



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO ACADÊMICO

HUMBERTO TEIXEIRA RAMOS

A DIMENSÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA DA ALDEIA KAIMBÉ

Feira de Santana

2019

HUMBERTO TEIXEIRA RAMOS

**A DIMENSÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA DA ALDEIA KAIMBÉ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no âmbito da Linha de Pesquisa III: Culturas, diversidade e linguagens, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lilian Miranda Bastos Pacheco

Feira de Santana

2019

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

R143d Ramos, Humberto Teixeira
A dimensão da autonomia na educação escolar indígena da aldeia
Kaimbé./Humberto Teixeira Ramos . – 2019.
200f.: il.

Orientadora: Lilian Miranda Bastos Pacheco
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1.Educação indígena. 2.Interculturalidade. 3.Índios Kaimbé.
I.Pacheco, Lílían Miranda Bastos, orient. II.Universidade Estadual de
Feira de Santana. III.Título.

CDU: 376.74(=1-82)

Maria de Fátima de Jesus Moreira – Bibliotecária – CRB5/1120



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/04

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HUMBERTO TEIXEIRA RAMOS

**“A DIMENSÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA DA ALDEIA KAIMBÉ”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 05 de julho de 2019

Prof.ª. Dr.ª. Lilian Miranda Bastos Pacheco – Orientadora - UEFs

Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana – Primeiro Examinador - UESB

Prof. Dr. Marco Antônio Leandro Barzani – Segundo Examinador – UEFs

RESULTADO: *APROVADO*

*Aos heróis do cotidiano,
que tecem o mundo no passo-a-passo diário e infinito*

...

Agradecimentos

Agradeço aos professores do programa de Mestrado pela capacidade técnica e pela compreensão sempre presente;

Aos colegas do Mestrado pelo amplo leque de saberes postos em debate;

Aos servidores da Universidade pela presteza e tranquilidade no andamento da máquina;

À orientadora, Professora Lílian, pelo sintonia fina na condução da linha a trilhar;

Ao Professor José Augusto Sampaio Laranjeira (Guga), pela prestimosa colaboração;

Aos colaboradores e entrevistados da Aldeia Kaimbé pelo acolhimento fraternal;

Às professoras e aos servidores da escola do Massacará, que sempre tiveram boa acolhida às minhas visitas;

À minha companheira, Rosa, pelos apoios logístico e conceitual na retaguarda das Ciências Humanas;

Aos amigos e companheiros de lutas pela paciência com as nossas ausências.

*Fracassei em tudo o que tentei na vida.
Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui.
Tentei salvar os índios, não consegui.
Tentei fazer uma universidade séria e fracassei.
Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei.
Mas os fracassos são minhas vitórias.
Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu.*

Darcy Ribeiro

RESUMO

Esta dissertação resulta de pesquisa sobre educação indígena, cujo objetivo foi observar a dimensão da autonomia pedagógica no desenvolvimento da educação escolar indígena oferecida na Escola da Aldeia Kaimbé do Massacará (Euclides da Cunha, BA). A parte específica de campo foi realizada entre os meses de fevereiro e maio de 2019, a partir de entendimento com o corpo escolar, que colaborou com a pesquisa em todas as etapas. Para realizar a interpretação dos dados foi adotada a perspectiva da Etnografia Crítica (MACEDO, 2000). Foram empregados os seguintes instrumentos: questionários e entrevistas semiestruturadas para desenvolver uma análise descritiva de abordagem qualitativa que se desenvolveu a partir de uma revisão bibliográfica em torno das questões de natureza histórica da comunidade, bem como relativa à legislação da educação indígena e da formação de docentes indígenas implementadas no Brasil e na Bahia. Os participantes representam três segmentos da comunidade, a saber: professores indígenas, estudantes e anciãos ou lideranças, que apresentaram suas percepções em torno de categorias que mantêm vínculo estratégico com a educação escolar indígena, como a autonomia, a interculturalidade, a consciência histórica e a relação entre escola e trabalho. Um dos objetivos específicos se constituiu na observação sobre a influência de elementos da Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena no trabalho de docentes da comunidade que estão vinculados a esta formação. A pesquisa visou estabelecer relação triangular entre as orientações e determinações constantes das legislações pertinentes à educação indígena, a execução da atividade escolar e as percepções sobre a educação escolar constantes das entrevistas dos participantes, destacando interseções e dissensões entre as orientações dos referenciais teóricos e normativos e a realização das atividades escolares no que diz respeito à relação entre os estudantes e o mundo que os cerca dentro e fora da comunidade.

Palavras-chave: Educação Indígena. Interculturalidade. Escola Kaimbé. Autonomia Pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation results from research on indigenous education, whose objective was to observe the dimension of pedagogical autonomy in the development of indigenous school education offered at the Kaimbé do Massacará, Village School city of Euclides da Cunha-BA. The specific part of the field was carried out between the months of February and May 2019 was developed from understanding with the school, who collaborated with the research in all stages. To perform the data interpretation was adopted from the perspective of Critical Ethnography (MACEDO, 2000). The instruments of questionnaires and semi-structured interviews were used to develop a descriptive analysis of a qualitative approach that was developed based on a bibliographical review around the questions of historical nature of the community, as well as on the legislation of indigenous education and the training of indigenous teachers implemented in Brazil and Bahia. The participants represent three segments of the community: indigenous teachers, students and elders or leaders, who presented their perceptions about categories that maintain a strategic link with indigenous school education, such as autonomy, interculturality, historical awareness and relationship between school and work. One of the specific objectives was the observation about the influence of elements of the Intercultural Licenciatura in Indigenous School Education in the work of community teachers who are linked to this formation. The research aimed to establish a triangular relationship between the guidelines and determinations contained in the legislation pertinent to indigenous education, the execution of the school activity and the perceptions about school education contained in the interviews of the participants, highlighting intersections and dissensions between the orientations of theoretical and normative references and the performance of school activities regarding the relationship between students and the world surrounding them within and outside the community.

Keywords: Indigenous Education. Interculturality. Kaimbe School. Pedagogical Autonomy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1. Igreja da Santíssima Trindade do Massacará.	55
FIGURA 2. Rua Velha.	56
FIGURA 3. Riacho da Ilha.	60
FIGURA 4. Escola Kaimbé	109
FIGURA 5. Dança do toré	117
FIGURA 6. Toré. Pinturas e adereços	118
FIGURA 7. Pau-ferro da Ilha	120
TABELA 1. Docentes regentes	138
TABELA 2. Professoras que trabalham na gestão administrativa, na pedagógica e na creche.	139
TABELA 3. Matriz do Ensino Fundamental	152
TABELA 4. Estudantes do nono ano (Fundamental) e ex-aluno egresso do Ensino Médio.	157
TABELA 5. Anciãos e Liderança da aldeia Kaimbé	165
FIGURA 8. Fac-símile de folder convidativo para a XV Feira de Cultura Indígena realizada pela aldeia Kaimbé no Massacará	174

SIGLAS

ANAÍ: Associação Nacional de Ação Indigenista

APEB: Arquivo Público do Estado da Bahia.

CAAE: Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (Plataforma Brasil)

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CONEP: Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

EDUFBA: Editora da Universidade Federal da Bahia

FAPESB: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

FUNAI: Fundação Nacional do Índio – Governo Federal do Brasil

IFBA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

IHAC: Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos-UFBA

LICEEI: Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena – (UNEB – Departamento de Educação, Campus VIII – Paulo Afonso)

MEC: Ministério da Educação e Cultura do Governo Federal do Brasil

MJ: Ministério da Justiça do Governo Federal do Brasil

NTE: Núcleo Territorial de Educação – Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

OIT: Organização Internacional do Trabalho - ONU

ONG: Organização Não Governamental (Terceiro Setor)

ONU: Organização das Nações Unidas

PINEB: Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro - UFBA

PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação (Depto. Educação – UEFS)

PPP-EEIDJBP: Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado

PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – (SECAD/MEC/Gov. Federal)

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - MEC

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade – MEC/Gov. Federal

SEC-BA – Secretaria de Educação do Estado da Bahia

SESAI: Secretaria Especial de Saúde Indígena / Ministério da Saúde/Gov. Federal

SIASI: Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena – SESAI/Gov. Federal

SPILTN: O Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
(a partir de 1918 passaria à denominação de SPI)

SPI: Serviço de Proteção aos Índios

TALE: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

T.I.: Território Indígena

UEFS: Universidade Estadual de Feira de Santana (Feira de Santana – BA)

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UNEB: Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS E TABELAS	09
SIGLAS.....	10
1 INTRODUÇÃO	14
1.1 APRESENTAÇÃO	15
1.2 PROJETO.....	18
1.3 OBJETIVOS.....	20
1.4 METODOLOGIA.....	21
1.4.1 Local e Sujeitos	21
1.4.2 Procedimentos	25
1.4.3 Instrumentos	29
1.4.4 Crterios de Anlise dos Dados	30
2. ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DAS COMUNIDADES	
INDÍGENAS DO NORDESTE	34
2.1 A HISTÓRIA DAS MISSÕES NOS SERTÕES DO NORDESTE	37
2.2 “DESAPARECIMENTO” DAS COMUNIDADES INDÍGENAS	
NOS SÉCULOS XIX E XX.....	40
2.3 REFERÊNCIAS HISTÓRICAS DA ALDEIA KAIMBÉ	53
3. CULTURA, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO INDÍGENAS	72
3.1 LEGISLAÇÃO.....	95
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS – LICEEI.....	100
4. A ESCOLA KAIMBÉ: ALUNOS, PROFESSORES,	
A COMUNIDADE E A VIDA	107
4.1 AUTONOMIA PEDAGÓGICA DA ESCOLA DA ALDEIA KAIMBÉ	109
4.2 RELAÇÃO DA ESCOLA COM A CULTURA DA ALDEIA.....	113
4.2.1 Culturas	113
4.2.1.1 <i>Laborais</i>	114
4.2.1.2 <i>Espirituais</i>	115
4.2.1.3 <i>Narrativas (lendas, autoria...)</i>	120

4.2.2	Relações Sociopolíticas	121
4.2.2.1	<i>Intercâmbio com outras comunidades</i>	125
4.2.2.2	<i>Relações econômicas com o mercado</i>	128
4.3	PERCEPÇÃO SOBRE A ESCOLA	130
4.3.1	Pelos Professores	134
4.3.1.1	<i>gestão administrativa</i>	134
4.3.1.2	<i>Atuação docente</i>	136
4.3.1.3	<i>Planejamento pedagógico</i>	151
4.3.2	Pelos Estudantes	156
4.3.3	Pela Comunidade	164
5	CONCLUSÃO	178
	REFERÊNCIAS	194

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação é o produto de pesquisa para conclusão de Mestrado em Educação desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – Bahia. O projeto de pesquisa está cadastrado na Plataforma Brasil sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 91298518.7.0000.0053, nº do parecer: 3.123.630, cujo *status* da ‘Situação do Parecer’ é “Aprovado”, com data de 29/01/2019. O projeto está centrado na área temática de Estudos com populações indígenas, especificamente sobre Educação Escolar Indígena, cujo escopo é identificar os aspectos da autonomia pedagógica da Escola Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado (Escola Kaimbé), observando a influência da formação de professores indígenas nas diretrizes e no andamento escolar, em especial de uma das turmas do Ensino Fundamental.

