

XVII Congresso Brasileiro de Sociologia

20 a 23 de Julho de 2015, Porto Alegre (RS)

**Grupo de Trabalho 11 – Relações raciais e étnicas: desigualdades e políticas
públicas**

**Lei 11.645/08 e educação escolar indígena: relações, reflexões e possíveis
aprendizados**

Táise de Jesus Chates

**(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Campus
Camaçari)**

Resumo: As discussões sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08 vem se ampliando no Brasil. Muito tem se debatido sobre os currículos e calendários escolares. Entretanto, as relações entre o que foi produzido pelos povos indígenas ao gerir suas escolas e a implementação da Lei 11.645/08 ainda são bastante incipientes. Este trabalho tem como objetivo relacionar duas pesquisas, a primeira já concluída: resultado do mestrado em antropologia concluído na Universidade Federal da Bahia, intitulada “A domesticação da escola realizada por indígenas: uma etnografia histórica sobre a educação e a escola Kiriri” e; a pesquisa em curso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Campus Camaçari, intitulada “Lei 11645/08 e o IFBA: história e cultura indígenas no Instituto”. Destaca-se que o objetivo não é comparativo, mas sim de apontar práticas pedagógicas diferenciadas em contexto indígena, com o objetivo de moldar a instituição escolar em prol de seus interesses. Lança-se então a seguinte questão: se a Lei 11.645/08 tem como foco o ensino de histórias e culturas indígenas, como é possível voltar os olhares para os importantes aprendizados com estes povos? Em torno da reflexão proposta, este trabalho discute a produção e o uso de materiais didático, bem como as abordagens político-pedagógicas em escolas indígenas e não indígenas, dentre outros.

Palavras-chave: Lei 11.645/08, educação escolar indígena, políticas afirmativas.

Introdução

Este artigo tem como objetivo traçar relações entre táticas indígenas em torno da escola e a necessária aplicação da Lei 11.645/08 ¹. Para tanto, apresento elementos observados ao longo da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia e da pesquisa em andamento no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Defendo que, ao mesmo tempo em que são observados avanços no que diz respeito à educação escolar indígena enquanto contribuição para a autodeterminação dos povos indígenas, é de fundamental importância levar em consideração as leituras indígenas sobre suas culturas e histórias para uma efetivação adequada da Lei 11.645/08, de maneira a valorizar as populações indígenas e, assim, contribuir para a garantia de seus direitos e para desconstruir concepções e práticas discriminatórias na sociedade brasileira.

¹ A Lei 10.639/03 a antecede e prevê a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afrobrasileiras nas escolas em território nacional. A Lei 11.645/08 prevê a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígenas nas escolas brasileiras. Doze anos, passados da promulgação da primeira e cinco da promulgação da segunda, os indícios de implementação adequada das mesmas nas escolas ainda é pífio.

Para início de conversa, faz-se necessário indicar as concepções de educação e escola aqui adotadas. A educação diz respeito aos processos educativos relacionados à socialização na vida em sociedade, diferente da escola, que significa um espaço entre outros em que os processos educativos podem acontecer. De acordo com Baniwa:

[...] a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais (LUCIANO, 2006: 129)

Desse modo, partimos da concepção de que a escola não pode ser vista como uma instituição social isolada e, assim, a luta por escolas indígenas voltadas para a autodeterminação dos povos indígenas e pela devida implementação da Lei 11.645/08 se relacionam diretamente à transformação da sociedade em direção à valorização da diversidade étnica e do respeito às diferenças.

Para dar cabo da discussão possível num texto desta dimensão, divido o artigo em quatro seções além da introdução: “A domesticação da escola realizada por indígenas: uma inversão do olhar sobre os povos indígenas e sobre a escola”, no qual apresento elementos observados em pesquisa junto ao povo Kiriri; “Lei 11.645/08 e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia”, no qual mostro alguns resultados acessados na pesquisa em andamento sobre a implementação da Lei 11.645/08 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, com foco no campus Camaçari; na seção “Escolas indígenas e não-indígenas: tecendo relações”, teço relações e reflexões realizadas ao longo das pesquisas referidas e; por fim, algumas conclusões. Seguimos para a discussão.

A domesticação da escola realizada por indígenas: uma inversão do olhar sobre os povos indígenas e sobre a escola

Para uma leitura mais contextualizada, é necessário, mesmo que brevemente, indicar elementos históricos e culturais sobre o povo Kiriri, com o qual estudei ao longo de pesquisa de mestrado, que resultou em dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia. A mesma foi intitulada “A domesticação da escola realizada por indígenas: uma etnografia histórica sobre a educação e a escola Kiriri” (CHATES, 2011).

