

# **A RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE EM UM CONTEXTO DO POVO INDÍGENA KIRIRI**

Jânio Ribeiro dos Santos (CEMEEB/EDUCON-UFS)  
Edinéia Tavares Lopes (CEMEEB/EDUCON-UFS)

**RESUMO:** Este trabalho apresenta dados de uma pesquisa realizada no Curso de Especialização em Metodologias de Ensino para a Educação Básica (CEMEEB-UFS), tendo como objetivo analisar a relação estabelecida entre a escola, a comunidade e seus saberes, baseando-se na opinião de 11 alunos desse contexto educacional. Os dados coletados por meio da observação e do questionário revelaram que esses alunos mantêm uma significativa relação com a escola que por sua vez mantém uma boa relação com a comunidade e seus saberes.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena, Educação Indígena, Relação com a escola e com a comunidade.

## **INTRODUÇÃO**

São muito recentes os direitos educacionais assegurados a uma educação diferenciada para os povos indígenas, em oposição ao modelo de escola ocidental que estes foram submetidos em nosso país há aproximadamente cinco séculos. Para Grupioni (2006, p. 56) os direitos educacionais assegurados aos povos indígenas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e no Plano Nacional de Educação representaram “uma verdadeira transformação em curso, que tem gerado novas práticas a partir do desenho de uma nova função social para a escola em terras indígenas”.

Atualmente os povos indígenas vêm enfrentando inúmeros desafios para implementar a educação escolar diferenciada. Essa também é uma reivindicação presente na oferta da educação escolar indígena na Escola Estadual Indígena José Zacarias, do povo indígena Kiriri da aldeia Mirandela, localizada no município de Banzaê, nordeste da Bahia. Nesse contexto, o presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de estudar a relação que os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental mantêm com a referida escola e a relação desta com a comunidade na qual esta inserida.

## **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, EDUCAÇÃO INDÍGENA E A RELAÇÃO COM O SABER**

A chegada da escola nas comunidades indígenas é datada de 1540 com a vinda da primeira missão jesuítica enviada pelo rei de Portugal D. João III, composta por missionários da companhia de Jesus e chefiada pelo Padre Manuel da Nóbrega a qual tinha objetivos perante a transmissão da fé católica (HENRIQUES et al., 2007). Os missionários ainda pretendiam ensiná-los o idioma e os costumes portugueses. A partir da presença dos jesuítas, e ao longo do período de colonização brasileira, se firma um modelo de escola que contribuiu, dentre outros aspectos, para o extermínio de algumas culturas indígenas existentes, consoante aos ideais de imposição/dominação dos colonizadores portugueses.

Nesse sentido Mandulão (2006, p. 219), professor Macuxi afirma que “desde o início do processo de colonização do Brasil as populações indígenas foram alvo de imposição de formas de educação, visando o controle e a exploração da nossa gente”.

Após um intenso período de luta e resistência os povos indígenas começaram a pensar e buscar um modelo de educação que respeite seus saberes tradicionais, a diversidade étnica e cultural existente entre eles. Foi a partir da década de 1970, que os povos indígenas contaram com o apoio de alguns grupos organizados e juntos começaram a reivindicar um modelo de escola que respeitasse a diversidade e direitos coletivos (MATOS; MONTE, 2006).

Nessa linha de pensamento Tassinari e Gobbi (2009) afirmam que as transformações ocorridas na Educação Escolar Indígena no Brasil não decorreram da reformulação do ensino com a promulgação da Constituição Nacional de 1998, mas sim como resultado das reivindicações ocorridas durante os anos 1980, organizados por lideranças indígenas e apoiados por intelectuais e religiosos.

Para Januário (2002, p. 49) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) acentuou “a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema de ensino brasileiro, incentivando uma educação bilíngüe, intercultural, com calendários adequados às particularidade locais e aos projetos societários de cada comunidade”. O autor ainda considera que:

Essa mudança de paradigma na solução entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas teve amplos reflexos no contexto da educação

escolar, abrindo novas possibilidades de se pensar uma nova escola indígena, longe das doutrinas positivistas, civilizatórias que até então se faziam presentes na educação ofertada as populações indígenas (Op. cit., p. 49).

Nessa perspectiva, cabe ressaltar, mesmo que sucintamente, alguns aspectos diferenciais entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Maher (2006) denomina como Educação Indígena todos os processos educativos utilizados por cada povo indígena no ensinamento de atividades, sejam elas complexas ou corriqueiras. Ainda para a autora, nas sociedades indígenas os ensinamentos tradicionais ocorrem de forma espontânea, cotidiana e continuada, sem espaço e sujeito específico para ensinar e aprender.

