

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA CIÊNCIAS SOCIAIS

JOSÉ KLEITON VIEIRA DE LIMA FERREIRA

**USOS E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE OS
JIRIPANCÓ**

MACEIÓ
2016

JOSÉ KLEITON VIEIRA DE LIMA FERREIRA

**USOS E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
ENTRE OS JIRIPANCÓ**

MONOGRAFIA APRESENTADA PARA O INSTITUTO
DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS COMO REQUISITO PARA
OBTENÇÃO DA GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
E LICENCIATURA EM SOCIOLOGIA NO ENSINO
MÉDIO

ORIENTADOR: PROF. DR. SILOÉ SOARES DE
AMORIM

MACEIÓ

2016

AGRADECIMENTOS

Primeiramente aos meus pais pela educação que se empenharam em me dar e pela autonomia que me concederam para fazer escolhas na vida e que me ergueram nos momentos frágeis. A minha mãe, Maria Sônia, pelos encorajamentos e pelos custeios da minha formação. Em memória ao meu pai, Juvenal Geraldo Ferreira, que, até os seus últimos dias em vida, cuidou de meu filho, Arthur, enquanto eu estudava e pelas provocações que me fazia quando perguntava se havia índios no Sertão Alagoano, mais precisamente em Pariconha e em Água Branca, região em que ele nasceu e cresceu. Sempre entendi suas indagações por compreender o processo de invisibilidade dos povos indígenas no Nordeste.

Agradeço a minha esposa, Renata Maria, pela paciência em minhas ausências durante a trajetória acadêmica e pelos conselhos sempre que tive algum problema.

A meu orientador, Siloé Amorim pelos ensinamentos durante o Projeto de Atualização de Atlas de Terras Indígenas em Alagoas, momento em que me apresentou em várias aldeias e por sua disponibilidade em me orientar nesta monografia. Às professoras Claudia e Mura pelos ensinamentos nas conversas, disciplinas e na minha rápida participação no projeto de extensão e pesquisa de Levantamento de Dados Sobre o Povo Xucuru-Cariri de Taquarana e a Evelina Antunes também pelos ensinamentos durante minha participação no Programa de Institucional de Bolsas e Incentivo a Docência (PIBID), dentro e fora das salas de aulas. E, por fim, ao meu tio Gilberto Geraldo Ferreira pelas conversas sobre questões indígenas, especificamente as escolares e pelos conselhos relacionados ao cotidiano da vida acadêmica.

E todo agradecimento ao povo Jiripancó pelo acolhimento e por permitirem que desenvolvesse meu trabalho tendo como *objeto* de pesquisa o grupo. Agradeço especialmente a Cícero Jiripancó, pessoa através de quem fui introduzido à comunidade; por sua dedicação e paciência durante o desenvolvimento do trabalho de campo, e a sua família que sempre me recepcionou com muito carinho.

Dedico em memória ao meu pai, Juvenal Geraldo Ferreira, pois aqui tem parte das perguntas que ele me fazia sobre a existência dos povos indígenas. E, em vida, aos meus filhos Arthur e Luzia dos Anjos, que representam o futuro deste país. País que espero ajudar a reconstruir de modo diferente, sobretudo nas questões sociais.

RESUMO

O trabalho a seguir tem como “objeto” de pesquisa povo indígena Jiripancó. O grupo Jiripancó é localizado no município de Pariconha no sertão alagoano próximo a fronteira entre Alagoas e Pernambuco. Mantém relações próximas e até familiares com o povo Pankararu localizado do lado pernambucano do Rio Moxotó. A partir de uma etnografia realizada intermitentemente entre Dezembro de 2014 e Abril de 2015, apresenta alguns usos e significados da educação escolar indígena entre os Jiripancó. Usos que em alguns casos apenas reproduzem ideais que se voltam para o mercado de trabalho, mas que não deixa de ter um viés político visto que pode possibilitar estreitamento das desigualdades econômicas entre indivíduos do grupo e da sociedade envolvente. Em outros casos, os usos são realizados de modo que fortalecem a identidade étnica Jiripancó a partir da introdução da educação escolar na organização do grupo. Utilizar o termo “escola indígena” é ter a possibilidade de organizá-la no espaço Jiripancó e atribuir a ela suas “personalidades” em favor do próprio grupo, ao mesmo tempo em que ela obedece aos mecanismos políticos e as hierarquias estabelecidas por lideranças do grupo que determinam quais os espaços que a educação escolar indígena, no modo como ela é hoje, pode transitar em virtude da presença de professores *brancos* na escola indígena da aldeia. Quando determinam, os Jiripancó estão buscando demonstrar autonomia e *poder* de organização social ainda que numa relação com o Estado nação.

PALAVRAS-CHAVE: classes de idades, educação escolar indígena, organização social, identidade étnica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	7
QUEM SÃO OS JIRIPANCÓ? -----	16
USOS E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA JIRIPANCÓ -----	20
<i>AS CLASSES DE IDADES E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE OS JIRIPANCÓ</i> -----	26
<i>EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESPAÇO POLÍTICO JIRIPANCÓ</i> -----	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	39

INTRODUÇÃO

O povo indígena com o qual trataremos nas linhas abaixo é alto reconhecido e reconhecido por outros povos e judicialmente como Jiripancó¹. O grupo é localizado no município de Pariconha no Sertão de Alagoas a cerca de 320 km da capital Maceió. Atualmente a aldeia Jiripancó é composta por cerca de 1500 indivíduos distribuídos nas comunidades Figueiredo, Piancó, Poço D'areia, Serra do Engenho, Araticum, Capim, Caraibeira, Ouricuri, Tabuleiro e Figueiredo, além das pessoas que vivem em outras regiões, principalmente sul e sudeste, onde se destinaram em busca de emprego em construção civil e corte de cana-de-açúcar. Esses indivíduos retornam a aldeia sempre que podem.

O grupo reivindica o reconhecimento oficial de uma área correspondente a 1520 hectares, deste total apenas 215 hectares estão demarcados e diz respeito somente à comunidade Ouricuri (ATLAS DE TERRAS INDÍGENAS DE ALAGOAS, MARTINS, 2006, p. 104), inclusive, é nesta comunidade que está construído o posto de saúde e escola indígena da aldeia. A escola recebe o nome de Escola Estadual Indígena José Carapina, como referência e homenagem ao índio Jiripancó Zé Carapina que migrou para esta região, vindo do aldeamento Pankararu em Tacaratu- PE.

O meu primeiro contato com o grupo ocorreu por intermédio do historiador Gilberto Geraldo Ferreira no ano de 2012. Na oportunidade fui assistir a uma das festividades religiosas do grupo conhecida como *corrida do umbu* que ocorre anualmente e inicia quatro semanas antes da quaresma, ou *asemanas santas* dos católicos. Na oportunidade conheci alguns Jiripancó, com quem conversei sobre vários assuntos relativos ao povo. Também, tive a oportunidade de ouvir a história social do grupo na narrativa de um ancião, o senhor Genésio Miranda que falava sobre a relação histórica entre eles e o povo Pankararu que vivem do outro lado do rio Moxotó e de onde vieram os Jiripancó.

¹ Há variações no modo com é escrito o nome do grupo. Eu aderi o modo sugerido por Cícero Jiripancó.

Entretanto, o meu contato com a realidade da educação escolar indígena se deu apenas a partir do Projeto de Extensão de Atualização do Atlas de Terras Indígenas em Alagoas, coordenado pelo antropólogo e professor do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas, Silo Amorim. Em 2013, visitamos várias comunidades indígenas e obtivemos contatos com as suas realidades escolares. Como parte da atividade do projeto e a pedido de Silo Amorim, escrevi um texto para apresentar numa Mesa Redonda no CAIITE (Congresso Acadêmico Integrado de Inovação Tecnológica) 2015. Para o texto, fiz algumas leituras de legislações que versão sobre a educação escolar indígena no Brasil e textos resultantes de pesquisas sobre o assunto, e em seguida confrontei com a realidade de algumas escolas que visitamos.

A partir das pesquisas em áreas indígenas e de leituras da Constituição Federal de 1988, foi possível perceber que após a validação deste documento foram reconhecidos alguns direitos étnicos como, por exemplo, o descrito no Art. 231, que apresenta parâmetros oficiais e reconhece a organização indígena frente ao Estado:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 2012, p. 130)

A carta também assegura no Art. 232 que “os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressarem juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (BRASIL, 2012,p.130). A partir das articulações dos povos indígenas, militantes e especialistas pautado nestes direitos constitucionais, diversos documentos foram elaborados. Entre eles podem ser citados as Diretrizes Para Política Nacional de Educação Escolar Indígena:

Este documento, que dá as "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", marca uma etapa sem precedentes na história dos povos indígenas no Brasil (...). Resultado dos direitos constitucionais que os índios hoje possuem, este documento será instrumento essencial na implantação de uma política que garanta, ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos

povos indígenas (frente aos não-índios) e à sua diversidade interna (lingüística, cultural, histórica) (BRASIL, 1993, p.174).

Posteriormente, foram introduzidos os artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, onde destaca ser dever da União elaborar e garantir condições concretas para o acesso dos diversos grupos indígenas a educação escolar multicultural. Tal perspectiva de educação deve considerar as diferenças e as particularidades de ensino e aprendizagem de cada grupo étnico, além de propor um nível de harmonia entres os conhecimentos ocidentais e locais.

No entanto, a educação escolar indígena, na prática, se encontra em processo de consolidação e algumas comunidades estão, relativamente, mais “avançadas” nessa questão pelo fato de terem parte do território que habitam demarcados, visto que a SEE/AL (Secretaria Estadual de Educação), responsável por gerir os recursos financeiros enviados pelo MEC para serem destinados exclusivamente para questões relativas à educação escolar indígena, leva em consideração o *status* jurídico do território ocupado para a construção das escolas.

Se por um lado, o decreto nº 6.861 de maio de 2009, no Art. 4º inciso I, que trata sobre o assunto diz que para a construção de uma escola é necessário apenas que o grupo tenha “sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas” (BRASIL, 2016, p.1), independentemente do *status* jurídico-administrativos de tal espaço. Por outro lado, não é isso que se pode constatar com a realidade de alguns grupos indígenas no sertão de Alagoas que, embora reconhecidos oficialmente, não possuem terras demarcadas nem tampouco delimitadas e esperam a criação de um GT (grupo de trabalho) por parte FUNAI (Fundação Nacional do Índio) para o processo que inicia com o levantamento étnico territorial para em seguida, possivelmente, delimitar, demarcar e homologar, como é o caso, como por exemplo, dos Kalancó, Karuazu, Katokuinn e Koiupancá, que não dispõem de escolas com estruturas previstas em lei em virtude dos *status* jurídico administrativo das terras em que vivem, ou são improvisadas em locais inadequados, como no caso, especificamente, do povo Katokinn, que funcionou durante um espaço destinado para eventos e reuniões do grupo, até que construíram uma escola utilizando de recursos financeiros arrecadados entre eles.