A dissertação foi organizada da seguinte forma: inicialmente, no primeiro capítulo, serão apresentadas as razões pessoais e profissionais da opção por esta pesquisa; em seguida, os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam o trabalho.

No segundo capítulo, há uma contextualização histórica das comunidades indígenas do Nordeste do Brasil, bem como uma breve narrativa sobre algumas referências históricas da Aldeia Kaimbé do Massacará.

No terceiro capítulo, há uma contextualização sobre legislação atinente às questões indígenas, em especial, no campo da Educação Indígena; também faremos algumas observações sobre a formação da Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena que alguns docentes da Escola Kaimbé cursaram e cursam.

No quarto capítulo, serão apresentados os dados da pesquisa de campo, a análise dos dados; e, por fim, no quinto capítulo, apresentamos a conclusão: parte em que apresento a percepção pessoal a respeito da relação triangular entre as orientações e determinações constantes das legislações, a execução da atividade escolar e as percepções sobre a educação escolar constantes das entrevistas dos três segmentos da comunidade que participaram da pesquisa.

1.1 APRESENTAÇÃO

Este trabalho teve uma razão especial, para além dos reclames acadêmicos que moveram este autor para o projeto da pesquisa, que reside no fato de ser filho desta comunidade. Esse aspecto tem um relevo significativo no campo do interesse pessoal que permite uma visão particularmente envolvida com os principais sentimentos do povo no que diz respeito aos anseios existenciais. Embora eu tenha saído da comunidade ainda quando criança, e, como uma parte dos jovens de outras comunidades (indígenas ou não) do interior do Brasil, tenha ido viver em um grande centro urbano, as ‘raízes’ familiares e culturais soerguem-se como um condutor sentimental que impulsiona aqueles que são tocados por este sentimento para alguma ação efetiva que preencha esse vazio deixado pelas circunstâncias do distanciamento.

Tendo nascido em 1964, numa roça afastada três quilômetros da vila do Massacará (local em que foi desenvolvida a pesquisa), tenho a clara noção do que significa ser ‘filho das matas’ e ser parte de um microcosmo ambiental, posto que não só nasci e vivi até os sete anos nesse ambiente como também para lá voltava para dois ou três meses por ano em todas as férias de fim de ano até os 17 anos. Daí pra frente, as idas à casa dos pais passaram a ser menos frequentes já que a vida de filhos de camadas sociais menos favorecidas exige uma nova postura, quando somos obrigados a encarar o trabalho em qualquer tipo de vínculo – formal ou informal –, encargo do qual eu não poderia (nem queria!) escapar.

A minha ida para a cidade de Salvador (Bahia) deu-se por uma razão relativamente comum na nossa sociedade dos séculos anteriores: “doação”. Não nos termos comuns/legais dessa ocorrência, mas deu-se porque meu pai (*in memoriam*) teria prometido a uma recém-casada sobrinha, que não tivera filho, que lhe doaria o próximo filho para que ela o criasse. Foi assim que, aos quatro anos de idade, fui levado a batismo pelo jovem casal; e, posteriormente, aos sete anos, seria entregue definitivamente quando já estava em idade escolar. Passei a considerá-los ‘segunda mãe’ e ‘segundo pai’ (que foram!), uma vez que eu já tinha consciência de quem eram meus pais. E, dessa forma, passei a ter duas famílias paternas, com uma importante ressalva de que ambas mantinham um bom relacionamento de afeto e solidariedade. Devo registrar que esta situação, afora o natural constrangimento dos primeiros dias, não me causou nenhum dissabor; convém admitir que até já nutria o desejo de ir viver sob os auspícios dos padrinhos.

E devo destacar que estes tornaram-se verdadeiros pais, cobrindo-me de cuidados e de víveres, sem que faltassem os utensílios mais necessários à escolarização e vivências familiares gregárias típicas da cultura da classe baixa da cidade de Salvador(BA), nos idos de 1970 e 1980. Não houve conflito com meus familiares consanguíneos, mas era visível um certo grau de tristeza que minha mãe biológica (*in memoriam*) deixava transparecer nas despedidas, quando era hora de minha volta para a capital – um copioso e sentido choro... (Guardo com respeito esse sentimento materno que, aliás, ocorria com todos as minhas outras irmãs e um irmão – éramos seis –, que todos tivemos de sair de casa para “ganhar a vida”.)

Após ter exercido algumas profissões, ao concluir a graduação em Letras Vernáculas, na Universidade Católica do Salvador, passei a exercer a função de docente de Língua Portuguesa desde 1993, em escolas particulares. Após aprovação em concursos públicos, exerci a função de docente na Educação Municipal de Salvador, admitido em 1997; pelo Estado da Bahia, admitido em 1998 para lecionar em Itaparica; em seguida, tive de renunciar a ambos os postos de trabalho no ano de 2000, quando da admissão no Serviço Público Federal, em Regime de Dedicção Exclusiva, também como docente, no Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA – antiga Escola Técnica da Bahia), instituição atualmente denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), que oferta educação profissionalizante verticalizada.

A ação do Governo Federal que criou os Institutos Federais, em 2007, incluiu nos planos etapas de expansão da rede por cidades do interior dos Estados – a chamada “interiorização” da educação profissionalizante – que ocorreram até 2015. A partir de um convênio entre a Prefeitura de Euclides da Cunha e o IFBA, começou a funcionar, em 2011, um Núcleo Avançado do Instituto. Imediatamente, aventei a possibilidade de poder servir no nova unidade do Instituto, que, para feliz arranjo da vida, me possibilitaria a volta para minha terra natal. E assim se deu: em junho de 2012, estava eu realocado no IFBA/Euclides da Cunha. A partir de então, comecei a elaborar o plano de pesquisa e a me preparar para concorrer a uma pós-graduação. E após vencer os primeiros anos de adaptação, submeti o projeto ao PPGE-UEFS, que o aprovou e apoiou pelas regras da institucionalidade. E, no andamento, foi guiado sob as escrupulosas orientações da Professora Lílian Pacheco.

Essa proposta de trabalho se deveu principalmente ao fato de haver neste município de Euclides da Cunha uma área indígena cujo registros históricos de contato com invasores portugueses, apesar de escassos, remontam ao século XVII. Sendo assim, como veremos no subcapítulo 2.3, trata-se de uma das mais antigas aldeias conhecidas do sertão baiano e nordestino: a aldeia Kaimbé.

No campo histórico da antropologia brasileira, conforme referências constantes do subcapítulo 2.2, faremos menção ao processo que passou-se a chamar de “desaparecimento”. Essa era uma ação com que a administração dos governos em associação com a ala religiosa oficial decretava a extinção de algumas comunidades indígenas, especialmente aquelas que eram hostis ou que não colaboravam com as ações invasoras dos ‘civilizados’, o que, como veremos, deu-se com a aldeia Kaimbé. É de se notar que esse expediente oficial do “desaparecimento” fora tão eficiente que tornou indivíduos nascidos nessas comunidades desconhedores de sua própria origem. Essa foi, suponho, a razão por que esse despertar deu-se tardiamente, na minha trajetória de vida, o que só se tornou real para mim muitos anos depois de ter saído daquela localidade.

Em relação ao processo de reconhecimento oficial da existência da aldeia e sua consequente demarcação de terra indígena feitos na atualidade, destaco que decorreram de lutas campais e jurídicas num período em que eu já não frequentava o lugar com regularidade. O que se deu porque meus pais não mais residiam na roça, já que foram obrigados a sair de lá pela necessidade de acompanhamento da saúde assaz debilitada de minha mãe. Por esse motivo, fiquei à margem desses acontecimentos e só fui tomar conhecimento do processo alguns anos mais tarde. Porém, numa visita rememorativa ao Massacará é que ouvi narrativas de amigos da aldeia sobre as circunstâncias pouco amistosas com que se deram as lutas pelas garantias dos direitos indígenas da comunidade e das quais trataremos mais à frente, no subcapítulo 2.3.

Portanto, somente alguns anos após a aldeia ter vivenciado um intenso conflito no processo de reconhecimento oficial de sua área territorial, foi quando fui tomado pelo interesse em desenvolver pesquisa voltada para questões memorialísticas, socioeconômicas e/ou educacionais desta comunidade indígena que me viu nascer. O ensejo para desenvolver este trabalho se deu, enfim, a partir do momento em que pude perceber com mais clareza alguns pormenores de lutas históricas e de embates recentes na trajetória da

afirmação da condição de comunidade indígena (situações relatadas por membros da comunidade e registradas em noticiários e em pesquisas acadêmicas sobre a comunidade Kaimbé desenvolvidas nas últimas três décadas). Essas foram as motivações que me estimularam para a realização desta pesquisa acadêmica.

