modos como estes (os grupos indígenas) vão compondo e recompondo, ordenando e reordenando seu universo cultural, político, econômico, religioso, psíquico-social, ecológico, no sentido de superar barreiras que os separam entre ambos os mundos: *o indígena* do qual “estavam distantes”, por isso agora o “retorno” e a valorização das tradições e *o do branco*, com os quais mantinham uma dinâmica totalmente contrária (em muitos casos na condição de camponeses pobres, explorados) àquelas exigidas no processo de ressurgência e de afirmação de suas identidades étnicas. A face simbólica<sup>5</sup> dos “saberes tradicionais” vai reordenado e

---

<sup>3</sup>“A grande esperança da modernidade tem suas raízes no fato de que a posse da cultura densa aperfeiçoa as faculdades intelectuais e transforma-se em virtude ou guia da conduta, em um modo de vida. Estar educado, ter sido escolarizado, não é uma circunstância a mais, mas uma espécie de “dotação acrescentada”, que, além de fazer o sujeito crescer, é fundamental para a liberdade e para a autonomia de cada um. O saber-se educado será não apenas a experiência de possuir qualidades de racionalidade, mas também uma maneira se sentir-se possuidor de traços distintivos, que nos comparam com os demais, tornando-nos mais semelhantes a alguns e diferentes em relação a outros. Sentir-se mais educado é sentir-se privilegiado em uma sociedade em que se valoriza a educação” (SACRISTÁN, 2001, p. 45-46).

<sup>4</sup>Os processos de “invenção das tradições”, como afirma Eric Hobsbawm (2006), são possibilidades criativas que os grupos étnicos encontram frente a possíveis mudanças ou ameaças colocadas pelas transformações histórico-sociais. A vivência do conflito e da transformação é, assim, na compreensão de diversos autores, responsável pela implementação de uma dinâmica de re-criação identitária. Conforme Oliven (2005, p.28) “a evocação da tradição (...) se manifesta frequentemente em épocas de processos de mudança social, tais como a transição de um tipo para outro de sociedade, crises, perda de poder econômico e/ou político”..

<sup>5</sup>O símbolo se manifesta principalmente pelo jogo (ritos, festas), que veicula a história do grupo por meio da participação coletiva e não de conteúdos dogmáticos. Não se impõe o sentido como um equivalente universal de linguagem, mas a força da analogia, pronta a instalar-se no território possível (SODRÉ, 2002, p. 176).

recriando novas formas de relacionamento entre índios e não índios, definindo fronteiras, reordenando o espaço e instituindo novos processos de aprendizagens que estariam relacionados a essas tradições. A exteriorização e a reconstrução de suas memórias coletivas, principalmente no que se refere à dança, cantos, rituais, tornam-se elementos construtores de sua identidade e de sua auto-imagem, tanto em nível de grupo (ou seja, interno), quanto em relação aos não índios.

Uma vez (re) inventadas as tradições, reinventam-se também novos espaços onde os “saberes tradicionais” vão se reafirmando e sendo ritualizados como forma de conferir uma identidade sócio-cultural ao grupo. Nessa perspectiva, a fala de Maria Kiriri, citada acima, faz sentido uma vez, que ao menos no plano do discurso, serve para marcar essa “identidade indígena” e, por isso, o *“saber da tradição, o saber divino, torna-se mais importante que o saber da escola”*.

Na medida em que os processos de educação transcendem as práticas escolares e, nesse sentido, os grupos indígenas, a exemplo dos Kiriri, têm essa compreensão assegurada, é possível compreender, a partir, ainda, da fala de Maria Kiriri, o lugar que o saber institucional escolar ocupa ou deve ocupar, nos projetos maiores de produção da existência desse grupo étnico. A educação escolar<sup>6</sup> é desejada, tem seu sentido e sua função, não obstante é preciso compreender as fronteiras, as zonas interdidas que as próprias comunidades indígenas instituem entre o saber escolar e os saberes que são construídos em outros espaços, no contexto da tribo, a exemplo dos saberes que emanam do campo do sagrado.