Estes fatos têm feito com que em cada povo indígenas sejam articulados grupos denominados de Conselho Escolar que discutem internamente sobre este assunto, e também um Conselho de Educação composto por representantes dos vários grupos,

intelectuais e pesquisadores das questões indígenas em Alagoas que participam das reuniões e conferências organizadas pelo Conselho ou pela SEE/AL por intermédio dos técnicos do setor de diversidades.

Também, com o intuito de avançar e preencher lacunas acerca da temática, alguns trabalhos foram desenvolvidos sobre a educação escolar indígena em Alagoas. Entre eles pode ser destacado o livro “A Educação Dos Jiripancó: Uma Reflexão Sobre a Escola Diferenciada dos Povos Indígenas de Alagoas”, publicado recentemente, derivado de uma pesquisa de mestrado em Educação pelo Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas, Ferreira (EDUFAL, 2012) enfatiza a importância das pedagogias que há nos momentos de práticas rituais religiosas e no cotidiano do grupo Jiripancó e que de vários modos prestam manutenção a *tradição* do grupo étnico. O autor destaca que “a escola indígena deve oferecer as condições necessárias para a interação entre letras e a oralidade, sem abandonar a experiência da memória social” (FERREIRA, 2012, p. 168).

Destaca-se também a dissertação de mestrado, igualmente do CEDU/UFAL, de Jéssica Danielle (2014), desenvolvida no Município de Joaquim Gomes, com o grupo indígena Wassu-Cocal. No trabalho intitulado “A Educação Escolar Indígena Entre os Wassu-cocal: Algumas Pistas Sobre a Concepção da Educação Escolar a Partir de Seus Professores”, a autora analisa a concepção de Educação Escolar Indígena entre indivíduos Wassu-cocal e apresenta uma compreensão sobre como os conhecimentos escolares negociados na escola são reorganizado pelos professores indígenas, pois mesmo obedecendo a parâmetros estabelecidos pelo MEC, agregam a educação escolar indígena os valores e interpretações particulares do grupo, que utilizam a metáfora “cabeça seca” para se referirem a professores não índios que trabalham na escola Wassu-cocal, e com o intuito de afirmar que os não índios não têm propriedade para trabalhar a educação escolar indígena.

As leituras que fiz para as atividades do projeto de extensão de Atualização do Atlas de Terras Indígenas em Alagoas, que incluía legislações e pesquisas, me fizeram compreender que a educação escolar indígena oportunizou articulações, reflexões e estudos, porém ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas até se chegar a considerações mais ou menos consensuais – se é que isso é possível – sobre o que é ou o que pode ser a educação escolar indígena diferenciada. Não estou afirmando que as

referencia citadas nesse trabalho determinam como deve ser educação escolar indígena diferenciada, mas entendo que cada uma delas dá pistas de como a educação pode ser trabalhada em sala de aula e no cotidiano para que contemple este título de fato.

Educação escolar indígena diferenciada é um conceito que, ao meu entender, ainda estar em construção e até mesmo os povos indígenas têm dificuldades em elaborar pedagogias que contemplem este conceito e autoridade destes autores que citei em falar sobre as possibilidades positivas da educação escolar indígena diferenciada está no fato de terem dado vozes aos atores sociais indígenas com o qual desenvolveram suas pesquisas. Tendo em vista a complexidade deste assunto não tratarei da educação escolar trabalhada numa escola indígena como se ela fosse *diferenciada*, mas sim pensar em educação escolar enquanto indígena pelo fato dela ter como espaço escola localizada em comunidade indígena, ter professores indígenas, alunos indígenas e fazer parte do cotidiano e da organização de um povo indígena.

Trabalhos com características diferentes dos apresentados acima enxergam de maneira pessimista a educação escolar indígena no Brasil. Fontan (2014), a luz das perspectivas teóricas de Pierre Bourdieu, faz análises das políticas voltadas para a educação escolar indígena e suas efetivações entre os povos Wassu-cocal em Joaquim Gomes-AL e Baniwa no município de São Gabriel da Cachoeira-AM. Em seu trabalho, destaca-se a importância da efetivação das políticas voltada para a educação a participação direta de agentes dos grupos étnicos na elaboração de educação *diferenciada*, “pois são os principais interessados” (FONTAN, 2014, p. 71). Tal trabalho insiste em nos mostrar uma relação assimétrica de poder do Estado para os grupos étnicos, nos diz que, “o Estado produz, reproduz e impinge a cultura dominante, que garante seu monopólio das decisões, iniciativas, comportamento e referências legítimos”. (FONTAN, 2014, p. 83).

Destaca-se também nesta mesma linha de pensamento o trabalho de Silva Junior (2008), desenvolvido para a obtenção do título de mestre, pelo programa de pós-graduação em Educação da UFAL. O trabalho de Silva Junior, “Política de Assimilação: Educação Escolar Indígena a Partir da Constituição Federal de 1988 (2008)” consiste em análise das políticas de Estado direcionada a educação escolar para indígenas a partir da Constituição de 1988. O autor é bastante influenciado por

perspectivas teóricas que vê na relação Estado e grupos sociais uma assimetria e apreende a idéia que entre as políticas estão “permanecendo sempre uma constante: a política de minimização identitária” (SILVA JUNIOR, 2008, p. 18). Na ideia do autor as políticas de educação escolar para os indígenas fazem parte de um empreendimento quem tem a finalidade de incorporar os indivíduos a sociedade nacional de modo que fragilize o máximo as identidades étnicas, e destaca que “em Alagoas, assim como no Estado-nacional como um todo, independente da política adotada até a atualidade, minimiza-se historicamente a identidade e a força das expressões indígenas” (p. 18).

O trabalho a seguir tem propósitos diferentes destes apresentados anteriormente. A proposta deste trabalho é analisar os usos e significados da educação escolar entre os indivíduos Jiripancó. Considero esse uso necessário, tendo em vista que indivíduos Jiripancó se valem da educação escolar enquanto podem para diminuïrem as desigualdades nas competições no mercado de trabalho. Como também como um instrumento político com o intuito de fortalecer as diferenças culturais entre eles e grupos da sociedade envolvente e determinar que quem obtém poder político dentro do grupo étnico são os próprios indígenas de cada povo representados por lideranças, sendo a instituição escola – que para alguns intelectuais é um elemento de poderio e doutrinação do Estado – manipulada em favor dos Jiripancó. Isto é, por um lado a escola é utilizada para propiciar uma igualdade entre os indígenas e o restante da população da região no que diz respeito ao mercado de trabalho. Por outro, a educação escolar é utilizada para fortalecer as diferenças entre a identidade Jiripancó e outras identidades, como regionais e nacionais. Sendo assim, o uso que se faz da educação escolar depende das circunstâncias e dos desafios que são colocados para o grupo.

Para tornar possível o desenvolvimento do trabalho estive na comunidade Ouricuri por cinco vezes entre dezembro de 2014 e abril de 2015. A cada vez que me dirigia à aldeia permanecia na região por, em média, três a cinco dias fazendo visitas diárias sempre diurnas e às vezes noturnas, principalmente nos dias que coincidiram com períodos de festividades religiosas do grupo como, por exemplo, em dezembro com a “Festa da Santa Cruz” e em abril durante a “Corrida do Umbu”, duas festas periódicas dos Jiripancó.

Durante este período foi feito um levantamento de dados junto aos indivíduos Jiripancó a partir de entrevistas e questionários abertos na tentativa de explorar questões sobre quais caminhos vem sendo percorridos por estes atores sociais a partir das relações com a educação escolar indígena desde a existência da Escola Estadual José Carapina, na comunidade Ouricuri na aldeia Jiripancó. Foram selecionados professores da escola da aldeia; adultos que estudaram durante a infância em escolas para não indígenas; jovens que desistiram da escolarização e outros que concluíram o ensino básico na Escola José Carapina; além de conversas constantes sobre o tema com o índio Cícero Pereira, que me deu suporte durante a pesquisa. Cada categoria de indivíduos respondeu a um questionário com questões específicas de acordo com a categoria a qual é identificado: um modelo de questionário para professores da escola; um modelo para adultos que estudaram na infância; um para jovens entre dezessete e vinte anos que desistiram da escolarização, e outro para jovens com esta mesma faixa etária que concluíram a escolarização.

Durante as conversas esclarecia-se como o grupo se organiza socialmente e como a escola está articulada com outras instituições que fazem parte dos mecanismos políticos particulares aos Jiripancó, ou seja, a educação escolar indígena é inserida dentro da organização interna do grupo. No entanto obedecendo a uma hierarquia em que a educação escolar está subalterna aos outros conhecimentos, isto é, do cacique e do pajé, mas é fato que se destina tempo e atenção, inclusive com conselheiros e lideranças responsáveis pela mobilização e discussão sobre o tema, assim como o pajé a propósito da religião e o cacique da política.

Seguindo minha hipótese inicial isto é, de que a educação escolar indígena é utilizada como um instrumento de diferenças entre as identidades Jiripancó e nacional, realizei as entrevistas, no entanto, após a primeira fase de trabalho de campo, foi possível me deparar com dados que dividiam minha pesquisa em dois polos que resultou em dois capítulos com recortes e abordagens diferentes, ou seja, por um lado minha hipótese se confirmava e eu encontrava indícios de que a educação escolar indígena era utilizada como instrumento político para a diferença étnica por lideranças Jiripancó.

Por outro, entendia que indivíduos Jiripancó se valiam da educação escolar como instrumento de uma provável profissionalização possível de inserir os indivíduos no mercado de trabalho almejando uma melhoria econômica. Ainda nos primeiros momentos de meu trabalho de campo, enquanto fazia apresentação de minhas propostas de pesquisa, o interlocutor² Jiripancó me falava sobre os anseios e aflições que inquietavam a ele e a outros responsáveis pela educação escolar, em relação às desistências escolares em função da necessidade de trabalhar dos jovens. A princípio tinha a impressão que estávamos caminhando para destinos diferentes até que compreendi, após muitos momentos de conversas, que ele estava falando de um dos vários usos que os Jiripancó fazem da educação escolar, isto é, se valendo dela em busca de conquista de empregos que lhes possibilitassem melhorias vidas.