1. 2 PROJETO

Esta pesquisa se enquadra no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS na Linha de Pesquisa: 3 – Culturas, diversidade e linguagens, uma vez que, a partir de observações que foram realizadas sobre o currículo da educação escolar indígena, conforme as informações apresentadas pelos docentes busca identificar empiricamente as relações entre a Formação de Professores e estratégias pedagógicas adotadas pela escola da comunidade.

A aldeia Kaimbé fica situada no sertão nordeste do Estado da Bahia, distante 32 quilômetros da sede do município de Euclides da Cunha, no distrito do Massacará, e vizinha do povo Kiriri da Mirandela (Município de Banzaê, Bahia). Completou, neste ano de 2019, vinte anos da reintegração de posse de sua terra indígena e, como várias outras comunidades indígenas, enfrenta o desafio de (re)construir sua identidade e, ao mesmo tempo, desenvolver uma educação indígena que seja capaz de fazer sua juventude se perceber nesse processo. É, portanto, da escola indígena que destacaremos alguns aspectos relativos à evolução da educação da comunidade a partir da conquista de sua territorialidade.

A escola indígena da aldeia conta hoje com uma estrutura física que dispõe de um prédio escolar de pequeno porte com sete salas de aula e uma exclusiva de informática; há outras três unidades, como anexos, com menor quantidade de salas, sendo duas em localidades distantes cada uma em torno de quatro quilômetros da vila do Massacará e uma outra unidade menor na própria vila do Massacará. Também conta com uma equipe de 34 professores e oferta escolarização nos Ensinos Fundamental I e II e Ensino Médio, além de ofertar a modalidade PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - também nos Níveis Fundamental e Médio). Registramos que houve uma reorganização ad-

ministrativa e que, mesmo ofertando Ensino Fundamental, a transferiu para a tutela administrativa do Estado, isto é, a escola saiu da administração da prefeitura desde o ano de 2011.

Esta escola apresenta, no seu quadro, três professores que cursaram a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Departamento de Educação, Campus VIII – Paulo Afonso, enquanto outros 7 novos docentes estão com a LICEEI em andamento. Esta pesquisa teve como um dos objetivos identificar a influência que esta formação na LICEEI exerce nas diretrizes do currículo e nas atividades escolares. Também se propõe a observar o grau de autonomia experimentado pela organização escolar no que diz respeito a ação pedagógica a partir das respostas dos entrevistados. Professores, estudantes da educação básica da comunidade indígena em questão, especificamente da série final do Ensino Fundamental II (9º ano) e membros da comunidade (dois anciãos e um cacique) também apresentaram suas percepções sobre o trabalho da escola.

Ante a implementação de política educacional especial indígena – esta política que fora instituída conforme a Portaria Interministerial MJ e MEC Nº 559, de 16 de abril de 1991, a Lei nº 10.639, de 9/01/2003 e a Lei 11.645, de 9/03/2008, que estabelece a obrigatoriedade de inserção da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos –, desenvolvi o trabalho sob a hipótese de identificar em que medida a formação em estudos interculturais destes professores tem impactado no processo educativo desenvolvido na escola indígena da Aldeia Kaimbé do Massacará, bem como tentar identificar a repercussão dessa ação na própria comunidade.

Pressupondo que a escola constrói seu próprio currículo, no mister da autonomia pedagógica, como lhe faculta a legislação educacional vigente sobre a qual trataremos no subcapítulo 4.1, levei em conta, no entanto, algumas indagações a partir da noção de que, embora a aldeia preserve suas manifestações culturais identitárias, seus costumes, sua ritualística etc., ela está circunscrita num contexto de relações políticas, culturais e comerciais comuns com a sociedade não-indígena que a cerca. Em face dessa realidade, destacamos que se trata de uma comunidade que tem vivenciado todas as mazelas de uma sociedade economicamente periférica rural típica brasileira, coexistindo, nela, uma formação escolar que se pretende autônoma.

Após algumas visitas à comunidade, nas interações preliminares, constatei a existência de incipiente movimento de autoria de narrativas de lendas e sobre os lugares mais importantes do território da aldeia, sobre o zelo com plantações, a água etc. Há, porém, uma manifesta expectativa pela elaboração de registros literários de memórias da comunidade. Isso foi verbalizado num dos encontros que tive para dar conhecimento desse projeto de pesquisa. Tal fato demonstra que as lideranças da comunidade estão cientes de que precisam organizar suas narrativas para fins de dar visibilidade à aldeia e de reforçar sua afirmação de identidade.

1.3 OBJETIVOS

Esta pesquisa teve como objetivo principal a identificação do grau de autonomia pedagógica aplicada na construção do currículo escolar da Escola Kaimbé a partir da faculdade da legislação atual em favor da educação indígena.

Para tanto, relacionamos os seguintes objetivos específicos:

- saber qual é a influência que a formação dos professores na LICEEI exerce no processo pedagógico da educação básica da comunidade indígena em questão,
- identificar elementos específicos (conteúdos/abordagens) da educação indígena no desenvolvimento pedagógico do 9º ano – Fundamental II;
- analisar a percepção de segmentos da comunidade em relação à formação escolar oferecida;
- investigar a existência de movimento de autoria em relação a construção de currículo e a narrativas de lendas, de memórias ou de autobiografia.

1.4 METODOLOGIA

Nesta pesquisa, adotamos a metodologia empírica, posto que desenvolvemos coleta de dados sobre os sujeitos (professores/estudantes/lideranças e anciãos) que vivem na comunidade. A abordagem apresenta um caráter descritivo/analítico, visto que descrevemos os sujeitos no seu contexto e foi desenvolvida uma análise qualitativa a partir da perspectiva da etnografia crítica em torno das percepções e interações dos sujeitos com a ação educacional escolar.

Foram realizadas entrevistas com os informantes a respeito da implementação da política educacional, especialmente no que tange a autonomia do currículo, suas diretrizes e expectativas. Este trabalho foi desenvolvido, empregando a entrevista semiestruturada, o uso de questionário, a observação e a análise de documentos pertinentes aos processos educacionais em visita.

1.4.1 - Local e Sujeitos:

A escola em que foi desenvolvida a pesquisa se localiza no povoado do Massacará. Para que fosse possível traçar um retrato desta comunidade, foram contemplados sete professores, incluindo uma gestora e uma coordenadora pedagógica, três estudantes, lideranças e anciãos, a partir dos quais a análise teve a intenção de observar a aproximação entre o fazer escolar e a cultura indígena.

Na comunidade, hoje, existem três professores indígenas que têm formação superior no curso de LICEEI. No entanto, entendemos que as “falas” dos outros membros da comunidade também tiveram relevância no que tange às percepções sobre a educação da própria comunidade.

É cabível destacar que uma dessas professoras entrevistadas, em comum acordo, exerceu também um papel de grande importância como mediadora cultural: a professora Cirila Santos Gonçalves, coordenadora pedagógica da escola; é uma ativista da comunidade e a representa em diversos eventos técnicos e encontros étnicos, sempre numa legítima defesa das causas indígenas, inclusive no que diz respeito à educação a ser construída sob os desígnios das comunidades indígenas. Sempre muito atenciosa, facilitou a acessibilidade e diálogo com os outros participantes da pesquisa, tendo tido o cuidado de ir

levar-me à casa de uma participante anciã que tinha sido funcionária; além de indicar e apresentar as alunas e uma professora que também participaram da pesquisa.

A diretora da Escola, profa. Maria de Fátima Ferreira de Carvalho, também sempre tratou-me com muita atenção. Concordou com a proposição desde a primeira apresentação da proposta e disponibilizou-se também a colaborar e até participar também da pesquisa. Também iniciou a LICEEI no ano de 2018 pela UNEB/Campus Paulo Afonso. De comportamento dinâmico e tranquilo, a professora disponibilizou de imediato o espaço da escola para a realização das entrevistas e outras consultas importantes para o desenvolvimento deste trabalho, tendo, inclusive, fornecido o PPP da escola, a matriz do Ensino Fundamental II e outros documentos públicos importantes para nosso trabalho.

Agradeço muito à ajuda das professoras e dos servidores da escola, que sempre tiveram boa acolhida às minhas visitas, em especial aos secretários Joziane Dantas da Silva e Diego Bittencourt de Jesus, que sempre me trataram com agradável atenção.

Registro também a compreensiva participação da prof. Brazilice Ferreira dos Santos, que entendeu a importância de participar dessa pesquisa sob a ótica da possibilidade de dar visibilidade às circunstâncias com que se constrói a educação indígena nas atuais condições sociais em que vive a comunidade. Foi bastante colaborativa.

Outra participante, Sra. Francisca Maria de Jesus, 86 anos, que ficou conhecida como Dona Chica da Merenda, foi funcionária da unidade escolar do povoado do Icó desde os anos 1970 até início dos anos 2000 e se aposentou aos 71 anos de idade. Havia sido contratada, segundo ela, pela Funai para preparar a merenda e zelar pelos utensílios, no entanto, conta, com certa naturalidade, as tarefas que tinha a seu encargo: para preparar a merenda, tinha de ir buscar água na fonte e trazer na cabeça, ir buscar lenha no mato; tinha de fazer a limpeza de duas salas de aula e da área da merenda; enfrentou dificuldades no desempenho de seu trabalho. Viúva, vive com sua filha e netos no povoado do Massacará, para onde veio morar com seus pais ainda no final da década de 1940, quando das primeiras movimentações juntamente com o SPI para reunir os descendentes dos Kaimbés que estavam espalhados em outras terras.

O Sr. Eduardo Bispo dos Santos, que já tinha sido conselheiro em tempos passados, também aceitou participar com generosa atenção. Também conhecido da minha família, é sobrinho da esposa de um tio meu – embora sem laços de consanguinidade, mas

é um meu parente afim; da geração de meus irmãos mais velhos, com idade acima de 70 anos. Sempre atencioso e com fala segura, narra com certa emotividade as passagens da recente história de disputas e as agruras sofridas pelos atuais e pelos antepassados.