Como afirma D’Angelis (1999, p.22)

É preciso reconhecer que, sendo a escola uma instituição não-indígena, surgida em contextos de sociedades distintas das sociedades indígenas, criar hoje a “escola indígena” é ainda um desafio. Ele vem sendo assumido por

---

<sup>6</sup>No final da década de setenta, do século passado, ainda no contexto da ditadura militar brasileira, começaram a surgir organizações não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena. Entre elas destacam-se a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) (FERREIRA, 2001). O movimento indígena, a partir desse novo cenário e por meio de suas organizações e lideranças, começaram a reivindicar o direito à autodeterminação em relação, também, à educação escolar. É, portanto, neste novo cenário e diante das transformações advindas dos processos de globalização que a educação escolar, por parte dos povos indígenas, passa a ser valorizada como instrumento para a compreensão da situação extra-aldeia e para o domínio de conhecimentos e tecnologias específicas que ela pode favorecer.



muita gente em muitos lugares, o que tem gerado muitas experiências importantíssimas que, aos poucos, vão permitindo um certo acúmulo de conhecimento nessa área bastante nova, mas em nenhum caso pode-se afirmar com segurança que já se construiu uma “escola indígena”. O que temos conseguido são escolas mais ou menos indianizadas (por vezes, mais indigenizadas do que indianizadas). Na esmagadora maioria dos casos são tentativas de “tradução” da escola para contexto indígena.

É muito comum entre os estudiosos da “questão indígena”, sobretudo aqueles que se dedicam a refletir sobre os projetos de educação escolar entre esses grupos, equiparar educação escolar a educação, querendo fazer uma “escola indígena” que seja igual a uma “educação indígena” (D’ANGELIS, 1999). Ainda conforme Melià (1995, p. 149 -150) apud D’Angelis (1999, p.24)

Os termos ou elementos que é necessário aclarar de início são precisamente *educação, escola e alfabetização*. Tais conceitos, que deveriam ficar bem delimitados em qualquer programa educativo, necessitam de definições ainda mais acabadas quando se trata de educação escolar indígena. (...) Quando nos propomos estabelecer uma escola dentro de uma comunidade indígena, baseamo-nos geralmente no pressuposto de que essa sociedade, essa ‘tribo’, precisa de educação porque não está alfabetizada; e que para alfabetizar-se precisa de escola.

Se por um lado os grupos indígenas lutam por projetos de educação diferenciados, é possível afirmar que estes mesmos sujeitos têm um entendimento claro do que representam as práticas de educação que sempre existiram nos espaços tempos desses grupos e que poderíamos chamar de “educação tradicional” e que, portanto, não devem ser confundidas com o entendimento que os mesmos têm da educação escolar. O certo, contudo, é que os Kiriri de Banzaê, a partir da década de 1980, assessorados por antropólogos, ANAÍ/BA, ONG’s, missionários Baha’i, começaram a pensar e construir projetos de educação escolar<sup>7</sup> que servissem aos interesses desse povo, tendo em vista as lutas que se travavam, com os posseiros locais, na busca pela retomada de seus territórios. No caso específico Kiriri, o que nos parece condição determinante no processo de apropriação da escola por esse povo, é muito mais determinado e informado politicamente do que por uma suposta “necessidade natural” de escolarização. Se por um lado os Kiriri desejam a escola, nem todos a desejam da mesma forma e com as

---

<sup>7</sup>Ao analisar o projeto de educação escolar entre os Kiriri, Cortes (1996, p.87), justifica que “no interior da luta por escola e formação de seus próprios professores é que, de 1980 a 1983, deu-se o projeto de educação escolar entre os Kiriri, desenvolvido com base nas idéias de Paulo Freire, Celestin Freinet e outros estudos sobre educação popular e escola comunitária. Esse projeto tinha o objetivo de buscar uma prática educativa através de um processo interativo entre o saber cotidiano dos Kiriri – oriundos de seus processos coletivos de produção – e a escola de origem ocidental”.