No capítulo seguinte, isto é, no Capítulo 1, busco apresentar ao leitor quem são os Jiripancó situando-os histórica e geograficamente, e narrando sua história social a partir de um indivíduo tido como herói Jiripancó, José Carapina. O Capítulo 2 é dividido em dois subcapítulos. No primeiro, intitulado *As Classes de Idades e a Educação Escolar Indígena Entre os Jiripancó* analiso estes fatos mencionados no parágrafo anterior e para isso busco em Van Gennep (2013) recursos teóricos para pensar a educação escolar como instrumento que faz parte de alguns períodos da vida humana, nesse caso a infância e a adolescência, entre os indivíduos do grupo étnico, mas que é comumente deixada de lado quando iniciado em outra *classe de idade*, ou seja, quando se tornam adultos e ganham direitos constitucionais de trabalharem.

O segundo subcapítulo *Educação Escolar Indígena no Espaço Político Jiripancó* é destinado para análises dos fatos sobre a educação escolar indígena enquanto instrumento utilizado para fortalecer a identidade étnica. Esta parte do trabalho foi analisada a partir de teorias propostas por Fredrick Barth que dão ênfases as persistências das fronteiras étnicas independentemente das mobilidades e dos fluxos culturais, isto é, dos instrumentos que tem fundação em outras culturas ou sociedades. Nas perspectivas de Barth os grupos étnicos utilizam e manipulam aqueles elementos adquiridos nas relações entre grupos com identidades ou características diferentes. Deste modo, deve-se observar para as culturas como algo dinâmico e em constante

² Uso este termo por não haver encontrado outro para me referir a pessoa que me deu suporte durante a pesquisa.

manutenção em virtude das transformações que derivam destas relações entre os grupos sociais em contato (BARTH, 2011).

Também será utilizado Eric Wolf (2008) para pensar a escola enquanto um espaço de trabalho que, de acordo com as pretensões de lideranças Jiripancó, devem ser ocupados por apenas indivíduos do grupo, não apenas por uma questão necessidade financeira, mas também por uma questão necessidade em determinar que a escola é indígena e Jiripancó, logo tudo que envolva a escola deve ser de competência dos Jiripancó, assim sendo, a escola é aqui compreendida como um espaço que representa *poder* para o grupo Jiripancó, pensado a partir de perspectivas teóricas apresentadas por George Ballandier (1969), que compreende que o *poder* existi por questões de possíveis perigos externos. Nesse sentido, os supostos perigos existem em virtude da presença de professores que não pertencem aos Jiripancó atuando na escola José Carapina.

É compreendido por identidade étnica um conjunto de características utilizadas por um grupo étnico para demonstrar diferenças entre si e outros grupos, isto é, na relação “Nós” e “Eles”. Estas características não precisam ser necessariamente de fundamentos particulares ao grupo étnico que faz o uso, e é possível que um instrumento, material ou recurso seja utilizado por grupos diferentes, mas que, no entanto, atribuem sentidos e significados particulares, (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 132). É nesse sentido que será identificada a educação escolar indígena no segundo subcapítulo, ou seja, como elemento de distinção cultural.

CAPÍTULO 1 – O POVO INDÍGENA JIRIPANCÓ

A história dos grupos indígenas no Nordeste brasileiro foi percorrida por caminhos particulares frente aos grupos de outras regiões do Brasil. A expansão colonial foi muito devastadora nesta região e em virtude da força política dos colonizadores o contato cultural e entre grupos com identidades culturais diferentes possibilitaram uma concepção social brasileira de fim das diversidades étnicas. Ao fazer referência a estas concepções em relação à região, Arruti destaca que,

Seus grupos teriam sido ou exterminados fisicamente ou assimilados completamente à cultura e a sociedade regional, passando a compor o tipo humano e cultural do caboclo ou sertanejo, aliás, reserva folclórica do próprio país. Falar de sua história é falar de um passado distante, que quase abandona o terreno da história para entrar no dos mitos de origem (ARRUTI, 1995, p. 57).

Os empreendimentos tomados pelo Estado Brasileiro não tinham pretensões de favorecer as diversidades étnicas. Pelo contrário, partiam de perspectivas que previam as misturas e contatos como possíveis de romper com continuidades culturais, sendo

assim, “na condição de escravos ou submetidos, aculturavam-se, deixavam de serem índios e desapareciam de nossa história” (ALMEIDA, 2010, p.14).

Este empreendimento tirou do cenário nacional o fato de existirem vários grupos indígenas e cristalizou o imaginário de unidade nacional, pois

Transformar em ‘nacionais’ as populações indígenas significava finalmente acabar com todas as figuras de reservas, seja de terra ou de mão-de-obra, que então passam a estar livres para a sua mercantilização. (ARRUTI, 1995, p.65)

Os Aldeamentos Jesuíticos foram parte do empreendimento colonial e entre muitas finalidades aparece a minimização das múltiplas etnias como parte dos resultados deste projeto que em meio a regimento internos, que alternavam de acordo com os interesses dos administradores, foi sinônimo de sobrevivências para muitos indígenas (ALMEIDA, 2010). Vários se aliavam aos colonos e missionários para fugir das perseguições de mercenários que tinham interesses na escravização e comercialização de mãos-de-obra indígena. Neste contexto eram distinguidos os *índios mansos*, que se tornavam súditos e aliados da administração colonial, dos *índios selvagens*, que reagiam com hostilidade frente aos empreendimentos do Rei (ALMEIDA, 2010), e alvos de ataques pelas *guerras justas*, ou seja, ataques a índios que não se entregavam as missões, investidas pelos bandeirantes no sertão nordestino (ARRUTI, 1995). Enquanto que aos índios hostis se declarava guerra, aos *mansos* se disponibilizava a confiança em função do interesse pela mão-de-obra pacificada e os conhecimentos indígenas organizados subordinados a administração do Estado (ARRUTI, 1995, p.64).

Entretanto, esses contatos ocasionaram alianças cuja qual derivou novas etnias. O exemplo disto é, entre tantos outros, o antigo aldeamento Brejo dos Padres, no município de Tacaratu em Pernambuco, onde foram concentrados vários grupos e famílias indígenas. Ao fazer menção direta aos Pankararu, povo que vive no aldeamento Brejo dos Padres, Arruti (1995) aponta que

A atual localização num contraforte da Serra Grande ou serra da Borborema, próxima as margens do Rio São Francisco, entre os municípios de Tacaratu e Petrolândia, deriva do antigo aldeamento de Brejo dos Padres, criado no início do sec. XIX por Oratorianos ou Capuchinos, possivelmente em 1802 (op.cit. Hohental, 1960), a partir do ajuntamento dos Pancararus e Porus com outros grupos identificados como Umans, Vouves e Jeritacós (ARRUTI, 1995, p. 78)

No *tempo das linhas*, termo utilizado pelos grupos para designar um efeito da Lei de Terras de 1877 que dividiu o território do aldeamento Brejo dos Padres entre pessoas recentemente libertadas da escravidão, capangas de fazendeiros e índios, o aldeamento foi extinto (ARRUTI, p. 70, 1995) e foi nesse contexto que muitas famílias se dispersaram do aldeamento procurando sobrevivência em outras regiões não muito distante daquela localidade, como foi o caso do índio Zé Carapina, que saiu da aldeia Pankararu.

De acordo com Cícero Pereira dos Santos, ou Cicinho Jiripancó, liderança indígena, professor e coordenador da escola da aldeia, em 1893 o índio José Antônio do Nascimento – Zé Carapina –, chegou à região onde hoje é reivindicado como território Jiripancó, no município de Pariconha-AL e pediu amparo ao fazendeiro Firmino Marques, sem se apresentar como índio. Zé Carapina prestava serviços na fazenda e em troca sempre ganhava alguns animais e um espaço para morar com sua família e criar os animais. Ao longo do tempo, conseguiu acumular alguns animais e com a venda destes animais comprou ao próprio fazendeiro este “pedaço” de terra em que estão as comunidades Jiripancó.

Conforme um documento em posse do grupo o território adquirido por Zé Carapina corresponde a aproximadamente dois mil e cem hectares. Porém as terras foram “griladas”, ou seja, ficaram sob posse de pessoas que se intitularam proprietários. Durante um período as famílias ramificadas do povo Pankararu se mantiveram em silêncio sem reivindicar sua identidade étnica por medo de perseguição dos fazendeiros da localidade. Embora o CIMI (Conselho Indigenista Missionário) estivesse acompanhando desde 1970, o grupo só tomou forças para articulação em busca de reconhecimento étnico oficial por volta da década de 1980, como aponta Farias, “a história de seu reconhecimento étnico oficial e territorial informa os anos de 1982 e

1993 como momentos decisivos de organização, apoio e luta política” (FARIAS, 2011, p. 59), amparados por lideranças indígenas de Pernambuco e Alagoas.

Atualmente a aldeia Jiripancó é composta pelas comunidades Figueiredo, Piancó, Poço D’areia, Serra do Engenho, Araticum, Capim, Caraibeira, Ouricuri, Tabuleiro e Figueiredo. Depois de mobilizações o grupo conseguiu a demarcação de uma área de quinze hectares que corresponde apenas à comunidade Ouricuri (ATLAS DE TERRAS INDÍGENAS DE ALAGOAS, p. 104, 2007). Nesta comunidade foi construída a Escola Estadual Indígena José Carapina que atende apenas aos alunos vindos das comunidades Ouricuri, alguns da Figueiredo, parte da comunidade Tabuleiro.

Os alunos das comunidades Serra do engenho, Poço da Areia, Araticum são assistidos pela Secretaria Municipal de Educação de Pariconha em escolas próximas as comunidades em que moram. Embora esta escola tenha educação convencional, a maioria dos alunos é indígena. Os que seguem para o Ensino Médio são atendidos por uma escola na aldeia Pankararu no município de Tacaratú por ser mais próximo dessas comunidades ou em escolas no centro do Município de Pariconha.

O fato de ter uma escola com todas as séries da Educação Básica dentro de umas das comunidades representa diante das realidades de outros grupos indígenas, um relativo sucesso, que de fato surte efeitos considerados positivos por agentes do próprio grupo por aproximar os indivíduos do universo escolar. Diz-se que o avanço é relativo, porque, junto ao suposto progresso, surge algumas demandas que ainda não estão ao alcance dos Jiripancó contemplá-las. Por exemplo, atualmente, o povo Jiripancó só tem um quadro de docente indígena para assumir uma escola com Ensino Infantil, mas foram contratados professores não índios para completar o quadro docente.