O Sr. Juvenal Fernandes Pereira também aceitou participar com visível atenção e respeito à proposição apresentada. Tendo sido instado a autorizar formalmente por ser um dos caciques, deu aval com boa receptividade, autorizando a realização da pesquisa. Também meu conhecido desde a nossa adolescência, quando em alguns momentos recreativos, brincamos de bola na malhada da Ilha – local que será citado no decorrer da dissertação, ou nos encontrávamos no Massacará na segunda-feira, dia da feira. Uma particular coincidência me compele a registrar isto: a parteira que me “pegou” era famosa na região, a Sra. Paula, avó e também parteira do cacique Juvenal.

Foi escolhido o nono ano graças à ideia de identificar o grau de percepção dos estudantes que estão concluindo o Ensino Fundamental II; quais suas principais percepções sobre a história e cultura de seu povo e também quais seriam suas expectativas para o futuro a partir desse grau de conhecimento escolar atingido. Dos três estudantes, registro que as duas estudantes adolescentes, Melrilly Gonçalves Pereira e Raíssa Pereira Dias, cursam o nono ano do Ensino Fundamental e são participativas em eventos culturais da aldeia ou de mobilizações das lutas indígenas; ambas são adolescente na faixa etária dos catorze e quinze anos, sendo Melrilly uma das filhas da Professora Cirila Gonçalves.

Faço um destaque, no entanto, para Ivanilton Narcizo Pereira. Foi convidado a participar pelo testemunho de ex-aluno da Escola Kaimbé e porque vivenciou até pouco tempo as atividades escolares. Por ter já uma idade adulta e ter vivido alguns momentos de tensão na recente história da retomada da aldeia, já que é filho do Sr. Juvenal Pereira, Ivanilton apresenta um discurso mais coeso em termos de ideais fincados nas lutas próprias das questões indígenas. Também é membro de um grupo de agitação cultural indígena de âmbito estadual. Prestou-nos grande contribuição com sua participação.

Há uma particular circunstância em relação a um professor que seria entrevistado. Ocorre que ele também é um dos três caciques da aldeia – isso porque a aldeia Kaimbé se subdivide em três grandes povoados – e, por ter sido eleito vereador do município encontra-se afastado das funções de professor e de cacique. Ele havia concordado

em participar da pesquisa, mas expressou que preferiria dar as respostas a partir dos questionários escritos – não quis gravar áudio em nenhuma das tentativas. Tendo deixado os questionários para que ele me respondesse, deu-se que ele não me devolveu nos dias e locais combinados; isso tendo se repetido durante cerca de 60 dias. Em face de suas atividades parlamentares, sua rotina é bastante imprevisível. Diante do fato de ter tentado fazer contato por telefone e outros meios e não ter obtido êxito, infelizmente, tivemos de considerar que o depoente desistiu de participar, como é seu direito constante do TCLE. Devo registrar, porém, que, mesmo assim, faço também agradecimento ao Professor Flávio de Jesus Dias, também conhecido como Flávio Kaimbé, pela acolhida sempre amigável ao andamento da pesquisa. Lembro, inclusive, que, mesmo antes de inscrever o projeto para a seleção do mestrado no PPGE-UEFS, já havia conversado informalmente com ele a respeito, e houve imediata concordância de sua parte.

Posteriormente, procurei, então, os professores das disciplinas de Identidade e Cultura, Língua Indígena, História e Geografia, que se dispuseram a colaborar com a pesquisa com razoável entusiasmo, quando tomaram ciência de que a pesquisa em educação indígena pode aperfeiçoar as ações da formação escolar desta ou de outras comunidades. Essas quatro matérias ocorrem nos quatro anos do Ensino Fundamental II.

Agradeço a esses jovens professores também pela boa vontade em participar da pesquisa. Nas entrevistas, transpareceu-me que têm uma boa dose de entusiasmo com o trabalho que desenvolvem na educação indígena, já que eles se sentem engajados com as causas pertinentes às lutas indígenas. Chama a atenção o fato de o professor de Geografia, Paulo Henrique Gonçalves dos Santos, já ser graduado em Geografia e em Pedagogia e, em 2018, ter ingressado também a LICEEI. O Prof. Bruno Moreira da Gama, de História, não é graduado, mas demonstra querer imprimir dinamismo nas suas aulas. A Professora Márcia Gonçalves Pereira, de Cultura Indígena, faz licenciatura em Língua Inglesa e é também filha da coordenadora, Professora Cirila Gonçalves; apresenta grande interesse em questões específicas das causas indígenas. E a Professora Elizete Ferreira da Silva, de Língua Indígena, que também cursa Licenciatura em História; fez menção a vários conteúdos relevantes para a causa indígena adotados nas aulas e estratégias de bastante dinamismo didático. Todos esses são filhos da aldeia e nela residem.

E, por último, faço notar a colaboração do prof. José Augusto Laranjeiras Sampaio, docente da UNEB que trabalha com a LICEEI, e que teve enorme paciência em

participar da pesquisa numa categoria de sujeitos que não entrara na proposição inicial. Foi um caso de participante que foi incluído no andamento da pesquisa, em face de ter sido sugerido por uma professora que fez LICEEI e que considerou interessante a participação dele, posto que, já tendo atuado na aldeia enquanto antropólogo associado à ANAÍ-BA, tem um vasto conhecimento não só sobre as questões indígenas da Bahia e do Brasil, como também pelo fato de ter colaborado com a criação da referida graduação da UNEB e de nela atuar como docente.

1.4.2 - Procedimentos

Inicialmente, após acordo com membros da escola e da comunidade, fizemos encontros com a equipe gestora e professores da escola com o fim de conhecer a estrutura administrativa, de esclarecer os passos da pesquisa e apresentar quais as estratégias e instrumentos, incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (para os indivíduos menores de idade) que iríamos apresentar aos entrevistados e, ainda, quais as temáticas que seriam abordadas durante a pesquisa.

A partir de entendimentos verbais, houve uma concordância de duas professoras da escola em auxiliarem nos trabalhos da pesquisa; como mediadoras, admitiram participar a professora Maria de Fátima Ferreira de Carvalho, que é diretora da escola, e a professora Cirila Santos Gonçalves, que é a coordenadora pedagógica. Inicialmente, como participantes da pesquisa, foram incluídas duas professoras e um professor que têm graduação na LICEEI (UNEB/Paulo Afonso-BA) e duas estudantes do Ensino Fundamental II (9º ano).

Consideramos importante destacar que o professor que seria entrevistado exerce também o papel de liderança da comunidade (cacique), embora esteja, por força normativa, afastado temporariamente dessa função pelo fato de exercer a função de vereador do Município de Euclides da Cunha na atual legislatura (2017-2020). Entretanto, após inúmeras tentativas de gravar entrevista, o referido professor sempre expressava preferência por responder questionário escrito, mas também, após ter-se comprometido várias vezes em responder e me entregar eis que não se consumou a coleta de suas percepções sobre a educação de sua aldeia. Entendemos que o professor preferiu se omitir nessa pesquisa,

embora nenhum fato constrangedor tenha ocorrido; antes, ao contrário, os encontros sempre foram muito informais e numa recíproca interação amistosa, uma vez que já nos conhecíamos há muito antes desta pesquisa, tendo o referido professor, inclusive, apoiado a ideia da pesquisa, mesmo antes da aprovação do projeto no PPGE-UEFS.

A pesquisa só entrou em sua fase de coleta de dados após tramitação nos órgãos de ética, a saber: o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UEFS) e, após aprovação deste, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que finalizou o processo, concedendo a autorização para a pesquisa, por via do parecer publicado em 29/01/2019.

O tempo da pesquisa pode ser dividido em dois: o primeiro que são as visitas preparatórias e as informais, nos eventos da comunidade – uma espécie de antessala da pesquisa; nesta temporada de aproximadamente 2 anos entre fevereiro de 2017 e dezembro de 2018, tive uma frequência de uma visita a cada 50 ou 60 dias durante dois anos; nestas visitas que fiz para manter aberto o canal de negociação com os docentes que fariam parte da pesquisa, direta ou indiretamente, anotei observações em torno do cotidiano, das representações sociais e do comportamento nas interações dos grupos internos aldeia (notadamente, partes desses grupos são de meu conhecimento pessoal ou da minha família que ali residira).

O segundo tempo é o momento da coleta de dados, a atividade de campo da pesquisa, que só pode ocorrer após a autorização da CONEP. Esse processo durou pouco mais de 90 dias, entre fevereiro e maio de 2019; e tive uma frequência de dois ou três dias por semana, enquanto procedia as entrevistas específicas da pesquisa proposta, com alguns intervalos, em função do próprio calendário da escola.

No desenvolvimento das entrevistas, fizemos inicialmente, como recomendado, a apresentação dos TCLE ou TALE a cada participante, realçando as intenções da pesquisa e esclarecendo sobre a liberdade do entrevistado para, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa se assim lhe parecesse conveniente. Esta aproximação visou tornar as relações confiáveis e facilitar o engajamento dos professores (entrevistados ou não) no andamento do projeto. Idealizamos discutir os principais pontos referentes ao currículo da última série do Ensino Fundamental II, a princípio com os professores.

Após a apresentação e depois da finalização do processo de autorização pelo CEP e pela CONEP, iniciamos às entrevistas, empregando questionários semiestruturados e gravação de imagem e/ou de áudio dos entrevistados.

As entrevistas com os professores, gestores e estudantes foram realizadas na própria escola e na residência de um dos estudantes, após entendimento com a equipe pedagógica sobre o fato de que essa logística seria organizada de modo que não prejudicasse a dinâmica de aula de estudantes e docentes. Como duas estudantes entrevistadas eram menores de idade, suas entrevistas só foram realizadas após a anuência das mães, cumprindo o rito da assinatura do TCLE que autorizava as entrevistas e o TALE, assinado pelas estudantes.

Nas entrevistas que foram realizadas com lideranças e anciãos, propusemo-lhes o espaço que lhes parecesse mais conveniente (a opção que lhes deixasse mais à vontade para dialogar, ou nas instalações da escola, ou ainda em outro espaço mais neutro): todos preferiram que as entrevistas ocorressem em visita domiciliar. As entrevistas ocorreram de maneira bem aprazível e sem interferir no andamento cotidiano das residências e tiveram um tratamento bastante amistoso e sereno por parte dos entrevistados.