O nome Kiriri, segundo os kiriri mais velhos, está ligado a uma árvore chamada Kiri

(PROFESSORES INDÍGENAS, 2005). Porém, a antropóloga Sheila Brasileiro defende que o etnônimo foi atribuído pelos “Tupi da costa” ao “povo do sertão” e significa “povo calado”, “taciturno” (BRASILEIRO, 1996). O contato inicial entre os antepassados dos kiriri e os brancos aconteceu no século XVII, através de trabalhos catequéticos.

Com a adesão de muitos Kiriri ao movimento conselheirista no final do século XIX, houve grande baixa populacional Deste povo no massacre da Guerra de Canudos. Entre os mortos, estavam os últimos falantes da língua original Kiriri, o “Kipeá”, e os depositários do sistema ritual do “cururu”. Nas décadas seguintes, houve uma desarticulação étnica e política, que somente começou a ser revertida na década de 1960, com a reorganização do povo e a eleição do cacique Lázaro.

Em 1949, foi construído o primeiro posto indígena do Serviço Nacional de Proteção ao Índio – SPI. Ao mesmo tempo, foi construída a primeira escola estatal voltada para este povo, nomeada Escola Pe. Renato Galvão (nome de religioso que atuou junto ao povo Kiriri em prol da garantia de seus direitos).

Na década de 1980, mais especificamente em 1988, ocorreu uma cisão no grupo, dividindo-o em dois grupos menores: um liderado pelo cacique Lázaro, intitulado grupo Kiriri de Mirandela, e outro pelo cacique Manoel, intitulado grupo Kiriri de Cantagalo. Desde então, a organização política, as práticas rituais, a estrutura escolar e outros campos da vida Kiriri são submetidos à divisão ².

Em 1995, a Terra Indígena Kiriri, localizada a nordeste do estado da Bahia, foi homologada, assim possibilitando uma gestão mais direta dos Kiriri sobre a Terra, escola, etc.. Abaixo, mapa da TI Kiriri.

2 Para mais informações, ver: Brasileiro (1996) e Nascimento (1996).

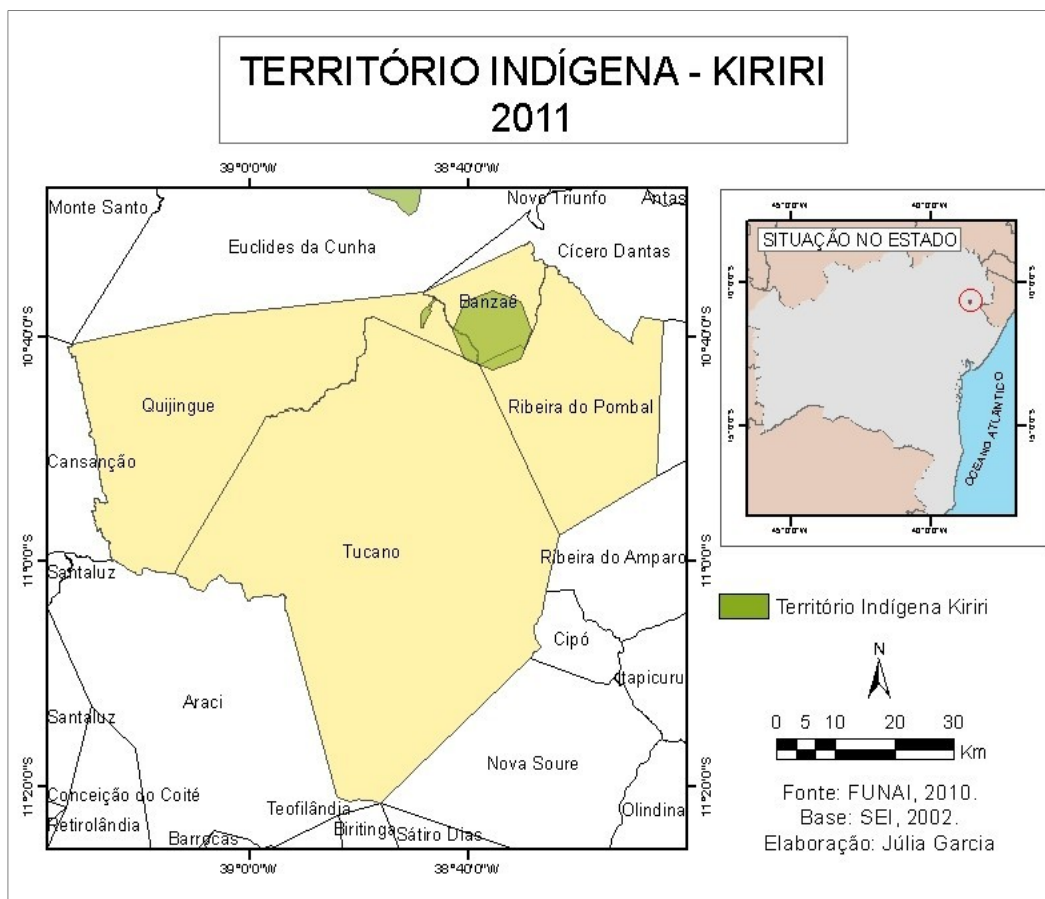


Imagem 01: mapa da Terra Indígena Kiriri, de Júlia Garcia.