CAPÍTULO 2 – USOS E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA JIRIPANCÓ

Após alguns dias praticando a “saída exploratória” na comunidade Ouricuri, lancei mãos de entrevistas com questionários pré-elaborados. Primeiro entrevistei algumas pessoas entre 35 anos e 55 anos. Destas pessoas busquei saber sobre suas experiências com a educação escolar, com intuito de ouvir sobre suas experiências na escola, o que levou a desistência e o que pensavam sobre a educação escolar. A escolha destas pessoas levou em consideração o fato delas terem estudado em escolas do município de Pariconha em um período anterior a construção da Escola Estadual José Carapina na comunidade Ouricuri.

Em seguida disponibilizei um questionário para 10 jovens divididos em 05 que haviam desistido recentemente e 05 que haviam concluído os estudos escolares naquele

último ano letivo ou prestes a concluir. Essa para que respondessem quando estivessem a sós e devolvessem em seguida. Isso porque o interlocutor e eu encontramos dificuldades para entrevistar esses jovens pessoalmente. Alguns porque estavam trabalhando e era de difícil contato, outros por questão de timidez por parte deles.

Quando por intermédio de Cícero Jiripancó foi apresentado o questionário eles se recusaram a ceder uma entrevista a mim, até que surgiu a ideia de deixar o questionário para que respondessem em escrito. Entendi que a aplicação dos questionários com a minha presença portando um gravador de áudio eram um entrave, um bloqueio que deveria ser evitado para não interferir na pesquisa. Poderia ter buscado outros jovens para entrevistar, caso não houvesse perfil na seleção, mas o fato é que havia apenas estes jovens que concluirá naquele momento, o número de concluintes é relativamente pequeno. Quanto aos desistentes na idade média que se buscava, não é muito comum encontrar jovens com esta idade com disponibilidade para prestar tempo a entrevistas, alguns porque estão ocupados com passeios, namoros, etc, porque não estão na aldeia e trabalham em outras regiões ou chegam cansados do trabalho ou mesmo porque não querem.

Os jovens que desistiram haviam estudado na escola José Carapina na comunidade. O propósito era saber sobre suas experiências com a educação escolar indígena por terem estudado na escola da comunidade com o intuito de saber por quais motivos desistiram e o que pensavam sobre a educação escolar. Porém, 02 entre esses escolhidos receberam o questionário e não responderam ao questionário.

Dos jovens que continuaram estudando ou concluíram o ensino colegial queria saber quais foram às circunstâncias favoráveis ou privilégios que outros não tiveram para continuar estudando. Acreditava que as informações obtidas através dos questionários confrontadas com aquelas entrevistas realizadas com os adultos me dariam pistas sobre os impactos de uma escola indígena dentro da comunidade e quais caminhos estavam sendo trilhados a partir deste fato.

Também foi elaborado um questionário para ser feita entrevistas com professores e outros profissionais da Escola José Carapina. Porém, mais uma vez os imponderáveis do trabalho de campo inviabilizaram a realização das entrevistas feita diretamente por mim pelo fato da escola está em recesso de final de ano. Havia sido

convidado a participar de uma reunião entre professores e outros profissionais da escola para definir o calendário pedagógico. Neste dia conversaria com funcionários da escola e possivelmente efetuaría as entrevistas. Porém a minha participação nesta reunião foi inviabilizada, por razões que não foram esclarecidas naquele momento e mais uma vez tive que optar por entregar o questionário e recebê-lo respondido depois.

O questionário direcionado aos funcionários da escola tinha o objetivo de obter informações sobre como eles pensavam a respeito da educação escolar indígena. No entanto as respostas foram limitadas, mas tive acesso a informações com o próprio interlocutor que além de ser uma liderança Jiripancó é professor e coordenador da escola a partir de entrevistas e várias conversas.

Logo após esta fase da pesquisa de campo, que ocorreu na segunda metade do mês de dezembro de 2014, pude perceber que os ideais sobre educação escolar eram compartilhados por muitos entre os indivíduos Jiripancó. As conversas formais e entrevistas demonstravam que havia valorização da educação escolar, embora alguns deles houvessem desistido do ensino colegial e não demonstrassem pretensões de voltar aos estudos. O relato de um jovem desistente ilustra bem o que quero dizer, pelo fato de elucidar o que pensa sobre a educação escolar, embora tenha optado por caminhos afastados dela:

A educação escolar é fundamental na vida de todo ser humano, pois é através da educação que se pode chegar a ter um futuro melhor [...], pois, em qualquer lugar que chegar, irá ser reconhecido e terá maior chance de se conseguir um emprego de qualidade (C.S., 2014³).

Essa e outras entrevistas me fizeram compreender que havia questões que inviabilizavam o prosseguimento destas pessoas na educação escolar. Se por um lado, a educação escolar traz oportunidade de sucesso, por outro, as condições reais e objetivas do cotidiano da maioria dos jovens Jiripancó oportunizam caminhos paralelos a ela. Então, ao longo fui percebendo que havia um dilema entre estudar e a sobrevivência

³ Como modo de assegurar anonimato para os entrevistados, utilizo apenas as iniciais dos nomes de cada um nas citações. Porém, não foi pedido por nenhum deles que tivessem suas identificações resguardadas.

econômica das famílias desses indivíduos. Veremos que essa realidade impõe situações de escolha entre um ou outro e, em muitos casos, as condições reais e objetivas lhes facilitam a escolha pelo abandono da educação escolar em detrimento das obrigações com o trabalho remunerado. Porém não se trata de afirmar aqui que os motivos pelos quais alguns jovens desistem dos estudos escolares é exclusivamente o trabalho, outros fatores – que não incluem a educação escolar como prioridade – podem estar relacionadas à desistência, no entanto, nos cabe em uma das partes deste trabalho apenas pensar a relação entre idade, educação escolar e trabalho remunerado.

Pautado em alguns conceitos propostos por Van Gennep⁴ cotejaremos alguns dados obtidos em campo. O trabalho de Van Gennep é caracterizado por generalizações, e reflete as perspectivas teóricas da época em que foi escrito e por isso encontramos em seu alguns conceitos de aspectos Evolucionistas, aos quais não se compactua neste trabalho, como, por exemplo, o de “semicivilizado” que propõe pensar em estágios culturais das civilizações tendo em vista o modelo Ocidental de sociedade e todas as suas técnicas, economia e política (LAPLANTINE, 2007, p.64/74).

Outra característica do trabalho de Gennep é a idéia de sociedades isoladas comuns naquele contexto, porém que não condiz com a realidade atual dos povos indígenas no Nordeste do Brasil que vivenciaram processos históricos de colonização e trocas culturais constantes e que

Hoje estão tão distantes de culturas neolíticas pré-colombianas quanto os brasileiros atuais da sociedade portuguesa do sec. XV, ainda que possam existir, nos dois casos, pontos de continuidades que precisam ser mais bem examinados e diferencialmente avaliados. (PACHECO DE OLIVEIRA, 2004, p.36)

⁴ Folclorista e etnógrafo nascido em 23 de abril de 1873 e falecido em 1957 na França, país em que viveu desde os seis anos de idade. Nos primeiros anos do século 20, Van Gennep dedicou seu tempo a análises de vários trabalhos etnográficos cujo conteúdo tratava-se de eventos sociais classificados pelo autor como rituais, entre vários grupos étnicos e sociedades de características sociais e culturais “distintas”. Algumas das contribuições desse autor foram a de identificar aspectos de rituais que antes não eram notados e introduzir no mundo acadêmico, sobretudo na Antropologia Social, discussões sobre rituais e seus mecanismos, enfim, as operacionalidades dos rituais nas interações entre indivíduos e o coletivo. O autor é influenciado pelas perspectivas teóricas durkheimianas, Funcionalismo Estrutural. Não tenho pretensões de tomar a conjuntura dessa escola teórica, mas apenas fazer uso de alguns conceitos elaborados por Van Gennep, que se identifica com essa corrente teórica, por ser o mais pertinente de acordo com os dados obtidos.

Sendo assim, embora tenham várias práticas cerimoniais, como a Corrida do Umbu, Festa da Santa Cruz e Menino do Rancho, o povo Jiripancó se difere daqueles grupos étnicos analisados no trabalho de Van Gennep e vivenciam relações diretas e indiretas com outros grupos – étnicos e nacionais – e o Estado, e embora em todo o cotidiano esteja vinculado as cosmovisões não se pode dizer que todos os eventos passem por rituais cosmológicos, como pensava Gennep. Numa perspectiva mais atual sobre os “ritos de passagens” Roberto Da Matta destaca que:

...nós fazemos ritos quando amamos e quando fuzilamos; do mesmo modo que existem ritos marcando a expropriação e mesmo a opressão e a tortura (...) o rito, assim, também enquadra – na sua coerência grandiosa ou medíocre – aquilo que está aquém e além da repetição das coisas “reais” e “concretas” do mundo rotineiro. Pois o rito igualmente sugere e insinua a esperança de todos os homens na sua inesgotável vontade de passar e ficar, de esconder e de mostrar, de controlar e libertar, nesta constante transformação do mundo e de si mesmo que está inscrita no verbo viver em sociedade (DA MATTA, 2013, p.10)

É neste sentido que tomo emprestado o conceito de “ritos de passagens”: como eventos que inserem ou excluem os indivíduos de condições, situações e *status* sociais que são peculiares do viver em sociedade. Van Gennep (2013, p.29/30/31) categoriza os “rituais de passagem” como sendo de separação – ou “preliminares” – do universo cosmo ou social que vivenciavam anteriormente os indivíduos em questão; de margens – “liminares” –, em que o indivíduo não pertence nem ao universo antigo nem ao que ainda está por vir, e vivencia um período marginal para assumir novos status sociais, mas que enquanto não chega ao próximo segue adquirindo experiências. E, por último, o de agregação – “pós-liminares” –, em que o indivíduo é inserido em novo universo de *status* sociais. Cada um destes períodos corresponde as “classes de idades.