Em todos os casos, consideramos conveniente que as entrevistas fossem individualizadas, como forma de dar mais liberdade de expressão para o entrevistado, excetuando-se os casos das estudantes menores de idade, que foram acompanhadas pela diretora da escola nos momentos das entrevistas, que ocorreram no mesmo momento e espaço para ambas (com ressalva para o fato de a diretora deixar as estudantes sozinhas e à vontade, nos momentos em que elas respondiam as questões). É importante salientar que o terceiro estudante entrevistado é já egresso da escola e atuante ativista cultural da comunidade; apresentou bom conhecimento de passagens históricas recentes da aldeia, bem como demonstrou uma facilidade de expressão e domínio de certos conteúdos a respeito de direitos indígenas e sobre serviços necessários à comunidade.

Fizeram parte do rol de entrevistados, portanto, indivíduos de 3 segmentos: três estudantes (duas estudantes do 9º ano – Fundamental II e um ex-aluno que foi cursar o Ensino Médio fora da aldeia, já que a Escola Kaimbé não oferecia. Isto porque, quando ele findou o Ensino Fundamental, a escola ainda não tinha migrado para a estrutura do

Estado). Destes, buscamos as informações e impressões sobre o processo educativo praticado pela escola na perspectiva da preparação para a vida. Do segmento docente foram sete participantes, sendo duas professoras da comunidade que fizeram a formação em LICEEI, trabalham na gestão escolar e que prestaram as informações sobre temas mais genéricos da formação escolar indígena; uma outra professora que cursou a LICEEI e que trabalha com a creche; e quatro professores da comunidade que, apesar de não terem cursado a LICEEI, assumem disciplinas de Ciências Humanas e prestaram as informações sobre os conteúdos presentes nessas disciplinas da educação escolar indígena; e três membros da comunidade não-escolar, a saber: dois anciãos, ambos indicados pela comunidade escolar, e um líder, Sr. Juvenal, definido naturalmente pelo testemunho do protagonismo em episódios da história recente da aldeia até o processo de retomada. Estes últimos tiveram participação vinculada à percepção extraescolar do fazer pedagógico, bem como foram também consultados a respeito dos aspectos memorialísticos referentes ao saber tradicional, que serviram de contraponto para a análise sobre a interação entre a educação escolar e a comunidade.

No entanto, é importante salientar que a maior parte das questões eram comuns para todos os segmentos, como, por exemplo, a expectativa sobre a formação escolar como preparação para a vida, a relação da escola com cultura indígena da comunidade, o valor que as narrativas históricas da aldeia atingem e a percepção sobre o fenômeno da interculturalidade. Dessa forma, foi possível estabelecer interseções e hiatos entre as percepções dos testemunhos e entre as referências legais e o desenvolvimento pedagógico da escola.

Na proposta inicial do projeto, havia um equilíbrio entre os segmentos, e seriam entrevistados três representantes de cada segmento, o que totalizaria nove indivíduos. No entanto, após ter realizado as entrevistas conforme o planejado, foi possível perceber que as informações específicas sobre as disciplinas presentes nos planejamentos que se relacionam com as causas indígenas deixariam lacunas nos dados sobre conteúdos. Faltavam informações sobre matérias importantes que estimulam os jovens a tomarem conhecimento de saberes das ciências humanas, consideradas como base fundamental para as lutas das causas indígenas e constantes da matriz do nono ano do Ensino Fundamental.

Como se pode esperar em pesquisas, especialmente na área das Ciências Humanas, houve um imprevisto que obrigou a uma reprogramação nos sujeitos da pesquisa.

Ocorreu que, dos três professores previstos para dar as entrevistas, porque já são licenciados pela LICEEI, nenhum assume aula propriamente neste momento. Uma professora atua como coordenadora pedagógica; outro professor, que também é cacique, encontra-se afastado em função de ter sido eleito vereador do município e a terceira professora que atua como professora da creche municipal que funciona no Massacará. Por esse motivo, foi imprescindível incluir, além dos graduados na LICEEI, outros professores que atuam com as disciplinas centrais para a educação indígena para uma segunda etapa de entrevistas.

Mesmo tendo relacionado somente as disciplinas ligadas às humanidades, foi mantido o roteiro das questões aplicadas anteriormente a fim de uniformizar o ponto de partida das indagações.

1.4.3 - Instrumentos:

As variáveis foram registradas com base em anotações de observação (diário de bordo), questionários que foram preenchidos pelos depoentes, assim como foram utilizadas transcrições das suas falas colhidas nas entrevistas, além do uso de fotografias e documentos públicos fornecidos pela escola ou acessados em bases de dados públicas. Lembremos que as opções dos depoentes sobre a forma da coleta das falas (escrita ou gravada) foram dadas no TCLE ou no TALE.

As informações que foram coletadas por via de entrevistas seguem um roteiro de questões que tiveram enfoques variados conforme o papel social do entrevistado, a saber:

- a- professores: tempo de frequência na LICEEI; principais conteúdos e habilidades referentes à educação, cultura e identidade indígenas que compõem as ementas do curso da LICEEI; definição de diretrizes da formação escolar (concepção e procedimentos); relação entre as atividades produtivas da comunidade e educação escolar; percepção sobre a participação da comunidade no andamento da escola; produção de narrativas (memorialísticas ou ficcionais); conteúdos e/ou temáticas que compõem o currículo na afirmação da identidade e na perspectiva da interculturalidade

- b- estudantes: conteúdos e/ou temáticas que compõem o currículo na afirmação da identidade e na perspectiva da interculturalidade; envolvimento com atividades coletivas da comunidade (religiosas, esportivas, artísticas, laborais etc); produção de narrativas (memorialísticas ou ficcionais); percepção sobre a expectativa de formação na escola indígena;
- c- lideranças/anciãos: percepção das atividades desenvolvidas pela escola que se relacionam com a identidade cultural e suas bases históricas; percepção sobre a definição de diretrizes da formação escolar (concepção e procedimentos); percepção sobre a participação da comunidade no andamento da escola; produção de narrativas (memorialísticas ou ficcionais).

1.4.4 - Critério de Análise dos Dados

Os roteiros das entrevistas continham indagações específicas, uma vez que se tratam de segmentos diferentes da comunidade que apresentaram suas informações a partir de suas próprias experiências. Entretanto, a pesquisa esteve disposta a se flexibilizar em relação a tais roteiros, além dos questionamentos pré-concebidos pelo pesquisador constantes do item “Instrumentos”, e a depender das informações atinentes que foram surgindo nos depoimentos e no andamento da pesquisa.

As informações foram interpretadas a partir da perspectiva da etnografia crítica, mas fazendo um roteiro conceitual que se pode associar aos critérios da análise de conteúdo, conforme as definições de Laurence Bardin (1977), estabelecendo correlações entre o currículo escolar e as atividades culturais da aldeia, suas implicações políticas (internas e externas), as relações institucionais internas da comunidade com a escola, principais diretrizes estabelecidas e suas relações com as demandas consensuais da comunidade. Consideramos haver nesses elementos um certo grau de complexidade na análise, haja vista que os elementos variaram a partir de informações e constatações obtidas para além das mensagens da linguagem propriamente:

[...] quanto mais o código se torna complexo, ou instável, ou mal explorado, maior terá de ser o esforço do analista, no sentido de uma inovação

com vista à elaboração de técnicas novas. E quanto mais o objeto da análise e a natureza das suas interpretações forem invulgares e mesmo insólitas maiores dificuldades existirão em colher elementos nas análises já realizadas, para nelas se inspirar. (BARDIN, 1977, p. 32)

A coleta de dados não parte de uma intencionalidade quantitativa. Logo, em vista dessa opção, a análise se sustenta nas percepções de alguns sujeitos da comunidade que exercem diferentes papéis. Embora a pesquisa quantitativa represente uma fórmula conveniente para determinados objetos de pesquisa, observamos, no entanto, que noutros casos

Alguns caminhos do cálculo das correlações e algumas estreitezas dos procedimentos experimentais não podem conviver com os procedimentos de uma pesquisa onde interpretar imerso no contexto e na cultura são recomendações irremediáveis (MACEDO, 2000, p. 71).

Uma vez que nossa intenção fora identificar a medida da autonomia pedagógica numa experiência escolar indígena, ressaltamos, porém, que essa dimensão não pode ser dada em uma tabulação convencional; é o caso de identificar as percepções de atores que se relacionam diretamente com a escola – estudantes e professores – e outros que, estando fora da atmosfera escolar, têm uma percepção própria dessa instituição; acrescentando a percepção de todos esses lugares de fala a respeito da relação desse fazer escolar com a realidade e com as expectativas da comunidade.

Foi a partir das percepções que construímos um retrato da comunidade no que tange à sua percepção em torno da educação escolar indígena ali existente.

Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas, etc. (FRANCO, 2005, p. 21)

Notemos que são complexos os códigos sem, no entanto, representarem algo impenetrável:

Ora, quaisquer que sejam as dificuldades de aplicação ou de transposição das técnicas da análise de conteúdo para as comunicações não linguísticas e os exageros a que por vezes conduz a recente moda da semiologia, parece difícil recusarem-se ao vasto campo das comunicações não linguísticas [...] os benefícios da análise de conteúdo. (BARDIN, 1977, p. 33)

A análise de conteúdos tem a delicada tarefa de apresentar uma interpretação dos fenômenos sociais a partir de significantes numa investida alicerçada por ramos do saber que devem orientar essa mesma interpretação.

Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 1977, p. 41)

Nossa pesquisa teve como *corpus* para análise a educação escolar oferecida pela escola indígena denominada Escola Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado (cognominada Escola Kaimbé), na perspectiva da observação de estratégias e conteúdos que foram assumidos como opções da autonomia e aspectos de interculturalidade. Tal investigação incluiu a relação entre a formação dos professores na LICEEI e o exercício docente, além da implementação Lei 11.645/2008 e outras referências da própria escola indígena.