mesmas intenções. Ademais, uma outra questão que nos parece importante assinalar diz respeito à forma como os Kiriri constroem seu modo de pensar uma educação específica, diferenciada e intercultural. Nos momentos da realização da pesquisa junto aos Kiriri, quando as lideranças e, sobretudo os professores desse povo eram questionados acerca do que seria uma *educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural*, eram comuns respostas do tipo: “nossa educação busca trabalhar os valores dos índios e dos não índios. A gente quer fazer uma relação de troca entre esses saberes” (Professor Davi<sup>8</sup>). Em uma outra conversa, nos diz Maria Kiriri<sup>9</sup>

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

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

Para Lázaro Kiriri “*a educação é diálogo do homem da cidade com o homem do campo*”. Ademais, acrescenta: “*O índio é espiritual. O que falo, poucos professores que vêm aqui entendem. Os índios mais novos também não entendem. Aprendi porque nasci espiritual*”. Ao afirmar que “poucos entendem o que falo”, e que o “índio é espiritual”, Lázaro diz, no fundo, que há uma incomunicabilidade entre o mundo

---

<sup>8</sup>É professor de 1ª série na Escola Marechal Rondon, desde 2006, quando termina o segundo grau. Não é formado em magistério indígena.

<sup>9</sup>Maria Kiriri é filha do cacique Lázaro; estudou só até a 8ª série. Durante muito tempo, atuou como professora das crianças Kiriri, antes da retomada definitiva da área indígena. Em sua formação, foi muito influenciada pelos Baha’i, chegando a viajar em missões Baha’i para outros grupos indígenas de países da América do Sul. Como professora Kiriri, lecionou em escola pertencente aos Baha’i, no que hoje é a área indígena. Atualmente, dedica-se às atividades artesanais.

espiritual e a escola. Ao afirmar, ainda, que “os mais novos também não entendem” (e são esses mais novos, em sua grande maioria, que estão nas escolas Kiriri) reafirma a impossibilidade ou a incomunicabilidade entre o “saber da religião” (o do Toré, por exemplo) e o saber escolar. Por outro lado, sendo o “*índio espiritual*”, como afirma Lázaro, ele já nasce com a possibilidade para aprender. Contudo, ele precisa se descobrir espiritual para que esse processo ocorra, e isso vai se dando na medida da interação com os “símbolos sagrados”, na escola do Toré. Conforme Geertz (1989, p. 93 -94)

Os símbolos sagrados relacionam uma ontologia e uma cosmologia com uma estética e uma moralidade: seu poder peculiar provém de sua suposta capacidade de identificar o fato com o valor no seu nível mais fundamental, de dar um sentido normativo abrangente àquilo que, de outra forma, seria apenas real.

Nos tempos do ritual, homem, natureza e o sobrenatural existem de forma indissociada.

Nas nossas histórias, revivemos nossas lutas, recontamos nossos mitos e fortalecemos nossos saberes e vamos nos tornando a cada dia kiriri. Para nós, a tradição é tudo. A gente precisa valorizar a educação da tradição porque ela nos fortalece. Nela, o índio aprende a ser índio, no nosso Toré. A gente precisa aprender a ciência dos antepassados (José, professor Kiriri).

Ainda conforme Silva (2000, p.75 -76)

O ritual permite a experiência e, nela, a transformação e, ainda, a ação. (...) Conhecimento e ação são movimentos constantes, processos que se acumulam e se desenvolvem, seguindo o correr do tempo: reafirmações, ajustes, transformações, inovações.