Outro conceito que será aderido é o de “classes de idade”, e as idéias imbuídas nele. Sobre o conceito o autor diz que

A vida individual, qualquer que seja o tipo de sociedade, consiste em passar sucessivamente de uma idade a outra e de uma ocupação a outra. Nos lugares em que as idades são separadas, e também as ocupações, esta passagem é

acompanhada por atos especiais, que, por exemplo, constituem, para os nossos ofícios, a aprendizagem, e que entre os semicivilizados consistem em cerimônias, porque entre eles nenhum ato é absolutamente independente do sagrado (GENNEP, 2013, p. 24)

Este conceito diz respeito aos períodos e vivências que os indivíduos têm em determinadas idades, ou fases da vida, que tanto são organizadas socialmente como ajudam a organizar as vidas em sociedades. Porém, não compactuamos com a idéia de “semicivilizados” encontrada na citação acima. Acreditamos que em tempos modernos se compreende que estas “classes de idades” configuram momentos de aprendizagens independentemente de estarem relacionados a cerimônias cosmológicas ou não.

Em seguida busca-se pensar a educação escolar como instrumento de mobilização por um distanciamento entre as identidades étnicas Jiripancó frente as identidade nacionais. Algumas perspectivas teóricas têm ajudado a pensar a educação escolar por um viés da aculturação, ou considerando que as políticas que propõem os direitos a escola indígena são “políticas assimilacionistas” como pensamento de Silva Junior (2008) exposto anteriormente.

Aqui, buscam-se outras perspectivas e acredita-se que

A interação em sistema social como este não leva a seu desaparecimento por mudança e aculturação; as diferenças culturais podem permanecer apesar do contato interétnico e da interdependência dos grupos. (BARTH, 2011, p. 188).

Após séculos de contatos interétnico e da construção de uma nação que de vários modos estabelece relações de interdependência aos grupos étnicos, não há como se despojar de instrumento como a educação escolar, seja para uma preparação para o mercado do trabalho, ou para formação política dos indivíduos.

As diferenças culturais são mantidas de acordo com os usos que os indivíduos fazem daqueles elementos obtidos na interação. Entendemos que educação escolar tem significados sociais e culturais peculiares para os Jiripancó, e aqui ela é concebida “na

medida em que se compreende a difusão como mera questão de aquisição cultural reorganizada espacialmente” (HANNERS, 1997, p 19). Além de reorganizada a educação escolar indígena é utilizada para estabelecer as “fronteiras étnicas” que os tornam socialmente diferentes.

2.1 As classes de idades e a educação escolar indígena entre os Jiripancó

Percebemos que entre os Jiripancó a introdução à adolescência, assim como a “classe de idade” adulta, implica em possibilidades de novos comportamentos e atribuições. No passado, não muito distante, implicava no afastamento das obrigações escolares em função de novas demandas desta fase, como relatou três mulheres, com idades entre 40 e 50 anos, que foram entrevistadas na pesquisa. Nos três casos, relataram que desistiram da educação escolar após entrarem na adolescência e adquirirem novos *status* e obrigações. Uma das entrevistadas comentou que estudou, mas as dificuldades econômicas da família afastaram-lhe da escola por vontade de sua mãe e destaca que, “ela era sozinha e não tinha ninguém pra trabalhar na roça, aí me botou na roça, [e] eu saí da escola” (M. J., dezembro de 2014). Essa nova idade, entre 12 e 13 anos, era compreendida como suficiente para assumir tarefas e contribuir na economia da família, trabalhando na roça ou nas tarefas do lar, cuidando dos irmãos mais novos, fazendo a comida e zelando da casa enquanto os pais estavam na roça, ou trabalhar em roças de outras famílias, como aponta outra entrevistada ao falar sobre o início de sua adolescência:

Trabalhava de dia na agricultura, e estudava d’noite no Mobral⁵. Depois que eu passei pra estudar a 1ª série, passei pra estudar no Grupo. Eu estudava à tarde e trabalhava d’manhã na roça. Pra [...] ajudar meus pais, e... quem tinha [...] mais condições chamava alguém pra trabalhar na roça: plantar uma palma, limpar uma mandioca, limpar um feijão. Ali ganhava um dinheirinho pra se manter, comprar uma coisinha pra comer, porque na época não tinha como. (L. E., Dezembro de 2014)

⁵Mobral era um modelo de ensino de período noturno destinado a jovens e adultos.

Além de expressar dificuldades econômicas, o trecho da entrevista nos informa qual o espaço que a educação escolar ocupava naquele contexto. Estava ali, como algo destinado a crianças, e quando chegasse a uma determinada fase da vida, deveria ser largada em detrimento dos novos *status* que dava aos jovens o trabalho como parte, desde então, do seu cotidiano.

Todavia, do mesmo modo que as “classes de idades” alteram nas vidas dos indivíduos ao longo que são inseridos em novas fases e se distanciam da anterior, os fenômenos procedentes dos processos históricos também podem alterar nas atribuições de cada “classe de idade”, visto que elas são configuradas nas relações entre indivíduos e isso inclui as instituições sociais, como por exemplo, escola, religião, política e economia.

A existência da escola dentro de algumas comunidades tem modificado concepções dos Jiripancó sobre a educação escolar. Hoje ela é compreendida como importante e que deve ser aderida por todos os jovens, embora nem todos queiram ou tenham condições mínimas (econômicas) para se manterem nela; as relações que eles travam com a educação escolar também sofreram alterações. A escola na comunidade Ouricuri teve início nos meados de 1980/2 com apenas o ensino infantil e entre 2000/2 foi construída uma escola maior com capacidade para todos os níveis da Educação Básica e é comum que estas aproximações tenham envolvido mais os indivíduos com a escola.

Atualmente a educação escolar não é mais destinada e aderida apenas pela “classe de idade” que compreendemos como infantil que perdura até os 12 ou 13. Ela passou a fazer parte também da “classe de idade” que compreendemos como adolescência e pode se estender até a cerca de 20 anos⁶.

Provavelmente estes jovens gozem de benefícios e privilégios dos quais seus pais não tiveram, como a oportunidade de permanecerem na escola por um tempo mais duradouro enquanto estão em fase de preparação para a vida adulta e não podem trabalhar em empregos – ditos – formais e ingressarem no mercado de trabalho. Enquanto isso muitos deles estudam e fazem da educação escolar um elemento de articulação e preparação necessária para a “classe de idade” posterior. Porém, nem todos conseguem ir até o final da Educação Básica e desistem por volta dos 18 anos, em

⁶ Também por adultos a partir do projeto da Educação e Jovens e Adultos (EJA). Não é feita outras referências a ela por uma questão de recorte da pesquisa.

média nos últimos anos do ensino escolar mesmo compactuando com concepções de que ela é necessária para um suposto sucesso.

As respostas às perguntas como, por exemplo, “o que você pensa sobre a educação escolar (o que ela poderia dar de oportunidades)?” entre outras incluídas dentro do questionário destinados a alguns jovens desistentes da educação escolar são diferentes das repostas dada pelos jovens que passaram mais tempo envolvidos com ela.

Algumas das repostas dizem o seguinte:

A educação escolar é o caminho não só *pra* mim, mas para todos nós. É dela que vem o exemplo de se conquistar um futuro melhor como um emprego de qualidade [...]. No meu futuro, quero um emprego digno para ter minhas próprias coisas. Quero lutar para que um dia isso sirva de exemplo para meus filhos, meus netos etc. (C. d. S., 2015)⁷

Com outra pessoa obtive a seguinte resposta:

A educação escolar é fundamental na vida de todo ser humano, pois é através da educação que se pode chegar a ter um futuro melhor. Suas oportunidades variam, pois em qualquer lugar irá ser reconhecido e terá maior chance de se conseguir um emprego de qualidade (C. S. 2015)⁸

Os ideais de educação podem ser excludentes, e constroem aquelas pessoas que empreenderam suas vidas por outros meios que não a educação e desconsidera a importância de outros modos de vidas fora dela como, por exemplo, a profissão de pedreiro, carpinteiro, agricultor, vaqueiro e outras comuns no sertão de Alagoas. Nas citações é possível constatar os impactos desses ideais, como também entender que esses jovens abandonaram a escola na expectativa de conseguir um emprego formal para se desvincularem financeiramente de suas famílias, já que concluíram a “classe de idade” adolescente e agora são adultos com competências e responsabilidades que, mesmo que tivessem antes, presentemente são obrigatórias, e devem contribuir para as finanças da família, seja ajudando na renda de casa ou apenas livrando os pais das despesas que antes tinham por obrigação com esses filhos. Nem todas as famílias

⁷ O jovem C. d. S. tem 18 anos de idade e estudou na Esc. Est. Indígena José Carapina e desistiu no ano de 2014. Embora ele diga que desistiu da escola porque queria ganhar independência financeira de seus pais, ainda trabalha na agricultura da família enquanto não encontra um emprego formal.

⁸ O jovem C. S. tem 22 anos de idade e estudou na Esc. Est. Indígena José Carapina e desistiu aos 19 anos de idade e não tem tempo de estudar. Porém ainda não conseguiu “um emprego de qualidade”.

conseguem prolongar os custeios para que seus filhos permaneçam na escola após a maioridade⁹.

Não se trata aqui de ser ingênuo e concordar que todos os indivíduos desistem motivados unicamente pelo trabalho, outras questões estão atreladas, inclusive, simplesmente o desejo de não estudar mais. No entanto, tendo em vista que geralmente os jovens permanecem na escola enquanto não alcançam a idade em que possa trabalhar legalmente, de acordo com as legislações trabalhistas nacionais, as entrevistas demonstram que alguns jovens entre os desistentes haveriam continuado estudando – pelo menos concluído o Ensino Básico –, caso houvesse condições favoráveis para isto, seguindo assim o que pregam os ideais da educação escolar no neoliberalismo¹⁰.

A realidade de não priorizar a educação escolar após o final da adolescência não é particular aos desistentes. Muitos jovens que concluíram o Ensino Básico não têm certezas se darão continuidade a uma formação por meio do Ensino Superior, ficando assim, ela apenas para alguns indivíduos como se tem exemplos de formações acadêmicas entre os Jiripancó¹¹. Como se pode entender dos jovens que responderam ao questionário, a maioria ainda não sabe o que irá fazer dali por diante em relação a suas profissionalizações. Ao responder a seguinte questão: “você pretende fazer faculdade? em que área de atuação? Por quê?”. Veja essa parte a seguir:

“Sim, pretendo. Mas em que área de atuação ainda não decidi porque é o meu futuro e eu tenho que ter certeza se é isso mesmo que pretendo”, diz E. da S.,

⁹ O auxílio Bolsa-família concedido por um programa de distribuição de renda do Governo Federal é um incremento para a renda familiar e cada jovem recebe apenas até completarem a maioridade. Isto pode ser um fato importante na decisão tomada por muitos indivíduos sobre a permanência na escola após os 18 anos de idade. Pois quando completam 18 anos perdem uma renda e Porém, não discorro sobre este assunto no corpo do texto por não ter explorado esta questão no ato da pesquisa.