Entendemos que, conforme se enfatiza na visão etnográfica crítica, a atitude do pesquisador deve-se balizar por um compromisso em detectar fatores do fazer educacional que corroborem com a superação de condições sociais desfavoráveis (MAINARDES e MARCONDES, 2011. p. 434). Dessa forma, e partindo de uma perspectiva gramsciana da educação, buscamos compreender em que medida a escola, de fato, pode assumir uma função libertadora, humanista (apud MONASTA, 2010, p. 66). A superação visada pelos referenciais teóricos e legais em torno da educação escolar indígena pode ser projetada principalmente em favor da relevância das culturas específicas de cada nação em face de suas próprias formas de viver e de se relacionar com o mundo. Embora não se possa pensar em cultura isolada, intocada, dadas as condições atuais de comunicação e interações diversas entre os diversos grupos sociais, mas a observação sobre o respeito à diversidade é um dos clamores da atualidade.

A educação é, por sua vez, uma das formas de se propagar ideais e comportamentos correlatos a essa defendida pluralidade; mas isso, obviamente, depende de uma elaboração objetiva e fundada em opção política:

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereçar-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. (FREIRE, 1996, p. 42)

Dessa natureza política é que se eleva a primazia da participação coletiva na construção de um conjunto de ideias (artísticas, sentimentais, práticas, espiritualistas...) que colaborem com a preparação das novas gerações para uma qualidade de vida socialmente referenciada que pode se pretender desvinculada das amarras mercadológicas hegemônicas típicas da escola tradicional.

Após coligidos os depoimentos e as anotações de campo, e tendo conhecido os documentos vigentes que referendam as ações escolares, realizei a análise de conteúdo, numa tentativa de interpretar os aspectos inerentes às concepções que arregimentam a construção do currículo:

Na fase de interpretação dos dados, o pesquisador precisa retornar ao referencial teórico, procurando embasar as análises dando sentido à interpretação. Uma vez que, as interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras para apresentarem, em profundidade, o discurso dos enunciados. (SANTOS, 2011, p. 386)

Como já foi feita referência anteriormente, a hipótese que buscamos verificar no andamento do trabalho foi a existência de um roteiro pedagógico autônomo. Além de que foi feita a inclusão da observação dos professores entrevistados em relação à categoria da interculturalidade. Ou seja, partindo do que foi passível de verificar sobre o entendimento ou o grau de compreensão em relação aos saberes interculturais, buscamos perscrutar as formas de adesão nas práticas pedagógicas.

Algumas categorias que foram inseridas nesse trabalho, por serem importantes na análise, são variáveis empíricas, como a percepção sobre a origem ou reconstrução da cultura da aldeia, a implicação dos entrevistados com sua própria identidade, o sentimento que o entrevistado tem sobre essa própria identidade e seu domínio (ou atuação) em torno da cultura da aldeia e, por extensão, o grau de conhecimento a respeito da própria história da comunidade. Entretanto, tudo isso foi observado na sua relação com o desenvolvimento da atividade escolar, que é o eixo da linha de pesquisa.

Como a análise não terá inclinação a realizar estatística quantitativa das respostas dos testemunhos dados pelos entrevistados dos três segmentos, faremos, então, uma comparação entre as percepções em torno dos conteúdos das falas, que foram enquadradas em quatro categorias principais, a saber: a autonomia, a interculturalidade, a consciência histórica e a relação entre a escola e o trabalho.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DAS COMUNIDADES INDÍGENAS DO NORDESTE

Sem amor de ninguém, sem família, sem sexo que não fosse a masturbação, sem nenhuma identificação possível com ninguém – seu capataz podia ser um negro, seus companheiros de infortúnio, inimigos –, maltrapilho e sujo, feio e fedido, perebento e enfermo, sem qualquer gozo ou orgulho do corpo, vivia a sua rotina. Esta era sofrer todo o dia o castigo diário das chicotadas soltas, para trabalhar atento e tenso. Semanalmente vinha um castigo preventivo, pedagógico, para não pensar em fuga, e quando chamava atenção, recaía sobre ele um castigo exemplar, na forma de mutilações de dedos, do furo dos seios, de queimaduras com tição, de ter todos os dentes quebrados criteriosamente, ou dos açoites no pelourinho, sob trezentas chicotadas de uma vez, para matar, ou cinquenta chicotadas diárias, para sobreviver. Se fugia e era apanhado, podia ser marcado com ferro em brasa, tendo um tendão cortado, viver peado com uma bola de ferro, ser queimado vivo, em dias de agonia, na boca da fornalha ou, de uma vez só, jogado nela para arder como um graveto oleoso.

Nenhum povo que passasse por isso como sua rotina de vida, através de séculos, sairia dela sem ficar marcado indelevelmente. Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos. Descendentes de escravos e de senhores de escravos seremos sempre servos da malignidade destilada e instalada em nós, tanto pelo sofrimento da dor intencionalmente produzida para doer mais, quanto pelo exercício da brutalidade sobre os homens, sobre mulheres, sobre crianças convertidas em pasto de nossa fúria. (RIBEIRO, 2006, p. 107-108)

O período da Colônia foi muito penoso tanto para os africanos escravizados quanto para as comunidades indígenas; foram tempos de utilização de violências cruentas. O choque interétnico vivenciado pelos nativos brasileiros com a chegada de europeus, a partir do século XVI, apresentou-lhes violentos elementos de dominação, desde as relações conflituosas e, em grande frequência, belicosas com os prepostos das coroas que fincaram seus domínios nas terras indígenas, até a dominação ideológica, por via das ações religiosas missionárias.

As classes dominadoras visavam tão somente o compromisso supremo com a civilização, isto é, a exploração econômica; mas o andamento do processo de colonização deparou-se com um entrave que exigia estratégias, muitas vezes, sanguinárias. As aldeias indígenas existentes nas regiões nas quais os colonizadores tinham interesse em ocupar

encaravam as relações por uma ótica adversa e, em muitos casos, combatiam. Havia, no entanto, para intensificar os conflitos, alguns grupos que estabeleciam relações pacíficas com os portugueses e outros com holandeses que se estabeleciam especialmente na região Nordeste. Essa situação favoreceu a investida colonial, já que aqueles grupos considerados ‘mansos’ e ‘amigos’ dos europeus, em ambos os lados, terminavam ajudando-lhes a combater aquelas aldeias que não se rendiam aos desejos dos forasteiros. E, fatalmente, pela força das armas de fogo e outros ardis, os indígenas resistentes saíam em larga desvantagem e, quando não sofriam um massacre (e foram vários!), eram obrigados a abandonar de suas moradas.

Registramos, como exemplo, uma passagem de comunicação de Duarte Pacheco Coelho ao narrar motivos para a cobiça holandesa, já na primeira metade do século XVII:

Que aquela província excedia em grandeza à Alemanha, França, Inglaterra, Espanha, Escócia, Irlanda, e às 17 províncias unidas, e que os portugueses a ocupavam por espaço mais de 400 léguas pela costa.

Que por toda esta extensão não havia mais que duas praças principais: que eram a Bahia de Todos os Santos e Pernambuco, ganhadas as quais, e fortalecidas, erigindo-se a propósito em outros pontos algumas fortalezas bem montadas e guarnecidas, era possível à companhia fazer-se senhora absoluta e para sempre de toda a terra dominada por elas.

Que os naturais eram índios, de quem se podia esperar pouca resistência, e não muita dos Portugueses; porque vivendo ali uns como comerciantes, outros no cultivo de suas fazendas, era crível que não tivessem prática nem cuidado das armas. (COELHO, 1982, p. 30)

Num trecho de um relatório da era Nassau ao governo holandês, um de seus escrivães registra como eram vistos e usados os tapuias. A respeito do período em que os holandeses se apossaram de parte do território pernambucano e intentaram uma expansão dominadora sobre o grande território brasileiro, diz o historiador Evaldo Cabral de Mello: “O extenso relatório apresentado pelos conselheiros Hamel, Bas e Bullestrate, à raiz da insurreição de 1645, ocupa-se longamente da comunidade luso-brasileira:” (MELLO, 2010, p. 262) E expõe trechos do tal relato que comparam holandeses com portugueses, brasileiros que viviam nos arredores de Olinda e áreas de engenhos sobre suas condições materiais e comportamentos. A respeito dos brasileiros, há um registro que descreve objetivamente a forma de interação que se estabelecia com alguns grupos indígenas. Vejamos o relato:

Reunimos uma tropa numerosa, de diversas aldeias, mas quando era preciso marchar se esquivavam aqui e ali da tropa, voltando para suas casas. Não nos foi possível mantê-los na mesma firme disciplina dos

nossos soldados, se bem que recebessem soldo e ração, mas em quantidade menor que a dos nossos soldados. Eles podem prestar no exército diversos serviços a contento e bem que não sejam violentos com o inimigo, eles se fazem temer, visto que são cruéis e não concedem quartel. E quando o inimigo, pelo esforço dos nossos, é forçado à fuga, são eles os mais valiosos e temíveis perseguidores. Entretanto, entre eles se encontram muito bons soldados. (MELLO, 2010, p. 266)

Chamamos a atenção para o caso peculiar de como se dava o vínculo com alguns grupos indígenas sob o acordo de combater outros grupos, fossem portugueses ou indígenas inimigos.