Parece-nos que é isso o que os Kiriri fazem a todo o momento: reafirmam-se, transformam-se e inventam-se a partir de concepções de mundo no universo kiriri, ou conforme salienta Sahlins (2003, p. 8)

A história é ordenada culturalmente de diferentes modos nas diversas sociedades de acordo com os esquemas de significação das coisas. O contrário também é verdadeiro: esquemas culturais são ordenados historicamente porque, em maior ou menor grau, os significados são reavaliados quando realizados na prática. (...) Nesses termos, a cultura é historicamente reproduzida na ação.

Se na fala de muitos Kiriri o sentido da tradição pode parecer preso ao tempo, voltando-se a um passado imemorial, na prática, nas ações cotidianas, no modo de ser kiriri, tradições vão sendo “inventadas” a partir das necessidades concretas, das relações de poder travadas internamente e externamente (com os regionais) e dos novos sentidos

que este povo vai atribuindo às novas experiências. No caso Kiriri, a *memória coletiva* vai se constituindo numa espécie de caleidoscópio composto por vivências, ancestralidades, princípios de *Arcké*<sup>10</sup>, espaços e lugares, tempos, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios que reconstroem e rememoram os modos de ser, hoje, Kiriri. Nesse sentido, é possível concordar com Maria Kiriri, quando afirma: “*Não vivemos sem nossas tradições*”.

Nesse reinventar das tradições, quase todo fim de tarde, em Mirandela, crianças, jovens e adultos se reúnem para jogar futebol. Formam-se grandes torcidas. As meninas, “loucamente”, torcem por seu “ídolo”. É uma alegria só! Os que não jogam futebol preferem ficar em círculos, na praça ou em suas casas, jogando (como eles mesmo dizem *apostado*) dados. Outros, sobretudo as crianças menores, passam horas e horas jogando bolinhas de gude.

### 3. Conclusão

No contexto contemporâneo, as transformações perpetradas pelos processos de globalização conduzem a enfrentamentos paradoxais, na medida em que o mundo se torna ao mesmo tempo grande e pequeno, homogêneo e plural, articulado e multiplicado, desterritorializando saberes e culturas, cosmovisões, desenraizando gentes, coisas e idéias, dando a impressão de que tudo é fluido, leve, cambiante.

Nos processos de desenraizamento juntamente com o fenômeno da desterritorialização geram-me mudanças nas mais diversas esferas, sejam elas de ordem econômica, política e cultural, como também na produção do tempo e espaço, nas identidades, na percepção e no enfrentamento com o “outro”.

Uma vez que as identidades são produzidas dentro e não fora dos discursos, nos tensos jogos de poder, aqui já é possível compreender a fala de Jonas, quando afirma que “minha identidade é Kiriri”, sobretudo se pensarmos os embates firmados entre os Kiriri e os não índios nos processos de luta pela retomada de suas terras e de suas “tradições indígenas”, na segunda metade do século XX. Essa suposta identidade Kiriri

---

<sup>10</sup>A idéia de Arkhé não equivale à de um evento inaugural e eterno, um conjunto axiológico dado para sempre e transmitido de uma geração a outra. (...) Trata-se, sim, do sentido imanente a símbolos (...) ativos na história comunitária, portanto, da marca de um possível. (...) Arkhé implica tradição sem tradicionalismo. Não há propriamente “transmissão” (a não ser de cargos, funções, modos litúrgicos de administração do segredo) de uma mensagem absoluta, (...) mas reinterpretações na dinâmica de transformação das formas de existência do grupo (SODRÉ, 2002).

torna-se fator determinante nesse processo de luta, uma vez que se torna um elemento justificador de tal empreendimento e, ao mesmo tempo, marcador de uma identidade “diferente” frente ao outro.

Como vimos anteriormente, as discussões acerca da identidade, sobretudo durante as últimas décadas, têm se acentuado, e um considerável corpo de pesquisas foi formado nas Ciências Humanas, principalmente na Antropologia, revelando que os grupos étnicos não são meramente entidades que “comportam” culturas, isto é, a identidade do grupo não é um reflexo passivo e direto de uma cultura ou língua distinta. Em outros termos, a etnicidade envolve a construção subjetiva da identidade com base na cultura compartilhada real ou pressuposta e/ou descendência comum, e os grupos têm sido estudados, sobretudo pelos antropólogos e sociólogos, com base na auto-definição e definição pelos outros (JONES, 2005).