¹⁰ Falo de um ideal que propõe a educação escolar como preparo para o mercado de trabalho, e não para a formação política dos indivíduos, como propunha autores como Paulo Freire. Para uma compreensão das concepções sobre educação escolar no universo capitalista vale apenas ler “A Crise de Sentidos e Significados na Escola: a contribuição do olhar sociológico” de Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (2004). Porém, é necessário dizer que muitas vezes a educação escolar é utilizada como instrumento contra o Estado conforme tem feito os movimentos por reforma agrária e grupos indígenas de modo eventual com Formação e Capacitações, ou de modo esporádico com Conselhos (grupos) específicos para discutir a educação escolar dentro das comunidades e com conteúdos trabalhados nas escolas. Estes grupos têm mostrado que é possível romper com o uso “reacionário” da educação e que ela, uma vez ressignificada, pode deixar de ser uma mão do Estado no controle dos indivíduos e passar a ser uma arma dos indivíduos para a mobilização por direitos. Isso não significa o mesmo que dizer que todos se valem da educação como instrumento político, pelo contrário, alguns pretendem com a educação apenas uma profissionalização, que também considero justo.

¹¹ Um exemplo que posso citar aqui é o de Cícero Pereira formado em Letras e em História pela UNEAL através do programa CLIND (Curso de Licenciatura Indígena). Cícero é professor e coordenador da Esc. José Carapina.

em 2014. V. J. da S., na mesma época, afirma que “pretendo sim, área ainda não sei. Mas se tiver oportunidade, pode ter certeza que eu vou dar tudo de mim”. Ou ainda, no relato de J. P. da S.: “eu já sou formado e por enquanto não tenho objetivos, ideais. Eu ainda não sei direito se quero fazer faculdade ou não” (2014).

Como se pode ver, todos concluíram o Ensino Básico, porém não tem garantias de continuar trilhando seus caminhos por meio da educação e enfrentam os obstáculos impostos pela realidade comum entre eles, condições econômicas, emergências financeiras, locomoção e capital cultural. Não coincidentemente, estas pessoas concluíram com a mesma faixa etária que os desistentes, ou seja, entre 17, 18 e 19 anos.

Isso parece deixar claro que a educação escolar existe no imaginário destas pessoas como algo “obrigatório” para a “classe de idade” adolescente e que é mais aceitável ser abandonada se isto for feito no início na fase adulta.

Independentemente se concluíram o Ensino Básico ou abortaram suas estratégias para um sucesso profissional e econômico por meio da educação ainda no meio da escolarização, importa notar que atualmente ela é considerada elemento que faz parte desta “classe de idade” enquanto “classes de passagens” para a vida adulta. Não tão delimitado e pontual quanto pode ser uma cerimônia de passagem de idade (aniversário), de casamento ou de iniciação religiosa. Mas sim de modo mais contínuo e duradouro como é a infância um período de preparação para a adolescência, e esta última um período de preparação para a vida adulta. Estes períodos constituem momentos de aprendizagens que hoje é incluída nelas a educação escolar como parte desta preparação. Van Genep diz que

Nos lugares em que as idades são separadas, e também as ocupações, esta passagem é acompanhada por atos especiais, que, por exemplo, constituem, para os nossos ofícios, a aprendizagem, e que entre os semicivilizados consistem em cerimônias, porque entre eles nenhum ato é absolutamente independente do sagrado (GENNEP, 2013, p. 24).

E tendo em mente que o que dividiam “eles” de “nós” nas metodologias do autor era as práticas tecnológicas e a falta de envolvimento com a sociedade global – além dos preconceitos evolucionistas daquela época – que vivenciam os grupos étnicos, e que hoje há arcabouços teóricos e elementos empíricos suficientes para compreender que

“eles” são “nós” com praticas culturais diferentes comungando da educação, da política, do cristianismo, e da tecnologia, usando destes elementos muitas em favor próprio¹², não há porque não pensar que as “passagens” na categoria de “classes de idades” são períodos de preparação e aprendizado para a vida adulta que pode ou não está atrelado a questões cerimoniais e cosmológicas, mas que não vem ao caso no instante. Sendo assim, compreendo que a educação escolar é parte deste processo de preparação para a vida adulta e muitos jovens se valem dela enquanto é possível ou necessário por ser quase que obrigação nesta “classe de idade”.

Pensando à luz teórica de Van Gennep é possível compreender que uma mesma “classe de idade” pode ser caracterizada pelos três períodos nos quais são divididos os “ritos de passagens”, isto é: em “preliminar”, “liminar” e “pós-liminar”. Embora Van Gennep diga que, “estas três categorias secundárias não são igualmente desenvolvidas em uma mesma população nem em um mesmo conjunto cerimonial” (GENNEP, 2013, p. 30), ao meu entender a “classe de idade” da adolescência pode constituir pelo menos dois destes períodos. São eles, o “preliminar” pelo fato destes jovens estarem em fase de separação da classe infantil e “liminar” por estarem às margens da “classe” seguinte.

E como estes períodos nos conduzem no modo como olharemos ao tema, pensamos nesse caso a “classe de idade” da adolescência entre os Jiripancó como um rito prolongado de categoria “liminar” pelo fato de entender que estes indivíduos estão as margens da fase que almejam ao mesmo tempo em que se distanciam da “classe” anterior. Enquanto isto, muitos lançam mãos da educação escolar durante este período, como já foi dito.

Isso porque uma “classe de idade” – sobretudo, nesse caso, a adolescência – não é apenas organizadora do tempo presente como também é do tempo futuro e a escola representa um espaço estratégico para se alcançar melhorias individuais e/ou coletivas entre os Jiripancó, sejam apenas para fins profissionais pensando que “quem tem o interesse em estudar consegue seus objetivos” e que a educação escolar poderia “dar a oportunidade de entrar em uma faculdade e depois um emprego muito bom” (I. dos S. da S., 2015). Ou pensando nela como instrumento de formação dos indivíduos para a

¹² Vários trabalhos foram desenvolvidos, principalmente com grupos étnicos no Nordeste onde o processo de colonização foi mais intenso, sobre “Fluxos culturais”, porém faço referencia apenas a uma obra em que esta reunida bastante destas etnografias, “A viagem da volta: Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena” organizado por João Pacheco de Oliveira

vida: “a educação escolar é ensinar para as pessoas o modo de viver no seu dia-a-dia, respeitar uns aos outros e ter educação” (E. da S., 2015) e para a formação política dos indivíduos, como veremos mais a frente.

Estas novas maneiras de conceber a educação escolar têm modificado a realidade cotidiana dos Jiripancó. Fazendo comparações entre a realidade dos jovens atuais com os relatos dos entrevistados mais velhos, é possível identificar alterações no que diz respeito às desistências escolares. No ano de 2013, o percentual de jovens que desistiram no Ensino Fundamental é inferior ao percentual dos alunos que desistiram no Ensino Médio, os números correspondem a 5,5% de evasão no Ensino Fundamental e 6,5% no Ensino Médio. Do mesmo modo, em 2014, 7,9% desistiram no Ensino Fundamental e 13,5%, no Ensino Médio¹³.

Estes números são negativos por demonstrarem uma elevação no número de evasão de um ano eletivo para o outro, porém, pequeno comparado as evasões em outras escolas do cenário nacional. Mas corroboram a minha insistência em dizer que a educação está atribuída com mais forças à “classe” adolescente.

O número maior de evasão ocorre no Ensino médio por volta dos 17, 18 e 19 anos. Estes jovens, quando desistem costumam buscar trabalhos em outras regiões, nas cidades vizinhas ou mesmo nas roças da família continuando nas aldeias enquanto aguardam chamados de parentes que estão em outros estados trabalhando no corte da cana-de-açúcar ou na construção civil:

Vim a desistir de estudar por falta de oportunidade de trabalho no lugar [**em que vive**], pois esse fato é o que faz com que muitas pessoas deixem os estudos de lado e vão buscar melhorias na vida em outras regiões. Na maioria desses casos, elas buscam um trabalho onde possam um dia ter seu próprio dinheiro, ter sua casa, ser independente (C. S., dezembro de 2014, grifos meus).

Outros jovens, talvez com perspectivas diferentes, conseguem concluir o Ensino Básico na faixa dos 18 anos quando está se encerrando a “classe” adolescente, mas não são seguros do que iram fazer dali por diante, pretendem estudar, no entanto estão presos pelas condições concretas que os colocam em situação de escolha.

¹³ Estes dados são de uma planilha organizada pela direção da escola José Carpina para controle interna, porém não número de registro no documento.

Todos os entrevistados demonstram o interesse pela formação a partir da Educação, porém os discursos de quem desistiram são mais precisos em relação ao que seguiram, isto é, o trabalho. Para eles foi mais viável, tendo em vista toda a realidade que atinge tanto a quem desistiu como a quem concluiu viver em busca de emprego de modo mais emergente. Por outro lado, para os que concluíram, é mais difícil abrir mãos dos sonhos e objetivos idealizados no universo escolar.

Na perspectiva desses jovens, a nova idade lhes atribui um novo *status* social que inclui obrigações, como o trabalho, por exemplo. Em termos teóricos, saíram do período “liminar” e passaram à fase adulta, o período “pós-liminar”, e não podem mais ter uma dependência econômica de seus pais e devem “ganhar o mundo” para construir sua vida particular, ou mesmo ajudar seus pais nas despesas de casa. A nova “classe de idade” exige outras obrigações que são difíceis de conciliar com os estudos escolares.

Como vimos, a educação escolar estão fortemente atribuída as “classes de idade” infantil e adolescente – embora tenhamos exemplos de adultos estudando – e existe a pretensão por parte das Lideranças Jiripancó de estenderem o máximo para a “classe” adulta. Fazer com que a educação escolar penetre a fase adulta, não significa obrigatoriamente que a “classe” adolescência estará deixando de terminar aos 18/19 anos e passando para as idades posteriores como parece pensar o grupo quando atribui obrigações e privilégios de estudar apenas aos adolescentes ou crianças.