A evolução desta desafortunada relação propiciou a participação dos missionários – primeiramente, jesuítas – sob a espinhosa justificativa de estabelecer a pacificação. Esse trabalho seria desenvolvido sob a aura benevolente da catequese cristã, mas, por outro lado, e com a conivência dos religiosos, o objetivo principal seria a apropriação das terras e das possíveis riquezas naturais, além da utilização da mão de obra escravizada para o desenvolvimento da agricultura e outras atividades exploratórias. Diz ainda um dos trechos:

Os brasileiros, que são os mais antigos moradores e os primitivos senhores deste país, não vivem juntamente com os portugueses mas separados em suas aldeias, em casas feitas de palha ou pindoba, quarenta ou cinquenta deles em uma só palhoça comprida, [...] Em volta das aldeias, plantam suas roças de mandioca e de favas nativas com que se alimentam, além do muito que conseguem caçar [...] Dinheiro de nada valeria para eles, se não fosse possível adquirir com ele aguardente e vinho de Espanha; somente o pano de algodão mas sobretudo a bebida os faz trabalhar. [...] Vão para o trabalho como forçados e de má vontade, mas com aguardente consegue-se tudo deles. (MELLO, 2010, p. 264)

Nestes termos estão ditas as circunstâncias do grande choque interétnico na versão de um grupo invasor/dominador sobre as maneiras de vida daqueles que queriam atrair como parceiros nas crescentes empresas de apropriação territorial e de exploração comercial. Adotariam tal estratégia mesmo que fosse por meio de escravizar os grupos mais amistosos e usar suas forças para repelir violentamente outros grupos indígenas mais arredios e também outros grupos de europeus, seus adversários diretos na disputa pelas riquezas.

2.1 HISTÓRIA DAS MISSÕES NOS SERTÕES DO NORDESTE

Muitos conflitos houve ante a ação escravagista dos portugueses em relação aos povos nativos nordestinos. Algumas leis foram instituídas com o fim de dominar as comunidades indígenas que estorvavam os planos colonizadores e comerciais dos portugueses. É passível de registro o fato de haver a

persistência de leis extremamente cruéis para com os índios. A escravidão foi um fato quase que permanente. Até o Diretório de Pombal, apenas entre 1605, 1611, 1680 e 1684 é que a legislação se declarou contra qualquer forma e justificativa de escravidão. (GOMES, 2012, p. 81)

A união entre a Coroa e a Igreja estabeleceu certos planos de ação para administrar as relações com as populações nativas. Por força das armas, agentes da colonização submeteram as aldeias que rodeavam os primeiros agrupamentos como engenhos e vilas e, em boa parte dessa ação, estes povos dominados passavam a colaborar com portugueses em prol da expansão dessa dominação. Esse processo propiciou uma classificação de indígenas em “mansos” e “bravos”. No Nordeste, ao sul do Rio São Francisco, por exemplo, foram todos os povos do sertão (do interior) chamados de Tapuyas antes que se soubessem as diversas etnias; eram vistos em geral como indígenas bravios, cruéis, com os quais era mais difícil estabelecer relações amistosas conforme observa o importante cronista do século XVI, Gabriel Soares de Sousa: *“Pela parte do sertão, confinava este gentio [os Caetés] com os Tapuyas e tupinais, e se faziam cruéis guerras, para cujas aldeias ordinariamente havia fronteiras, que as corriam e salteavam.”* (SOUSA, 2010, p. 57).

Ao falar de grupos tapuias a que denominavam Maraquas [Maracás], Sousa relata algumas relações intertribais e, ao mesmo tempo, registra a relação comercial que começava a se estabelecer nas inter-relações entre índios e portugueses:

Estes Tapuyas não comem carne humana, e se tomam na guerra alguns contrários, não os matam; mas servem-se deles como de seus escravos, e por tais os vendem agora aos portugueses que com eles tratam e comunicam. (SOUSA, 2010, p. 326)

Importante também realçar que a investida dos colonizadores se realizava num consórcio conjuminado entre a Coroa e a Igreja para a eficácia do processo de apropriação do território brasileiro sem margem de negociação sobre a posse das terras em favor dos seus naturais. No geral, ocorria a expulsão daqueles grupos que viviam nas áreas de interesse de portugueses:

É necessário, de imediato, colocar os poderes secular e espiritual não como opostos um ao outro (como é frequente na historiografia brasileira), mas numa dinâmica complementar no projeto colonial e no processo civilizatório, levando em consideração, obviamente, que essa dinâmica implica ocasionais ou frequentes desencontros, conforme o interesse imediato de cada uma das partes, a instituição do Padroado, pacto entre a Igreja e a Coroa, representa formalmente uma aliança em torno da conquista colonial. Essa perspectiva é ainda mais necessária com relação aos índios, já que eles estavam fora das motivações históricas anteriores à descoberta das Américas. Do ponto de vista do índio, Igreja e Estado lhe pareceram como partes de um mesmo corpo, e, embora costumassem agir diferentemente entre si, na maioria das vezes tinham atitudes idênticas. (GOMES, 2012, p. 82)

As discrepâncias entre as representações romantizadas e as relações interétnicas do período colonial estampam situações cruentas nas quais muitas comunidades indígenas sofreram impiedosas agressões sob a ideia do que os portugueses ironicamente chamavam de ‘pacificação’ – que significava para os indígenas, na maioria das vezes, massacres a tribos consideradas ferozes. Muitas das aldeias resistentes do sertão já seriam derivadas de povos que tinham sido expulsos de suas terras litorâneas.

No processo de povoamento perpetrado pelas forças portuguesas, os engenhos se construíram nas terras próximas ao Recôncavo Baiano, após o afugentamento das populações indígenas que viviam nessas áreas. Mas a necessidade de Portugal expandir seus ganhos econômicos estimulava os seus patrícios a intensificar a penetração nas terras mais interioranas, o que propiciava os novos conflitos entre portugueses e nativos:

Era imperioso penetrar mais para o sertão, assim é que o governador-geral Diogo Luís de Oliveira determinou para que Afonso Rodrigues Adorno cumprisse a missão. Ele formou expedição com dezenas de aventureiros ávidos pela devassa dessa região, o que acabou acontecendo no ano de 1628.

Até o ano de 1629, combateu-se o indígena com selvageria indescritível, quando milhares deles foram escravizados, sendo compartilhados com os integrantes da expedição exploratória. Centenas deles foram mortos sem a menor cerimônia por parte do colonizador. O importante, naquela ocasião, era o domínio territorial e a mão de obra escrava para garantir a produção da agricultura. (BANDEIRA, 2017, p. 147)

Importante observar que as populações indígenas que se encontravam nas áreas disputadas pelos europeus terminavam por serem subjugadas pelo trabalho escravo desde os princípios da produção açucareira:

De fato, apesar de pouco abordada na historiografia, a escravidão indígena desempenhou um papel de grande impacto não apenas sobre as

populações nativas como também na constituição da sociedade e economia coloniais. Em sua dimensão mais negativa, aliando-se às doenças contagiosas, a escravização dos índios concorreu para o despovoamento de vastas regiões do litoral e dos sertões mais acessíveis aos europeus. (MONTEIRO, 1994, p. 105)

Apesar de alguns intelectuais lidarem com as noções iluministas que faziam referências ao ‘bom selvagem’, enquanto aquele indivíduo próximo do estado de natureza, destituído dos atributos próprios da civilização e, portanto, aquém dos dotes da razão e da moral; e de que seriam, por isso mesmo, dignos de uma ação que possibilitasse a elevação de suas almas pelo caminho da fé cristã, como preparação do espírito para alcançar o estado da civilização; por outro lado, a lida dos europeus com algumas comunidades indígenas dava-lhes outras percepções bastante distanciadas dessa visão bem-aventurada de quem encontra as lendárias figuras edênicas. Ao contrário, dava-se, não raramente, uma relação encarniçada com ensejos assassinos contra grupos humanos que, ante a resistência que ofereciam à investida de invasores impiedosos, deveriam ser exterminados como se fossem bandos de feras tenebrosas.

O mito do Bom Selvagem foi resultado mais de uma frase de efeito do que de uma intenção filosófica. Os iluministas que trabalharam a ideia do progresso humano a partir do desabrochar dos germes da potencialidade humana, encontrada na natureza, em sua maioria, não viam com bons olhos o estado de ser dos índios americanos. Em grande parte eram considerados estados degenerados de um ideal anterior que não conseguira progredir em virtude do clima ou de eventos catastróficos. (GOMES, 2012, p. 146)

O trabalho idealizado pela catequese com o fito da pacificação tinha uma expectativa de longo prazo e em diversas áreas. Inicialmente, a linguagem foi uma das primeiras preocupações dos jesuítas no sentido de estabelecer uma conexão mais vigorosa e mais amistosa. Isso motivou aos padres a desenvolverem materiais didáticos para o que acreditavam que viria a ser uma língua geral. Acreditavam que os indígenas da costa falariam uma única língua a partir dos trabalhos da catequese que seria desenvolvida.

Foram produzidos valiosos materiais sobre algumas línguas indígenas. Sobre a língua mais falada na costa brasileira, que recebeu dos jesuítas a designação de “língua brasilica” ou “língua do Brasil”, por exemplo, há materiais como: *Arte de Grammatica da Lingoa mais vsada na costa do Brasil*, do padre Anchieta (1595); *Catecismo na lengoa brasilica*, do padre Antonio d’Araujo (1618); *Arte da grammatica da lingua brasilica*, do padre Luis Figueira (1621); *Vocabulário na lingua brasilica*, (IVO, 2017, p. 199)

Além desses, outros trabalhos seriam produzidos com o mesmo fim. O objetivo estava centrado na ideia de que os indígenas cativos, por via de uma língua comum, funcionariam como multiplicadores, e que se desencadearia, pela conversão na fé cristã, a assimilação da cultura civilizada com mais eficiência e, por extensão, estaria sendo pavimentada a servilidade dos nativos necessária para os desígnios econômicos da coroa portuguesa. Estava clara a ideia de que

ela [a língua] facultaria a transmissão dos conhecimentos entre gerações, possibilitaria a circulação dos saberes, concorreria para a formação de uma memória colectiva mais robusta e perene, permitiria tornar próximo (isto é representaria) o longínquo ou o invisível, facultando uma mais pronta e eficaz intervenção sobre a realidade. Assim, compreensível se torna [...] o interesse do Poder, sobretudo do Poder Central, em dispor de e impor uma “língua de civilização” o mais universal possível. (SANTOS, 2015, p. 110)

A ação posta em prática nem teve uma resposta tão imediata na medida esperada pelos conquistadores. Pelo lado dos dominados, as tais ações de conversão custaram mais caras. A diáspora ocorreu em inúmeros pontos das *terras brasilis*, deixando uma desagregação generalizada cujos efeitos perduram até o presente; momento em que, após muitas lutas, alguns grupos descendentes tentam recompor seus modos de vida, suas culturas fragmentadas à semelhança de cacos de uma cerâmica espalhados no vasto território.