Com o foco numa concepção de escola voltada para as demandas dos povos indígenas, optei por utilizar o conceito de domesticação. Defendo um olhar que considera os povos indígenas sujeitos históricos. Daí, utilizo o conceito de domesticação voltado para a escolarização, o qual defino como a utilização da instituição de acordo com os interesses indígenas, seja mantendo características ou transformando-as. Assim, os indígenas não são vistos como aqueles que, passivamente, se submetem à escola do colonizador, mas sim como os que transformam uma instituição que inicialmente foi utilizada basicamente com interesses colonizatórios num espaço de afirmação identitária e de luta por direitos. Inspiro-me nas discussões realizadas por Albert e Ramos (2000), onde os autores defendem a inversão do discurso indigenista, e em Howard (2000), que analisou o processo de domesticação de mercadoria para os Waiwai.

Ao conviver com os Kiriri durante trabalho de campo no mestrado e realizar um levantamento sobre a história da escola entre eles, pude observar questões que ratificam a utilização de táticas de transformação constante da escola numa instituição que sirva aos interesses dos mesmos. Cito alguns exemplos para aprofundar esta questão.

Em campo, pude observar algumas categorias indicadas pelos kiriri em relação às

características da escola ao longo do tempo: a “escola da burocracia”, existente antes da retomada da Terra Indígena Kiriri e a escola com a “nossa administração”, que é gerida pelos Kiriri e, apesar de todas as dificuldades em relação às políticas estatais para escolas indígenas, apresenta-se como um grande diferencial na transformação das escolas kiriri para o que desejam os indígenas em relação à mesma.

Nas licenciaturas brasileiras, é recorrente que se aponte a necessidade de que a atividade docente não se resuma à atividade de ensino estritamente, fortalecendo a ideia do “professor pesquisador”. Entre os Kiriri, a realidade da aldeia está fortemente presente dentro da escola, através de uma imbricação entre o formato de organização política do grupo e os processos decisórios dentro das escolas, de convites às pessoas mais velhas para realização de oficinas relacionadas a saberes presentes nas comunidades (como exemplo artesanato) ou de atividades de pesquisa com os mais velhos e/ou diversos atores das comunidades, indicadas pelos/as professores/as indígenas em sala de aula.

Defendo que a domesticação dos processos de escolarização realizada pelo povo Kiriri não se restringe à contemporaneidade. Desde o contato com os Jesuítas, os Kiriri criaram táticas de burla do processo colonizatório. Nascimento (1996) discute situação relatada por Serafim Leite (LEITE apud NASCIMENTO 1996), na qual missionários queimaram uma cabana sagrada dos antepassados dos Kiriri. Depois do ocorrido, os indígenas disseram para os jesuítas que queriam ser cristãos, mas que também queriam preservar os costumes de seus antepassados. Daí, os indígenas construíram outras cabanas longe da igreja e se puseram a realizar seus rituais. Ou seja, o enfrentamento ou a burla da fiscalização jesuítica mostra uma tática política de relação com os religiosos sem perder o contato com a matriz xamânica.

Na década de 1980, foi realizado o “Projeto Kiriri”, organizado pela então Associação Nacional de Apoio ao Índio – ANAI –, hoje Associação Nacional de Ação Indigenista, Centro De Educação e Cultura Popular – CECUP – e o Centro de Trabalho Indigenista – CTI. O mesmo era subdividido em subprojetos, incluindo o de “educação”, que tinha como foco a alfabetização através do método Paulo Freire (Rocha Júnior, 1985: 34). Com isso, foram formados/as monitores/as indígenas que, posteriormente se transformaram em professores/as indígenas. Também foram produzidas cartilhas sobre a “medicina do mato” e a cerâmica Kiriri, mostrando a escolarização aliada à afirmação étnica dos Kiriri.

Nesse contexto, a escola não somente foi utilizada pelo povo Kiriri como instrumento de luta pela Terra, como também foi palco de ações voltadas para a garantia do direito à TI Kiriri. Sobre isso, aponta-se a ocupação da Fazenda Picos, que estava em

posse de um dos maiores adversários dos kiriri e a associação direta com o cotidiano e com a comunidade escolar, como relatou a professora América:

Durante a retomada, a Fazenda Picos era uma própria escola, porque cada dia que a gente passava lá eu anotava direitinho, o que não anotava deixava guardado na memória e desenhávamos na escola, todo sofrimento que a gente passou lá. Tem a parte do Toré, quando a gente foi comemorar nossa festa lá, quando já estava desocupada (América Kiriri, 1994 apud CÔRTEZ, 1996: 92).