A educação escolar pode ser introduzida a fase adulta, mas para isto é necessário condições reais e concretas para conciliá-la a outras tarefas que são indispensáveis – nas concepções do grupo – da idade adulta. Quando a educação escolar migrou da vida infantil para a adolescente pode ter causado alguns prejuízos como, por exemplo, uma mão-de-obra a menos na família, mas não deixaram de vivenciar momentos e processos que fazem parte da “classe de idade” adolescente, e que – embora não sejam todos – em algum momento podem colher os benefícios com empregos que eles próprios consideram melhores e, supostamente, vidas financeiramente estáveis. Porém que podem determinar os rumos destas questões e julgar as transformações que ocorrerem, caso ocorra, é o próprio grupo ao longo dos processos característicos.

2.2. Educação escolar indígena no espaço político Jiripancó

Como vimos na sessão anterior uma das importâncias da educação escolar está nas possibilidades de articulações para um futuro melhor e a conquista no mercado de trabalho. Perspectivas que pode ser considerada reacionária por algumas correntes teóricas da educação escolar, mas necessária para diminuir as extremidades entre grupos e camadas sociais. Agora falarei sobre a utilização da educação escolar como instrumento político em favor da coletividade Jiripancó.

Inicialmente, destaco que de acordo com informações de Cícero Pereira – Cícero Jiripancó – professor e atual coordenador da Escola Estadual José Carapina – a cada cinco alunos dois dizem pretender trabalhar na aldeia. Ou seja, 40% dos alunos pretendem ocupar os empregos que há nas comunidades Jiripancó para retornar conhecimentos adquiridos por meio da educação escolar de modo que beneficie o grupo ocupando espaços profissionais que são ocupados por indígenas de outras etnias ou não índios.

A educação escolar foi, de fato, parte do empreendimento da política Colonial. “A Coroa e a Igreja se associaram nesse empreendimento, no qual os aspectos religiosos, políticos e econômicos se misturavam” (ALMEIDA, 2013, p. 72). No entanto, deve-se apontar também para os interesses dos vários grupos indígenas nesse processo. Em meio às violências das perseguições, escravizações e assassinatos os aldeamentos eram o “mal menor” e que muitos grupos se valeram deles para suas sobrevivências físicas e étnicas.

É fato que as relações estabelecidas por aqueles que obtinham o poder de dominação nos períodos coloniais não foram amistosas. Bem pelo contrário, foram violentas e desproporcionais as tentativas de coibir as práticas que expressavam valores ou tradições que não fossem as suas. Sendo assim, os aldeamentos foram espaços de aquisições como também manipulações de valores ocidentais por parte dos indígenas em detrimento da sobrevivência, e em seguida reelaborados em favor das diferenças étnicas, como é o caso da Saúde Indígena e da Educação Escolar resultado dos contatos da colonização, que nos dias atuais são demandadas pelos próprios indígenas. Baseado em experiências etnográficas, Fredrik Barth destaca que

As distinções de categorias étnicas não dependem de uma ausência de mobilidade, contato e informação. Mas acarretam processos sociais de exclusão e de incorporação pelos quais categorias discretas são mantidas, *apesar* das transformações na participação e na pertença no decorrer da história de vidas individuais (BARTH, 2011, p.188).

Estes elementos adquiridos no contato com culturas ocidentais não deve ser pensado simplesmente como instrumento de dominação e controle do Estado e que é utilizado de modo assimétrico prejudicando assim as identidades étnicas e culturais, como parece pensar Silva Junior (2008) ao dizer que “em Alagoas, assim como no Estado-nacional como um todo, independente da política adotada até a atualidade, minimiza-se historicamente a identidade e a força das expressões indígenas” (p. 18). Obviamente, é mais pertinente para o Estado manter a unidade cultural e invisibilizar as diversidades, seja elas quais forem. Porém não podemos subestimar o poder de mobilização e resistências dos grupos.

Entre os povos indígenas no Nordeste do Brasil foram produzidos trabalhos que não negligenciam a agência dos atores sociais, e destacam as articulações dos grupos étnicos que lançam mãos destes elementos adquiridos nos processos históricos para organização e reorganização das identidades étnicas, como o de Amorim (2010) que descreve os caminhos percorridos pelos grupos indígenas Katoquin, Koipanca, Kalancó e Karuazu nas lutas pelos direitos ao reconhecimento depois de tempos mantendo suas práticas rituais em segredo; temos também o trabalho de Mura (2013) que consiste em apresentar como os Pankararu configuram suas relações com divindades particulares ao grupo em consonância com práticas religiosas comuns na região, sobretudo o catolicismo, mostrando assim, como é possível um grupo étnico manter a unidade a partir de trocas de elementos culturais; como também o trabalho de Arruti (1996) que descreve analiticamente, pelo menos, duas situações de ressignificação de elementos anteriormente externos ao grupo, obtidos nessas relações interétnica: 1) o surgimento das figuras do cacique e do pajé, de certo modo imposto pelo SPI, como exigência para a “legitimação” da indianidade – práticas de índios – deste grupo frente ao Estado, que passaram a serem figuras importantes não só para a luta externa, como também para a organização social do grupo; 2) o outro caso é o que o autor chamou, numa nota de

rodapé, de “magicização do documento”. Neste ponto do texto ele enfatiza o poder do “documento”, objeto comum das sociedades burocráticas, e o significado dele na obtenção do poder no grupo (ARRUTI, 1996).

Vale destacar que o “documento”, de acordo com Arruti, não tinha valor oficial, visto que o órgão não tinha poder de nomeação. Mas, houve impacto na organização do grupo. Tanto é que o poder do “documento” só pôde ser rompido, quando os Encantados deram “a chave de quebra de poder do documento, reconhecendo sua importância, antes de desconhecê-la, mas assimilando-o ao seu próprio código, como qualquer outro elemento mágico que poderíamos remeter a uma ordem tradicional”(1996, p. 101). Ao meu entender, este fato demonstra como que um instrumento ocidental e subordinado aos conhecimentos tradicionais Pankararu.

Pautado nas experiências etnográficas destes pesquisadores e nos dados obtidos em campo a partir de conversas e questionários aplicados a pessoas do grupo, compreendo que a adesão a educação escolar não anula a tradicionalidade dos grupos nem tampouco é um fato necessariamente suficiente para dispersar a unidade étnica ou diminuir o sentimento de pertencimento entre indivíduos de um grupo. Pelo contrário, no caso Jiripancó, ela é colocada em patamares diferentes obedecendo a uma hierarquia que trata os conhecimentos globais ou nacionais trabalhados na escola em categorias diferentes dos conhecimentos locais que também são trabalhados na escola, mas que, além disso, são impregnados no cotidiano dos Jiripancó a partir da memória étnica, isto é, dos processos de transmissão de conhecimento que amarram o passado ao presente e este último ao futuro consolidando a relação entre os jovens, os adultos e seus ancestrais, como também os esforço em manter vivas as relações históricas com outros grupos.

Organizar esses conhecimentos e colocar a educação escolar indígena em condição de subalterna aos princípios e interesses dos Jiripancó é um modo de determinar como a educação escolar indígena deve ser compreendida dentro do grupo. Para isso, lideranças Jiripancó se mobilizam inclusive com participação de professores da escola, lideranças políticas e religiosas do grupo como, por exemplo, o Cacique e o Pajé Jiripancó, Genésio Miranda e Elias, entre outros que fortalecem a discussão sobre qual o lugar da escola no povo Jiripancó. A importância de estas pessoas estarem

envolvidas com a educação escolar indígena se dá à medida que, em tese, a escola indígena deve estar em conformidade com outras instituições entre os grupos étnicos, e tanto Seu Genésio quanto Seu Elias detêm os conhecimentos étnicos político e sagrado que contribuem para unidade étnica.

Atualmente há um número de professores *brancos*, isto é, não índios, na escola José Carapina. Mesmo com alguns atritos esses professores contribuem para que o acesso dos Jiripancó a educação escolar indígena permaneça. Isso porque com o quadro de professores indígenas formados atualmente, a escola funcionaria apenas do ensino infantil até o 5º ano. Contudo Há um interesse muito forte por parte dos Jiripancó em deixar demarcadas as distinções entre educação escolar dada pelos *brancos* e a dada pelos índios dentro da própria escola indígena. Não que os professores indígenas contemplem de fato o conceito de *educação diferenciada*, ou *específica*, conforme pregam as legislações, mas é fato que alguns conhecimentos do grupo ficam fora da escola em virtude da presença de professores *brancos*¹⁴.

Um fato ocorrido no projeto da “Semana do Índio” em abril de 2014 na Escola José Carapina, merece destaque por ter possibilitado uma situação de atrito que colocou em questão a organização política e cosmológica, como também o poder de decisão das lideranças Jiripancó. Professores indígenas queriam elaborar uma atividade no sábado, dia em que pode acontecer as práticas da tradição Jiripancó, para que o Terreiro fosse utilizado como sala de aula naquele momento. Os professores *brancos* que trabalham na escola José Carapina sugeriram que levassem os *Praias* para sala de aula. A sugestão dos Jiripancó foi inviabilizada porque os professores *brancos* não aceitaram trabalhar no sábado.

Enquanto que sugestão dos professores *brancos* não foi possível porque, segundo nosso interlocutor, o lugar de encontro dos índios, *Praias* é no *terreiro*, e como a intenção era relacionar a educação Jiripancó com a da escola, era esta última quem deveria ir ao *terreiro*, visto que lá é o espaço legítimo da educação Jiripancó. Cícero Jiripancó diz que

¹⁴ Nem no limite máximo da Educação Escolar Indígena será trabalhado tudo que movem a unidade étnica do povo. Existem questões que fazem parte de um Segredo ancestral usado para a ordem do grupo.

é difícil você fazer uma aula de história da comunidade e chamar seu Elias, seu Genésio, Dona Nega ou outra pessoa *pra* falar um pouco, *pra* ouvir dos estranhos, eles não irão! Eles não vão *pro*3º ano *pra* uma aula de História que está na mão de um professor branco – não é preconceito não de minha parte – [...] mas eles não vão de jeito nenhum. (C.P.S., 2015)

Este fato deixa claro qual o espaço que a educação escolar deve ocupar dentro da aldeia. A autoridade das lideranças Jiripancó determina até por onde a escola pode transitar e em quais circunstâncias os conhecimentos do grupo podem ser tratados dentro dela. Sendo assim, a escola e os conhecimentos que ela trás de fora da aldeia é posto a baixo dos conhecimentos particulares Jiripancó.