A escola é todo o espaço físico da comunidade [...]. Na Educação Indígena, não existe a figura do “professor”. São vários os professores da criança. A mãe ensina; ela é professora. O pai é professor, o velho é professor, o tio é professor, o irmão mais velho é professor... e todo mundo é aluno. Não há, como em nossa sociedade um único “detentor do saber” autorizado por uma instituição para educar as crianças e os jovens (Op. Cit, p. 18).

Entendemos que o processo de ensino aprendizagem nas sociedades indígenas ocorre por meio de uma ação coletiva, onde cada sujeito contribui para transmissão de saberes acerca de sua cultura e dos seus modos próprios de vida. É assim que estão vivas até hoje manifestações culturais, religiosas entre outras, tão antigas quanto à existência desses povos.

Melià (1999) afirma que esta estratégia própria de educação foi responsável pela manutenção da alteridade e da identidade indígena ao longo do tempo, por intermédio de artifícios como a ação pedagógica tradicional. Assim, a Educação Escolar Indígena não pode ser pensada fora dos contextos próprios da Educação Indígena de cada comunidade.

Dessa forma, podemos afirmar que se iniciou uma nova fase da educação escolar dos povos indígenas em oposição a um modelo de escola, iniciado há aproximadamente cinco séculos, que tinha como intuito a homogeneização cultural. E para a efetivação dessa educação faz-se necessário compreender os significados que os alunos e a comunidade atribuem a essa escola, a relação que essa escola mantém com a comunidade na qual está inserida, os saberes trabalhados nessa modalidade de ensino, quais relações se estabelecem entre os diferentes saberes. Para Freire (2005, p. 78) a

relação estabelecida entre os sujeitos e o mundo é indissociável, pois “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Nesse sentido a Teoria da relação com o saber, proposta por Charlot (2000) contribui para essas reflexões. Para Charlot (2000, p. 78) “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros”. O mundo é desta forma apresentado como “conjunto de significados”, espaço onde o sujeito realiza atividades individualmente ou coletivamente, ao longo do tempo e de sua história.

A relação com o saber é também determinada como relação com o tempo. “A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com outros, o aprender – requerem tempo e jamais acabam” (Op. cit., p. 78). O autor aponta que este tempo ocorre em três dimensões, o presente, o passado e o futuro e que tais dimensões constituem o conceito de relação com o saber.

Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender em um mundo que partilha, com os outros: *a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros*. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação *simbólica, ativa e temporal*. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito *singular* inscreve num espaço *social* (Op. cit., p. 79, grifo do autor).

Logo que nascemos começamos a estabelecer relações com outros sujeitos, geralmente elas são estabelecidas com nossos pais, familiares e/ou pessoas que estão a nossa volta. Com eles adquirimos os primeiros aprendizados necessários para nossa inserção nas relações com os demais sujeitos e com tudo que está ao seu redor. Para Charlot (2000, p. 67, grifo do autor), aprender é exercer uma atividade *em situação*: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversos, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender.

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive social) e onde será necessário exercer uma atividade.

Dessa maneira, o sujeito pode ser compreendido como um ser humano, social e singular. Um ser portador de desejos inserido e um mundo produtor de saberes, que ele

compartilha com outros sujeitos. Assim percebemos que, enquanto sujeitos, estamos inseridos nas relações com o saber, da qual somos sujeitos, que temos a necessidade de saber e de aprender. Na escola todos os sujeitos estão envolvidos nas relações com o saber, principalmente alunos e professores, ambos devem ser ativos no ato ensino/aprendizagem, compartilhamento ensino e saber.

## **POVO INDÍGENA KIRIRI**

Os índios da etnia Kiriri são “descendentes da grande nação Kariri, que, no início da colonização portuguesa, vivia no interior da Bahia até o Maranhão” (CÔRTEZ, 1996, p.5). Para o índio Fernando, o nome Kiriri é originário de uma árvore chamada Kiri, típica na região quando as matas ainda eram intocadas (BAHIA, 2005). Na compreensão de Bandeira 1972 (apud Instituto Socioambiental - ISA, 2009, grifo do autor) “Kiriri significa povo ‘calado’, ‘taciturno’. Essa designação teria sido atribuída pelos Tupi da costa aos índios habitantes do sertão”.

A história do povo Kiriri é “marcada por muitas guerras com os brancos que foram invadindo nossas terras. Essa é uma história muito lamentável! Daí é que ser Kiriri significa quatro séculos de resistência e luta” (PROFESSORES KIRIRI apud BAHIA, 2005, p. 18).

A Reserva Indígena Kiriri fica localizada no município de Banzaê, Região Nordeste do estado da Bahia. As terras da reserva foram doadas pelo rei de Portugal em 1700 por meio de um Alvará Régio, destinado a então missão jesuítica, nomeada Nosso Senhor de Ascensão do Saco dos Morcegos, tendo como centro a igreja da aldeia Mirandela (BAHIA, 2005). Compreende uma área de 12.300 hectares (em forma de octógono) formada por diversas aldeias dentre elas Mirandela, “coração da reserva indígena Kiriri” (MARIANO, 2000, p.1).