Na época em que a pesquisa foi realizada, foram observados elementos de fortalecimento étnico por causa das escolas dentro da aldeia Kiriri. Entre eles, o aumento do número de casamentos intraétnicos, devido à dinâmica de encontros ampliada pela rotina escolar, apontado pelo cacique Manoel; a influência da disciplina de “cultura indígena” na participação das crianças no Toré³, antes dificultada pelo fato de as crianças não se comportarem devidamente; assim como a frequência de atividades de pesquisa com os mais velhos, possibilitando um aprendizado dos/as estudantes voltado para a história e cultura Kiriri, como já citado. Ou seja, o cotidiano das escolas dentro da aldeia não somente contava com os conhecimentos dos “brancos”, mas também com os saberes indígenas, como indica o cartaz abaixo.

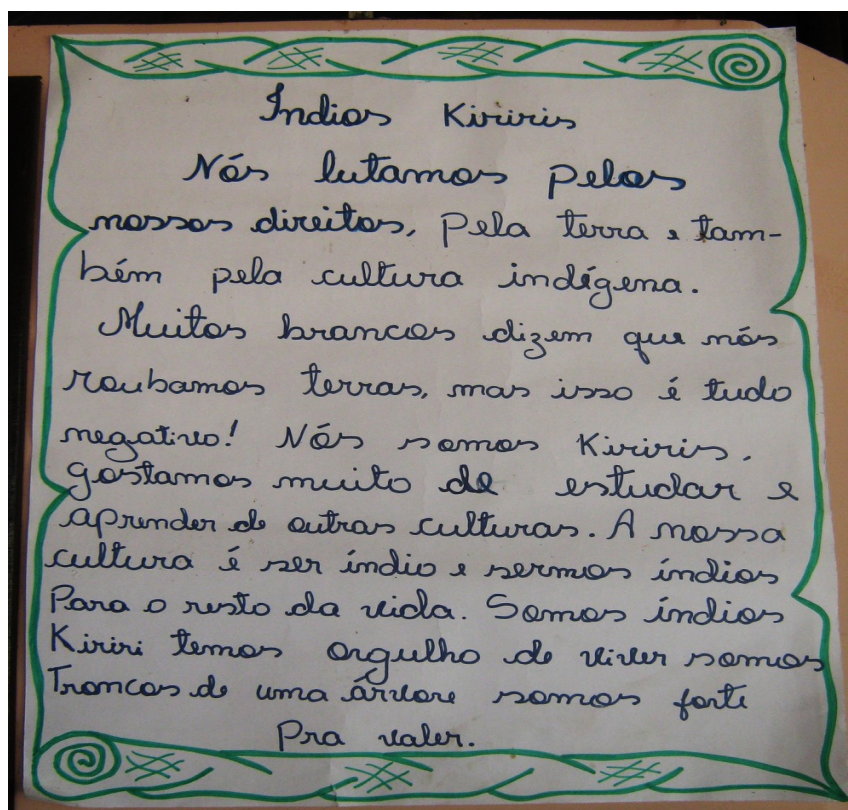


Imagem 02: cartaz na parede da Escola Índio Feliz, núcleo Cajazeira, em dezembro de 2010.

3 O Toré é um ritual religioso com centralidade entre os povos indígenas do Nordeste brasileiro. O mesmo conta com a ingestão de uma bebida feita com a jurema, árvore importante para o complexo ritual Kiriri.

Apresentados alguns pontos observados ao longo da pesquisa sobre a educação e a escola Kiriri, seguimos para a apresentação de alguns elementos observados na pesquisa em andamento sobre a implementação da Lei 11.645/08 no IFBA – Campus Camaçari.

Lei 11.645/08 e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia compõem uma rede presente em todo o Brasil. Os mesmos contam com cursos técnicos integrados ao médio, subsequentes (técnicos pós-ensino médio), graduações, especializações e mestrados. A pesquisa aqui referida tem como foco o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA – Campus Camaçari, localizado na região metropolitana de Salvador.

Um problema recorrente no Instituto é um ranço tecnicista que, apesar de constar no Plano Pedagógico da Instituição a formação de sujeitos histórico-críticos, vigora com a concepção de hierarquizar os saberes de maneira evolucionista, colocando a escolarização e os conhecimentos originados na sociedade dita ocidental como superiores. Aponto nesta seção, lacunas na implementação da Lei 11.645/08, defendendo que a mesma conta com duas dificuldades latentes para a devida implementação no Instituto: as concepções estigmatizantes sobre os povos indígenas presentes na sociedade brasileira e o tecnicismo, que não cansa de inferiorizar os saberes originalmente baseados na oralidade.