De índios aldeados na Antiga Missão Saco dos Morcegos, tornam-se “caboclos<sup>11</sup>”, denominação atribuída pelos não índios, nos enfrentamentos firmados durante décadas; de “caboclos”, lutaram por uma “identidade indígena Kiriri”, que se apresentasse positiva e que se tornasse elemento importante para a luta desse povo na busca pela autonomia. Se as tradições podem ser “inventadas”, como afirmou Eric Hobsbawm (2006), no mesmo sentido, as identidades podem ser inventadas e (re) inventadas conforme as necessidades e histórias de cada povo ou grupo étnico.

Como afirma Oliveira (1998, p. 59) o patrimônio cultural dos povos indígenas do Nordeste, afetados por um processo de territorialização há mais de dois séculos, e depois submetidos a fortes pressões no sentido de uma assimilação quase compulsória, está necessariamente marcado por diferentes “fluxos” e “tradições culturais”. Foi através de uma *situação interétnica*, envolvendo os regionais, indigenistas e os próprios índios, conforme salienta o autor, que os grupos indígenas do Nordeste e, nesse caso específico, os índios Kiriri, foram construindo sua identidade étnica.

---

<sup>11</sup>O termo caboclo fora utilizado para assinalar os índios que habitavam o litoral. (...) A palavra caboclo, desde cedo, passou a registrar também uma mistura interétnica considerada permissível e indesejável. A ambigüidade presente nessa designação se manteve até os dias atuais, permitindo que, nos contextos de interação étnica, caboclo seja utilizado ora para registrar ascendência indígena, ora para denotar a mistura do sangue e a ilegitimidade do grupo enquanto diferenciado da população local, variando conforme a posição de quem o utiliza (ANDRADE, 2002, p.58-59, apud FELIX, 2007, p.54).

Nessa perspectiva, construir identidades não é apenas uma questão de vontade. Estas, quase sempre, são construídas nas relações de poder, em que vão sendo delimitadas as “fronteiras” entre índios e não índios em um terreno onde trocas, conflitos e consensos moldam o jeito de ser de cada um.

### **Referências:**

ALMEIDA NETO, Prudente Pereira de. **A sabedoria Katitauru como representação da “comuniversidade”**: diálogo intercultural. Salvador, UFBA: 2004 (Tese de doutoramento).

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

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 23ª ed. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes, 2003.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CALEFFI, Paula. Educação autóctone nos séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha razão? In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol I: séculos XVI ao XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. **Ritos de civilização e cultura**: a escola bakairi. Rio de Janeiro: UFRJ – Museu Nacional, 2006 (Tese de doutorado).

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

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

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.) **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBSBAWM, Eric. **A invenção das tradições**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

JONES, Siân. Categorias históricas e a práxis da identidade: A interpretação da etnicidade na arqueologia histórica. In: FUNARI, P. P. A. ORSER JR., Charles E. & SCHIAVETTO, S. N. de O. **Identidades, discurso e poder**: Estudos da arqueologia contemporânea. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2005.

MUÑOZ, Marita Gómez. Saber indígena e meio-ambiente: experiências de aprendizagem comunitária. In: LEFF, Enrique (coord.) **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma etnologia dos “índios misturados”?** Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, vol. 4, nº 1, 1998, p. 47-77,

OLIVEN, Ruben George. **A parte e o todo**: A diversidade cultural do Brasil-nação. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SACRISTAN, J. Gimeno. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

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

SILVA, Aracy Lopes da. **Mitos e cosmologias indígenas no Brasil**: breve introdução. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (org.) **Índios no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Global, 2000.

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

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro: Imago; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.