Segundo a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), regional de Paulo Afonso- BA, no ano de 2008, viviam na aldeia Mirandela aproximadamente 370 pessoas, sendo 203 homens e 167 mulheres.

Nesta aldeia, a principal fonte de renda dos índios é a agricultura de subsistência com a plantação dos produtos mais propícios ao solo e comercializados na

região, como o milho, feijão, mandioca, batata doce, entre outros produtos (ISA, 2009; BAHIA, 2005).

Os moradores dispõem dos serviços de distribuição de energia elétrica e água encanada. O uso da energia elétrica tem proporcionado para muitos o contato com os recursos tecnológicos da comunicação e da informação como: telefone residencial e público, televisão, rádio e computador com acesso à internet.

Atualmente, a aldeia possui uma escola que recentemente foi denominada Escola Estadual Indígena José Zacarias. A escola possui quatro salas de aula, a diretoria e a secretaria da escola funcionam em um local anexo. A escola oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno. No ano de 2008, estudavam 479 alunos, lecionavam 26 professores, um diretor e duas coordenadoras pedagógicas. O corpo docente da escola era formado exclusivamente por índios (SANTOS 2009).

Garantir a educação escolar na perspectiva da educação diferenciada tem sido um grande desafio para o povo Kiriri de Mirandela. Dentre eles salientam-se: ampliação e reforma do prédio escolar; oferta do Ensino Médio Indígena na aldeia, formação dos professores da escola em cursos de Licenciatura Intercultural; distribuição de materiais didáticos e pedagógicos.

Muitas ações precisam ser tomadas por parte dos diversos segmentos políticos, seja ele local, regional, estadual e até mesmo nacional e pelas entidades responsáveis a fim de garantir condições gerais de vida para os diversos povos indígenas do Brasil, neste caso o povo indígena Kiriri.

## **A COLETA DE DADOS**

Utilizamos como técnica de coleta de dados: observações e questionários. Optamos por utilizar o questionário produzido pelo subgrupo Outras Modalidades e Diversidade pertencente ao Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS), que somos integrantes. Esse grupo vem desenvolvendo uma pesquisa que tem como foco central as relações que os estudantes sergipanos, nos diversos níveis e modalidades do ensino da Educação Básica, mantêm com as várias disciplinas de ensino.

Os questionários utilizados são compostos por questões que abordaram itens referentes ao perfil dos sujeitos (identificação; sexo; idade; série; turno; cor/ raça/etnia; nome e endereço da escola) e por questões abertas que abordaram itens acerca da relação que esses alunos mantêm com a escola e a comunidade. Os sujeitos da pesquisa foram identificados pelo código: Sujeitos da pesquisa: SP, sexo: F ou M, seguido de um número inteiro.

Os questionários foram aplicados no dia 03 de setembro de 2008. Para aplicação contamos com a autorização dos órgãos responsáveis Fundação Nacional do Índio (FUNAI), regional de Paulo Afonso, estado da Bahia e o apoio da direção, coordenação pedagógica da escola e do professor, que permitiram o acesso aos alunos ainda em sala de aula. Antes da aplicação do questionário apresentamos o tema, o objetivo da pesquisa e a importância das informações concebidas por cada um. Percebemos que os alunos se mostravam ansiosos para começar a responder. Em sua maioria foram desinibidos, atentos, e brincalhões. As dificuldades apresentadas por alguns dos alunos em compreender algumas das questões propostas nos questionários foram sanadas pelo pesquisador com o cuidado de não interferir na resposta.

Os sujeitos da pesquisa foram 08 alunos e 03 alunas do 5º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Indígena José Zacarias. A idade dos sujeitos varia entre dez e vinte e um anos, sendo nove com idade correspondente entre 10 e 13 anos, um de 14 e outro de 21 anos.

## **RELAÇÃO COM A ESCOLA E COM A COMUNIDADE**

Ao indagarmos sobre **escola na minha comunidade**, observamos que a maior inferência diz respeito aos aspectos positivos (06) destacando: muito importante pra mim (01), muito importante pra todos (01), feliz (01), boa demais (01) é muito boa (02), e para quem se destina a escola na comunidade (04). É interessante destacar que em relação à localização da escola e em relação ao processo ensino/aprendizagem, notamos que houve apenas uma inferência para cada, pelos sujeitos da pesquisa.