Mesmo após sete anos de promulgação da Lei 11.645/08, os esforços de aplicação da mesma são incipientes. Uma série de lacunas estruturais no campo da educação escolar persistem, como exemplos: formação docente ainda precária em relação à questão indígena, seja para licenciandos/as ou para licenciados/as e; ausência de reestruturação curricular para dar conta da temática indígena nas escolas.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia não é diferente. A Lei 11.645/08 somente se tornou pauta depois de recorrentes notificações do Ministério Público solicitando prestações de conta sobre a aplicação da mesma. Desde então, a Lei tem sido pontuada, mas não alvo de esforços sólidos para aplicação devida. Ademais, casos de racismo, machismo e homofobia declarados infelizmente ainda fazem parte do cotidiano do Instituto, tendo alguns maiores repercussões, como foi o caso das manifestações racistas e homofóbicas realizadas em lista de e-mail dos servidores do Campus Vitória da Conquista em 2102 ⁴.

4 Para maiores detalhes sobre o caso, ver matéria:

Para contribuir para o debate sobre a concepção de escola que o Instituto vem adotando e para uma implementação adequada da Lei 11.645/08, iniciei uma pesquisa intitulada “Lei 11645/08 e o IFBA: história e cultura indígenas no Instituto”, da qual apresento alguns resultados neste trabalho. Em fase de realização de diagnóstico e de sistematização de dados da mesma, é possível apontar que o conhecimento dos servidores sobre a questão étnica é ainda razoavelmente incipiente, apesar de uma compreensão da necessidade de aprofundamento sobre a questão indígena na escola. Alguns profissionais indicam conhecimento sobre o que prevê a Lei, mas, quando perguntados sobre conceitos como etnia, mostram defasagem sobre o assunto. Desse modo, urge a construção de um programa formativo não somente para docentes, mas para servidores de modo geral.

Assim como em outras instituições escolares, o IFBA não dispõe de mecanismos de formação docente sobre questões raciais e indígenas, nem realizou reestruturação curricular para inserir elementos sobre tais questões. Atividades vem sendo realizadas a partir de iniciativas individuais ou de coordenações, visto que não há uma política de gestão voltada para a temática indígena. A primeira experiência de comissão voltada para as questões étnica e racial com diversidade de servidores aconteceu no ano de 2013, por força de convocação da Direção de Ensino, ainda assim, em segunda chamada. Ao mesmo tempo, por diversas vezes se observa a concepção de que as áreas de ciências humanas e linguagens devem ser as responsáveis por organizar atividades relacionadas às questões étnicas e raciais, ou seja, uma isenção de outras áreas de conhecimento. Tanto estudantes, quanto servidores, sejam estes docentes ou técnicos, indicam que o pouco que é abordado sobre questão indígena na escola é feito por profissionais das áreas de ciências humanas e linguagens.

Com a promulgação da Lei 10.639/03, setores da sociedade brasileira, em especial o movimento negro, tem se empenhado fortemente para que a mesma seja implementada devidamente. Podemos citar como um avanço a realização da Semana de Consciência Negra nas escolas, no IFBA não é diferente. Entretanto, é preciso destacar a necessidade de que os conhecimentos sobre história e cultura africana e afro-brasileira não pode ter veiculação restrita a uma semana do ano letivo. Esta relação com a Lei 10.639/03 é importante para não tratar de maneira fragmentada a luta histórica pela conquista e garantia de direitos das populações negras e indígenas no Brasil. Porém, é preciso apontar o perigo de criarmos uma atividade híbrida com natureza de “Frankstein”, afinal,

se os povos indígenas têm suas especificidades, a população negra também tem. Ou seja, urge a necessidade de construir nas escolas atividades específicas voltadas para a formação sobre a temática indígena. Em entrevista, um servidor do IFBA-Campus Camaçari, quando perguntado sobre o que costuma ouvir sobre os indígenas na escola, relatou que em “em algumas apresentações que o pessoal já fez, mas no dia-a-dia não... como tem a Semana de Consciência Negra”, ao ser questionado sobre atividades existentes na escola sobre a questão indígena, continuou: “tem a consciência negra, mas o pessoal utiliza para os dois”. Assim, é perceptível tanto que a Lei 11.645/08 não vem sendo implementada devidamente, quanto que o espaço da Semana de Consciência Negra tem sido um dos poucos momentos formativos sobre a temática indígena na escola. Assim, é urgente que seja desfeita qualquer confusão que traga o risco de ignorar as especificidades raciais e étnicas.