Visto isto, o que podemos identificar não é simplesmente uma dominação do Estado a partir de um suporte que aliena e doutrina os indivíduos como pregam algumas vertentes teóricas, mas sim uma busca por reorganização deste suporte pelos indivíduos e uma hierarquização entre os saberes. Alguns indivíduos compõem um grupo chamado de Conselho Escolar. Este conselho é responsável por tratarem e organizarem os assuntos referentes à educação escolar de acordo com o que considera ser de interesses do grupo étnico, não necessariamente dos conteúdos em sala de aulas, mas sim da instituição escola enquanto instrumento possível de diferenciação entre as identidades culturais dos Jiripancó e outros segmentos da sociedade envolvente.

De acordo com Barth, sobre as diferenças culturais, “as características que são levadas em consideração não são a soma das diferenças ‘objetivas’, mas somente aquelas que os próprios atores consideram significantes” (BARTH, 2011, p. 194), sendo assim, pouco adiantaria apontar um elemento como distintivo se os próprios atores não concebessem como tal. Por isso, compreendo que educação escolar indígena, derivada de mobilizações dos mesmos, é utilizada para articulação social do grupo com intuito de estabelecer uma distinção cultural entre a escola destinada a um público nacional e a escola para o grupo étnico, inclusive demandando um corpo técnico formado apenas por indígenas pelo fato de terem especificidades que os professores *brancos* não têm.

Com um raciocínio semelhante ao de Barth, Eric Wolf (2003), em um escrito que trata da relação entre etnicidade e nacionalidade, destaca que “Um cenário bem diverso, nascido tanto da restrição quanto das oportunidades, é o da emergência de marcadores étnicos no mercado de trabalho do mundo capitalista” (WOLF, 2003, p.

248). É possível observar esta emergência, de que fala Wolf, nas práticas e também nos relatos dos indivíduos que de algum modo estão envolvidos com a educação escolar entre os Jiripancó. Querer que os cargos empregatícios que há na comunidade (na escola e também no Posto de Saúde) sejam ocupados por pessoas do próprio grupo não é apenas uma questão de sobrevivência econômica, mas também uma maneira de estabelecer fronteiras étnicas entre Jiripancó, sociedade nacional e outras etnias. Com uma busca por uma formação escolar, muitos indivíduos Jiripancó pretendem obter mais um instrumento de diferenciação étnica a partir da ocupação das vagas de emprego na aldeia atualmente ocupada por *brancos* ou índios de outras etnias. Esta ocupação desejada por Jiripancó daria uma identidade mais consistente à escola, visto que não haveria a presença de indivíduos com outras identidades étnicas ou nacionais na escola.

Retomando as perspectivas barthianas, compreendo que os atores sociais, de modo racional, selecionam os elementos que pretendem usar como marcadores de diferenças étnicas e a educação escolar indígena é um elemento escolhido por indivíduos Jiripancó como parâmetro de distinção, como foi visto antes. Por outro lado, ainda de acordo com Barth (2008), excluem-se, provisória ou definitivamente, os elementos que não os interessa nos empreendimentos em questão. Sendo assim, entendo que negar ou buscar meios de negar a presença de outras identidades na escola é uma tentativa de excluir o que é indesejado para a demarcação das fronteiras da identidade étnica Jiripancó.

As lideranças da comunidade aceitam professores *brancos* por questões de interesses e orientados por uma racionalidade por ter um objetivo, e utilizar dos meios disponíveis enquanto há um movimento de incentivo aos alunos da escola José Carapina para que se formem e destinem suas formações profissionais à comunidade, para que futuramente o corpo técnico seja formado apenas por Jiripancó, ou seja, aceitam enquanto é preparado um corpo docente, e técnico, numericamente suficiente para compor a escola por inteira, e em excluir os professores não indígenas.

Além de busca por distinções étnicas essas ações são formas de banir da comunidade as possibilidades de *poder* que venham de fora. C. P. S. diz que

a pretensão não é tanto fazer uma revolta [ou revolução]. A intenção é que a gente tenha o controle, principalmente político. É tentar colocar na mão do nosso [povo] o controle de uma forma geral, desde a luta a prestação de serviço. É o que se quer. (C. P. S., dezembro de 2015).

Considero oportuno para pensar este fato o conceito de *poder* defendido por George Ballandier (1969). Ballandier tem diz que o *poder* “implica uma *dissimetria* no seio das relações sociais” (1969, p. 37), isto é, o *poder* é estabelecido de modo que um grupo exerça força sobre outros grupos. Entendo que esta força não é necessariamente física, pode ser executada a partir da sobreposição dos valores e interesses sobre aqueles internos. Ballandier destaca que

Necessário pelas razões de ordem interna ora examinadas, o poder toma forma e se reforça sob a pressão dos perigos externos – reais e/ou supostos. O poder e os símbolos que lhe estão ligados dão, assim, a sociedade os meios de afirmar a coesão e exprimir a própria ‘personalidade’, os meios de se situar e proteger em relação ao que lhe é estranho (BALLANDIER, 1969, p. 36)

Como já foi dito antes, a escola não é simplesmente uma maneira de estabelecer uma doutrinação dos indivíduos por interesses do Estado, mas sim um instrumento de poder utilizado pelos atores sociais Jiripancó que aplicam a ela sua “personalidade” quando se articulam para fazer dela uma educação escolar indígena com os objetivos de se proteger do que lhe é desagradável, como por exemplo, o Estado com quem, em virtude das experiências históricas negativas, os indivíduos de grupos étnicos se relacionam com astúcia. Como também da presença de profissionais não indígenas que representa uma fragilização nos ideais que tendem a pensar a educação escolar indígena como independente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência da Escola Estadual Indígena José Carapina tem alterado a realidade das relações dos Jiripancó com a educação escolar. Se antes a educação era apenas para crianças, hoje há muitos jovens adolescentes envolvidos com a educação escolar. Uma realidade positiva, porém ainda é destinada como obrigatoriedade às pessoas que não têm comprometermos de trabalhar por não terem chegado a “classe de idade” adulta.

São vários os usos e significados da educação escolar para os Jiripancó. No entanto só foi possível aqui destacar dois. Isto é, de um lado, se usa a educação escolar para a formação e capacitação destinando os resultados ao mercado de trabalho. Utilização considerada por alguns intelectuais como alienadora, mas que para estes jovens significa a possibilidade de melhoras e até sucesso financeiro individual e/ou familiar. Necessário, inclusive do ponto de vista social, pois é um caminho que auxilia a diminuir a extremidades nas desigualdades entre indivíduos Jiripancó e outros indivíduos da região na corrida por empregos públicos ou em empresas privada.

Mas as conjunturas não favorecem e muitos Jiripancó desistem antes mesmo de concluir a escolarização. Isso porque a vida real é emergencial devido às circunstâncias econômicas das famílias e desistem em busca de empregos de todas as categorias que lhes forem possíveis e não podem dar o prestígio de estudar quando se pode e deve trabalhar. Por outro lado, há os que conseguiram concluir os estudos escolares. Isso na idade de 17, 18 ou 19 anos. Funciona da seguinte maneira: estudam até em média os 18 anos, quando finaliza a fase adolescente, terminado ou não os estudos escolares. E quando concluem o ensino básico não sabem se conseguiram prosseguir no ensino superior.

Mas, estes não são os únicos usos que os Jiripancó fazem da educação escolar. Eles também, mais especificamente as lideranças, utilizam de modo político,

incentivando jovens a se envolverem com formação acadêmica para destinarem suas profissionalizações a própria comunidade ocupando os cargos no posto de saúde ou na escola e fazendo dela uma instituição a mais dentro da organização social do grupo junto da política e da religião Jiripancó, mesmo que ainda em processo de adaptações. Essa ocupação se dá em busca de ter a escola como mais um demarcador de fronteiras étnicas e de *poder* dos Jiripancó sobre os instrumentos e conhecimentos aplicados pelo Estado nacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os Índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

AMORIM, Silóe Soares de. **Índios Ressurgidos: a construção da auto-imagem dos Tumbalalá, os Karuazu, os Catokinn, e os Koiupanká**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Visual), Universidade Estadual de Campinas, 2003.

ARRUTI, José Maurício Paiva Andion. **O Reencantamento do Mundo Trama histórica e Arranjos Territoriais Pankararu**. Dissertação (Mestrado do Museu Nacional), Rio de Janeiro, 1996.

BARTH, Fredrik. **Grupos Étnicos e Suas Fronteiras**. In: **Teorias da Etnicidade**. 2º Ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

_____. **O Guru e o Iniciador, e Outras Variações Antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000

BALANDIER, Geoges. **Antropologia Política**. São Paulo: Editora da Universidade de S. Paulo, 1969.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Constituição Federal**. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 1989.

_____. MEC. CNE. **Projeto de Resolução nº. 03/99**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: nº 769, 1999.

_____. MEC. INEP. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF/DPFE, 1994.

_____. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 9.394**. Brasília, DF: Gráfica Senado, 1996.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A Educação dos Jiripancó: Uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas em Alagoas**. Índios do Nordeste XIV: Temas e Problemas. Maceió: EDUFAL, 2013.

GENNEP, Van. **Os Ritos de Passagem: Estudos Sistemáticos dos Ritos da Porta da Soleira, da Hospitalidade, da Adoção, Gravidez e Parto, Nascimento, Infância,**

Puberdade, Iniciação, Coroação, Noivado, Casamento, Funerais, Estações etc. 4 Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A Mundialização da Educação: Consolidação do Projeto Neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela.** Maceió: EDUFAL, 2004.

MURA, Cláudia. **Todo Mistério Tem Dono: Ritual, Política e Tradição de conhecimento entre os Pankararu.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

OLIVEIRA, Cardoso de Oliveira. **Sobre o pensamento antropológico.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: CNPq, 1988.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma Etnologia dos “Índios Misturados”? Situação Colonial, Territorialização e Fluxos Culturais.** In: **A Viagem da Volta: Etnicidade, Política e Reelaboração Cultural no Nordeste Indígena.** 2º Ed. Rio de Janeiro: ContraCapa, 2004.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Pluralizando tradições etnográficas: sobre um certo mal-estar na Antropologia.** Caderno do LEME, Campina Grande: vol.1-27, Jan/jun. 2009

PEREIRA, Jéssika Danielle dos Santos. **A educação escolar entre os Wassu-Cocal: algumas pistas sobre a concepção da educação escolar a partir de seus professores.**

TASSINARI, Antonela Maria Imperatriz. GOBBI, Izabel. **Políticas Públicas e Educação Para e Sobre Indígenas.** Porto Seguro: 2013.

WOLF, Eric. **Etnicidade e nacionalidade** . *Jornal de Estudos Étnicos* ,n. 21, vol. 27-33, 1988.