Nesse contexto, considerando as informações obtidas nos aspectos positivos, no que se refere à escola na comunidade, podemos perceber a importância que é atribuída à existência da escola na aldeia para os alunos. Observamos também que eles se referem à escola como um ambiente que é ideal para todos da comunidade. Assim, percebemos que a importância atribuída à escola, não se refere somente às atividades

específicas que envolvem ensino/ aprendizagem, mas, como um instrumento que pode proporcionar conhecimentos que beneficiam toda comunidade (Quadro 1).

Muito importante para todos estudar, jovens, adultos e crianças. (SP/F. 01)

Eu acho muito boa. (SP/F. 03)

É muito bom demais. (SP/M. 04)

Para todo mundo estudar. (SP/M. 09)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Fr.T.</b>
Aspectos positivos	Muito importante pra mim (01), muito importante pra todos (01), feliz (01), boa demais (01) e muito boa (02).	06
Para quem se destina a escola	Para todo mundo (02), pra toda gente (02).	04
Localização	Próximo a casa dos alunos.	01
Aldeia	Mirandela.	01
Atividades acerca do ensino/aprendizagem	Estudar.	01

Quadro 1: A escola na minha comunidade

Em relação ao item **o que sei da minha comunidade me ajuda na escola** (Quadro 2), maior frequência de inferência foi acerca das atividades envolvendo ensino/aprendizagem (07), se referindo que o saber que possui da comunidade ajuda na escola a desenvolver atividades como aprender matemática, estudar, escrever, aprender muitas coisas e a segunda maior inferência foi acerca da comunidade (02). Vejamos o que ressaltam alguns sujeitos da pesquisa.

Me ajuda a ler. (SP/M. 05)

Estudar, escrever. (SP/M. 11)

Estudar a comunidade. (SP/F. 02)

Como são nossos direitos pela posse de Mirandela. (SP/M. 08)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Fr.</b>	<b>Fr.T.</b>
Atividades acerca do ensino/aprendizagem	Aprender matemática.	01	07
	Aprender muitas coisas.	01	
	Estudar.	01	
	Escrever.	01	

	Ler.	01	
	Trabalhos.	02	
Acerca da comunidade	Estudo a comunidade.	01	02
	Direitos pela posse.	01	
Contribuição para aprendizagem	Às vezes ajuda.	01	02
	Não ajuda.	01	

Quadro 2 : O que sei da minha comunidade me ajuda na escola

Com base nesses dados, consideramos que os saberes que os alunos possuem sobre a comunidade ajudam na escola, principalmente, no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem, além de possibilitar uma reflexão sobre a comunidade e, sobretudo, o direito pela posse da comunidade.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados coletados podemos inferir que estes alunos mantêm uma boa relação com a escola. Os alunos consideram a escola como um local onde são produzidas atividades intelectuais. Neste sentido a escola favorece para o futuro intelectual, pessoal dos alunos e também nos aspectos referentes a cultura indígena. Consideramos ainda que esses alunos têm uma relação com a escola que aponta para a importância dela na aldeia. Sendo importante para os diversos sujeitos, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

Observamos também que a escola mantém uma boa relação com a comunidade e seus saberes. Percebemos ainda que os saberes que os alunos adquirem na comunidade têm contribuído para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem, que por sua vez, dentre outros aspectos, tem possibilitado, sobretudo, que os alunos reflitam acerca dos direitos e significado da posse da terra.

### REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria de Estado da Educação. **Nosso povo: leituras Kiriri: educação diferenciada na visão do povo Kiriri.** Salvador: MEC/FNDE/SEC/ SUDEB, 2005.

CHARLOT. Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CÔRTEZ, Clélia Neri. **A educação é como o vento**: os Kiriri por uma educação pluricultural. 1996. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68.

HENRIQUES, Ricardo et al. **Educação escolar indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2007.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povo Kiriri**. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.institutosocioambiental.org/pt/povo/kiriri/703>>. Acesso em: 18 dez. 2008.

JANUÁRIO, Elias Renato da Silva. Terceiro grau indígena: cursos de licenciatura específicos para a formação de professores indígenas. In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores. MARFAN, Marilda Almeida (Org.). Brasília; MEC, SEF, 2002.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. cap. 1, p. 11-37.

MANDULÃO, Fausto da Silva. A educação na visão do professor indígena. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. cap. 4, p. 217-226.

MARIANO, Agnes. **Índios sertanejos**: a vida dos Kiriri. Salvador, 2000. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/~kiriri>>. Acesso em: 19 nov. 2008.

MATOS, Cleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. cap. 1, p. 69-113.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, p. 11-17, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0380.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2008.

SANTOS, Jânio Ribeiro dos. **Educação Escolar Indígena**: um estudo de relação com o saber de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental do povo indígena Kiriri. 2009. 60f. Monografia (Especialização em Metodologias de Ensino para a Educação Básica) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2009.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GOBBI, Izabel. Políticas públicas e educação para e sobre indígenas. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 95-112, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 30 maio 2009.