O trecho da entrevista com o professor de história Igor Gomes sintetiza algumas questões relacionadas à implementação da Lei 11.645/08 no IFBA – Campus Camaçari. Ao ser questionado sobre as lacunas na implementação da Lei no Instituto, o mesmo respondeu:

“Todas. A discussão se quer existe. A não ser pela militância e boa vontade dos servidores dela, sem apoio pedagógico e material para tal. A pós graduação existente, não criou laços educacionais com o ensino médio. E a reflexão lá produzida, se é que é, não foi socializada entre os pares que lá não estão” (Igor Gomes, professor de história do IFBA – Campus Camaçari, junho de 2015).

Sobre pontos de implementação da Lei, o professor indicou a Pós-Graduação em Relações Étnicas e Raciais que hoje é realizada no Campus Salvador. Enquanto participante do corpo docente da Pós indicada pelo professor, posso relatar uma série de dificuldades em relação à questão indígena: o número de docentes que discute a questão no Instituto é pequena e isso traz restrições nas abordagens em disciplinas diversas e na quantidade de disciplinas. Concretamente, o programa da Pós conta somente com uma disciplina voltada especificamente para o estudo das histórias e culturas dos povos indígenas no Brasil, com apenas 30 horas de carga horária e intitulada “Os povos indígenas na formação da sociedade brasileira”. De fato, o público da primeira turma da especialização atua fora do Instituto e, desse modo, é possível afirmar que, no que diz respeito à formação docente estritamente, a contribuição do IFBA na primeira turma do curso foi para as redes estadual e municipal de ensino principalmente.

Sobre a abordagem da temática indígena em sala de aula, o professor de matemática Valdencastro Vilas Boas apontou que somente observa “atividades estanques

no dia do Índio”. O mesmo também indicou que não costuma ouvir conversas sobre os povos indígenas entre os temas de diálogo entre colegas e estudantes na escola, exceto com pessoas que estudam a questão indígena.

Ainda sobre os programas das disciplinas, divulguei em artigo anterior a síntese da análise de duas estudantes dos programas dos cursos técnicos integrados ao médio em eletrotécnica e em tecnologia da informação:

No que diz respeito à análise de elementos curriculares em diferentes disciplinas ao longo de quatro anos do ensino integrado, foi observado, na análise das bolsistas sobre os conteúdos programáticos das disciplinas em seus cursos, que na maioria absoluta das ementas das disciplinas, não são encontrados elementos relacionados à Lei 11.645/08. Em algumas das disciplinas nas quais foram discutidos aspectos relacionados à Lei, foi indicado que discussões sobre culturas afro-brasileiras ou africanas são muito mais frequentes do que sobre as culturas indígenas. Na disciplina de biologia no 2º ano, foi realizada uma atividade na qual estudantes pesquisaram a origem do mundo em diferentes perspectivas, inserindo matrizes indígenas e afro-brasileiras. Foram pontuados também um vídeo sobre a questão indígena na disciplina de inglês e uma conversa sobre indígenas e negros no Brasil na aula de física antecedente à semana de consciência negra em um dos anos. Foi destacado que citações e discussões sobre as questões indígena, afro-brasileira e africana são realizadas principalmente pelos professores das disciplinas das áreas de humanas e linguagens. Os/as estudantes pontuam que as disciplinas do chamado “núcleo comum” trabalham com mais frequência e eficiência temáticas relacionadas às questões apontadas na Lei. Em algumas disciplinas, apesar de estar presente nas ementas componentes curriculares sobre a questão afro-brasileira, não houve tratamento de tais questões em sala. Lamentavelmente, foi indicada a existência de discurso de ódio proferido em sala em uma das disciplinas, com o argumento da defesa do “desenvolvimento”. Em relação a esse aspecto, interpreto que a predominância de uma visão tecnicista na Instituição, além de práticas variadas de perseguição a estudantes que se contrapõem à tal concepção, dificulta a denúncia dos estudantes em relação a discursos de ódio de professores/as em sala de aula. (CHATES, 2014)

O trecho acima é entristecedor, visto que aponta, além de uma grande lacuna formativa sobre a questão indígena, a existência de discursos discriminatórios e de incitação ao ódio dentro das salas de aula.

Mas, para não dizer que só falei de espinhos, é preciso apontar algumas iniciativas que vem acontecendo no campus, apesar da postura omissa da gestão do Instituto, seja em nível dos câmpus, ou do Instituto como um todo. Com a realização das semanas de consciência negra, alguns/as docentes vem realizando atividades com acompanhamento nas turmas voltados não somente para a questão racial, mas também étnica indígena. Tal

ponto não se restringe ao campus Camaçari, é possível citar como exemplos com os quais tive contato: palestras proferidas por diversos profissionais Jornadas das Relações Étnicas e Raciais no campus Salvador, bem como oficinas ministradas por mim nos câmpus Vitória da Conquista e Ilhéus nos anos de 2012 e 2013 respectivamente. Cogita-se ampliar a pesquisa atualmente com foco no campus Camaçari para outras unidades do Instituto.

Na Semana de Consciência Negra realizada no IFBA – Campus Camaçari em 2012, foi sugerida a criação de uma comissão para estudo da Lei 11.645/08 e construção de propostas para implementação da Lei. Um ano depois, a Pró-reitoria de Ensino do Instituto lançou como orientação a criação de comissões no câmpus, o que vem acontecendo com as dificuldades inerentes às temáticas racial e indígena no Brasil.

É também importante citar a Licenciatura Intercultural Indígena, realizada no IFBA – Campus Porto Seguro desde outubro de 2010. A mesma conta com a participação de indígena de diversas etnias. Porém, ao mesmo tempo que é possível indicar a Licenciatura como um passo importante para o reconhecimento da importância da questão indígena pela Instituição, é preciso apontar que a mesma está submetida à mesma precariedade do processo de expansão que vem ocorrendo nos IFs, um exemplo é a recorrência de editais para professores substitutos atuarem na LINTER – Porto Seguro, quando a concepção de docente que vigora no campo da educação escolar indígena é do “professor pesquisador”, como já foi colocado. O resultado disso é que, como a dinâmica da Instituição é de restringir o trabalho docente à sala de aula para professores substitutos, a relação entre ensino e pesquisa, central para os/as professores/as indígenas, fica prejudicada.

Escolas indígenas e não-indígenas: tecendo relações

Já expostas questões observadas nas duas pesquisas aqui referidas, seguimos para algumas associações possíveis, com o objetivo de contribuir para o debate sobre uma implementação da Lei 11.645/08 voltada para valorização das histórias e culturas indígenas nas escolas de fato.

Uma questão importante a ser destacada é a utilização de materiais didáticos sobre a questão indígena em escolas indígenas e não-indígenas, visto que, enquanto nas primeiras a sistematização de elementos das culturas e histórias indígenas tem se ampliado, com autoria indígena, nas segundas ainda há um ranço evolucionista evidente, bem como a reprodução de um olhar sobre os indígenas baseado nas versões dos colonizadores. Em entrevista, o bibliotecário do IFBA-Campus Camaçari, Fábio Galeão,

relatou que, por enquanto, tem-se somente quatro exemplares de livros que tratem sobre a questão indígena na escola, entre eles, “Xingu”. A imagem abaixo é de uma página de livro didático produzidos por professores indígenas Kiriri com assessoria do estado.



Imagem 03: Recorte do livro “Nosso Povo: Leituras Kiriri – Educação Diferenciada na Visão do Povo Kiriri / Aluno”

Já as imagens abaixo, são de livros recentes com concepções que não levam em consideração os modos de vida próprios dos povos indígenas, reproduzindo imagens caricaturais e romantizadas dos colonizadores e povos indígenas brasileiros.



Imagem 04: Recorte do livro “O Guarani em quadrinhos”.



Imagem 05: Recorte do livro “Sete Povos das Missões em quadrinhos”.

Percebem-se então abordagens diferentes nos exemplos acima. Enquanto o livro didático de autoria indígena mostra uma história voltada para a afirmação da luta de seu povo, os outros mostram um índio romantizado e voltado para os interesses dos colonizadores, sejam estes “senhores de terra” ou religiosos. Apontar a importância de recorrer a materiais de autoria indígena não significa romantizar o que é produzido pelos povos indígenas, como se fosse um dogma relacionado à experiência a partir do pertencimento a uma identidade indígena. Trata-se de indicar uma fonte que vem sendo subutilizada nas escolas não-indígenas, visto que, quando se trata de trabalhar com a temática indígena, vem-se recorrendo a materiais acadêmicos ou de professores indígenas mais conhecidos. Com tal preocupação, uma das ações da pesquisa em andamento é construir uma base de dados de materiais de autoria indígena que possa

auxiliar os/as professores/as em escolas não-indígenas, com acesso virtual, visto que se percebe uma dificuldade maior de encontrá-los em comparação com materiais acadêmicos sobre o assunto.

Mas, não podemos parar a problematização por aqui. É importante questionar os moldes e utilização dos materiais didáticos, seja em escolas não-indígenas ou indígenas, visto que as versões partem de um local social e o conhecimento milenarmente vem sendo construído sobre vários moldes, assim, não nos cabe restringir os saberes ao que pode ser escrito, nem dentro nem fora das escolas. Ao discutir sobre a fidedignidade das fontes orais, A. Hampaté Bâ defende que:

Para alguns estudiosos, o problema todo se resume em saber se é possível conceder à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados. No meu entender, não é esta a maneira correta de se colocar o problema. O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem.

Não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo? Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra.

Nada prova a priori que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração. (BÂ,)

Relacionando a questão da credibilidade das fontes e a natureza dos tipos de conhecimento ao tema deste artigo, defendo que pensar a escola enquanto instituição social reconstruída e transformada em tempos de reivindicação de reparação não passa somente pela inclusão das populações negras e indígenas em seu interior. É necessário encarar a construção de saberes de maneira ampla e isso perpassa por compreender a natureza do saber e os formatos através dos quais foram construídos historicamente, ou seja, significa também mudar a escola, para que esta não reflita principalmente e em última instância o perfil imposto pelos colonizadores, mas sim o acolhimento e a identificação que desejam aqueles que lutam contra os efeitos do processo colonizatório.

Para finalizar esta seção, levanto um ponto que, para além de uma concepção metodológica diferenciada, tem a ver com uma concepção de escola diferenciada de fato. A imagem de um livro didático Kiriri exposta acima é um exemplo de como a História é tratada nas escolas Kiriri: com a leitura do povo e voltada para eventos históricos que se ligam diretamente à experiência de luta deste povo. Com esta observação, não quero

defender uma concepção de escola localista, que ignore os eventos mais amplos da história da humanidade, mas sim que é possível construir uma instituição escolar que favoreça a criticidade e um olhar voltado para a transformação das relações desiguais em nossa sociedade, algo que vem sendo alvo de desesperança em escolas não-indígenas.

Conclusões

Para finalizar este trabalho, lanço muito mais expectativas do que conclusões estritamente. Espero que este trabalho possa contribuir para a transformação de uma instituição que tem sido vista às vezes como última esperança e às vezes como bode expiatório para ocultar tradições de violências e opressões ao longo dos séculos.

Pensar na reparação histórica de direito dos povos negros e indígenas é pensar na possibilidade de não destruir a utopia de um mundo justo como possível. E nós, seres humanos, não aprendemos ainda a viver honestamente sem utopias.

Com as afirmações acima e o que foi exposto neste texto espero, diferente do que pode parecer, contribuir para a demolição de olhares romantizados sobre o “outro”. Desejo contribuir para elencar exemplos de que, apesar de toda política precarizadora dos espaços de educação escolar, pensar na transformação é possível, com base em exemplos reais.

Por fim, finalizo com um poema que me traz a intuição necessária de que mudar é possível:

Das utopias
Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!
(Mário Quintana)

Referências bibliográficas

- ALBERT, Bruce & RAMOS, Alcida (Orgs.). *Pacificando o branco: cosmologias do contato no NorteAmazônico*. São Paulo: UNESP-Imprensa Oficial do Estado, 2000.
- BRASILEIRO, S. *O Processo Faccional no povo indígena Kiriri*. Salvador: Dissertação apresentada ao mestrado em Sociologia da UFBA, 1996.
- BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In.: *Introdução à Cultura Africana*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CHATES, Taïse de Jesus. A domesticação da escola realizada por indígenas: uma

etnografia histórica sobre a educação e a escola Kiriri. Salvador: dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia – UFBA: 2011.

CHATES, Taíse de Jesus. Educação escolar indígena e Lei 11.645 no IFBA: tecendo relações e construindo reflexões. Encontro Internacional de Ciências Sociais. Anais. Pelotas, 2014.

CÔRTEZ, Clélia Neri. *A Educação é como o Vento*. Os Kiriri por Uma Educação Pluricultural. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 150 páginas, 1996.

HOWARD, Catherine. A domesticação das mercadorias: estratégias Waiwai. In: ALBERT, Bruce & RAMOS, Alcida (Orgs.). *Pacificando o branco: cosmologias do contato no NorteAmazônico*. São Paulo: UNESP-Imprensa Oficial do Estado, 2000.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

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

PROFESSORES INDÍGENAS. *Nosso povo: leituras Kiriri: educação diferenciada na visão do povo Kiriri* / Secretaria da Educação. Salvador: MEC / FNDE / SEC / SUDEB, 2005. Livro do Aluno / Ensino Fundamental.

ROCHA JÚNIOR, Omar da. O Movimento Kiriri. Trabalho apresentado pelo autor no VII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS (26-28.10.1983). Publicado no Caderno do CEAS, n. 97.

VERTILLO, Walter. *O Guarani / José de Alencar em quadrinhos*. Eduardo Vertillo, ilustrações. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

VERTILLO, Walter. *Sete Povos das Missões em quadrinhos*. Eduardo Vertillo, ilustrações. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.