2.2 “DESAPARECIMENTO” DAS COMUNIDADES INDÍGENAS NOS SÉCULOS XIX E XX

Ao tratar sobre a crescente onda de apropriação que a corte portuguesa se apresentava em facilitar, com os fins comerciais ditando a urgência, a pesquisadora, Professora Maria Hilda Baqueiro Paraíso faz referência à escravização indígena como parte de um processo administrativo:

Esse conjunto de medidas político-administrativas, a visão dominante sobre a solução a ser adotada, o incremento de conflitos entre índios e colonos e a pressão dos governadores das três capitânicas e de particulares resultam na decretação de Cartas Régias declarando Guerra Justa aos Botocudo em Minas Gerais, Espírito Santo e Bahia. [...]

Ao criar mecanismos de repressão aos indígenas, incentivos materiais e garantias de acesso a mão-de-obra e terras em áreas de fronteira buscava-se promover o almejado aumento da produção de riquezas e o incremento do comércio. (PARAISO, 2014, p. 129)

Segundo a autora, essa ação adotada pelas forças das corte buscava

promover a conquista e “desinfecção dos sertões”, e, assim, promover o alargamento de espaço transitáveis e/ou apropriáveis pelos colonos. Com relação aos índios, o Estado procurava criar mecanismos de combate, controle ou aldeamento dos “bravios”, para, assim, garantir aos interessados o acesso à sua força e trabalho. (PARAISO, 2014, p. 129)

Percebendo as mazelas geradas pelos tratamentos destinados aos povos indígenas e forçados pelo interesse em restabelecer relações com a Santa Sé, que foram rompidas com a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas por Pombal, em meados do Séc. XVIII, sob o argumento de que as missões estimulavam a exploração dos nativos, o regente do império brasileiro toma a seguinte atitude:

A vinda oficial e em número significativo de capuchinhos italianos para se engajarem na política indigenista decorreu de um longo processo de negociações entre o governo brasileiro e a Santa Sé. Em 1840, o Regente Pedro de Araújo Lima restabeleceu as relações com a Santa Sé e se comprometeu a pagar passagens dos missionários e as diárias. Em 21/6/1843, o Decreto nº 285 autorizava a vinda de missionários capuchinhos italianos e a sua distribuição pelas províncias em missões, dando-se prioridade àquelas nas quais, segundo avaliações por parte da burocracia governamental, as missões poderiam ser mais proveitosas. (PARAISO, 2014, p. 387)

Já em 1845, a atuação desses novos missionários foi definida por decreto que instituiu o *‘Regulamento das Missões’*, que, curiosamente fora acompanhado de um parecer do Conselho de Estado

encaminhado ao imperador avaliando a importância do assunto, definindo-o como um dever político, religioso e humanitário ao qual Portugal nunca teria dado a correta atenção, nem a “essa infeliz raça”. Na avaliação do Conselho, Portugal sempre estivera preocupado em cercar-lhe a liberdade, dominando-a para satisfazer a cobiça e a usura dos colonos, ora entregando-os aos jesuítas, ora a diretores regulares ou eclesiásticos, quase nunca preocupados em serem exemplos das virtudes evangélicas, sendo todos despreocupados com a implantação do “progresso social.” (PARAISO, 2014, p.387)

As intenções principais do Regulamento, observa Paraíso (2014, p. 389), se firmavam nas formas de “criar as condições para a conversão e educação para o trabalho

dos aldeados”, utilizando métodos mais atraentes, pelos quais se deviam evitar, por exemplo, o uso da força, que teria gerado um clima de desconfiança e resistência dos grupos indígenas.

Os trabalhos dos missionários, portanto, deveriam voltar-se para a conversão, educação, ensino das primeiras letras, treinamento em artes mecânicas, [...] e em técnicas agrícolas, o que exigia a construção de oficinas nos aldeamentos. [...] era considerado essencial promover casamentos intra e interétnicos, como parte da estratégia assimilacionista implantada pelo governo. (PARAISO, 2014, p. 389)

Era, ao final, uma forma assimilacionista de tratar os povos indígenas, ou seja, uma maneira de fazer “desaparecerem” os grupos indígenas já que abandonariam seus modos específicos de viver – seriam, enfim, ‘assimilados’ pelos modos civilizados. Isso, de fato, em grande medida se concretizaria.

Essa etapa da dominação incluía alguns procedimentos de grande importância estratégica. Um deles “era a capacidade de o diretor decidir sobre a conveniência ou não da manutenção das aldeias nos locais escolhidos pelos índios” (MOREIRA NETO 1967, apud PARAÍSO, 2014, p. 390). Evidentemente, o que importava nessa decisão não eram as razões dos indígenas mas sim as conveniências exploratórias daquela área.

Decidida a remoção da aldeia, a atitude adotada pelos responsáveis caracterizava-se pelas técnicas de persuasão, mas podia ser usada a violência, já que se previa a possibilidade do uso de força militar para abafar qualquer reação dos interessados. (PARAISO, 2014, p. 391)

Estava arranjada, por vias legais, a forma de limitar as concessões feitas aos indígenas.

Numa querela no Baixo Sul da Bahia, por exemplo, em que o diretor questionava a ilegalidade de o Comandante da Guarda Nacional de Santarém sobre alistamento de índios na região que é atualmente o município de Ituberá e que estava sob a jurisdição da vila de Valença, o juiz dava uma mostra de como se faziam “desaparecer” grupos indígenas:

Tendo sido consultado acerca do assunto, o Juiz de Direito de Valença, concordou com a argumentação do diretor quanto à ilegalidade do ato do comandante, conforme ofício de 17/05/1847 (APEB, maço 4611). Mas discordava da existência de diretor para o aldeamento porque considerava que seus moradores não eram descendentes de índios puros e conviviam com mamelucos, mestiços e brancos, todos “nascidos e criados nas referidas aldeias e lugares civilizados”, estando nas mesmas condições dos demais brasileiros, (PARAISO, 2014, p. 393)

No poder da interpretação do juiz, aqueles indivíduos subitamente deixavam de ser indígenas e, portanto, seus direitos e concessões, bem como os de sua descendência deixavam de existir imediatamente.

Alguns anos à frente, o governo provincial passou a administrar as ações de desmantelamento das aldeias, mas o Barão de Sergimirim, Diretor Geral dos índios defendia que os aldeamentos do norte, que viviam em conflito de posse, deveriam ser extintos sem causar danos aos ocupantes das terras,

devendo, portanto haver cuidado em garantir-se a moralidade dos atos, evitando abusos administrativos e ocupação de terrenos nacionais. Em sua opinião, no norte da Bahia não havia índios, mas mestiços e mamelucos que queriam se arvorar a índios, diferentemente dos do sul, onde havia índios merecedores da proteção do governo. (PARAISO, 2014, p. 577)

Por outro lado, desde os tempos de Império, o Brasil assistiu a uma campanha oficial que por força intencionava “criar” uma identidade nacional. Para tanto, era necessário que os intelectuais produzissem peças literárias, em várias áreas, que proclamassem esse povo novo que, a exemplo de outros povos, ostentasse uma grandiosidade, um certo heroísmo à moda europeia. Nesse particular, mesmo quando os autores incluíam a representação indígena, tratavam de compô-la com dotes físicos e morais típicos das heroicas narrativas europeias. Exemplos dessa visão são os casos de romancistas como José de Alencar e Gonçalves Dias. Isto se dava pelo fato de que, à época, havia (e ainda hoje há!) uma tácita ideia entre as classes da elite e da recém-originada população de brasileiros natos de que a civilização propiciada pela cultura europeia era o estilo de vida a que toda a humanidade deveria aderir;

também no século XIX, é criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que inicia suas atividades com um concurso para premiar o autor que fosse mais bem sucedido, sob o ponto de vista do governo, em elaborar um plano de escrita da história do país, sendo o texto *Como se deve escrever a história do Brasil*, de Carl Von Martius o ganhador. Nos anos 1860, também pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Francisco Adolfo de Varnhagen publica sua *História Geral do Brasil*. Esses autores possuíam algo em comum em suas obras: para ambos a população branca europeia, e seus descendentes, era superior as demais, negros africanos e os índios autóctones, que se encontravam no Brasil. (PIN, 2012, p. 3)

A despeito de ter havido uma ação civilizatória, que objetivava criar uma nacionalidade que superasse o estado considerado primitivo pelos ideais iluministas – como

diria “o naturalista francês Georges Buffon, na sua História natural dos povos, [...] ‘um ajuntamento tumultuoso de homens bárbaros e independentes que só obedecem a suas paixões particulares’” (GOMES, 2012, p. 146) – houve, por outro lado, uma consequente derrocada dessa própria fantasia imediatamente após a sua criação:

A visão romântica indianista foi iniciada pela publicação do poema épico *A Confederação dos Tamoios*, de Domingos José Gonçalves de Magalhães, aparentemente por encomenda do jovem Imperador. Mesmo de qualidade literária menor e com embasamento histórico um tanto fantasioso esse livro catalisaria um sentimento de interesse pelos índios e uma polêmica sobre a melhor forma de civilizá-lo, durante as décadas de 1840 e 1850, encontrando seus pontos de qualidade literária nas poesias de Gonçalves Dias e de maior relevo ideológico nos romances de José de Alencar, a partir de *O Guarani*. Neste livro, o índio é idealizado como um representante americano equivalente do passado medieval português, da honra, da dignidade e da altivez, e a junção desses dois elementos é que iria a formar a nação brasileira. É um livro que cria um mito da criação do Brasil, e, como no mito do Bom Selvagem, o destino do índio é a sua extinção, no momento mesmo em que é criada uma nova instância humana e cultural. (GOMES, 2012, p. 152)

São, pois, flagrantemente simultâneos o início e o fim do prestígio dos nativos brasileiros na imagem da nacionalidade brasileira que a elite queria estampar. Este modo de ‘extermínio’ foi uma premeditada ação assumida pelas classes que se associavam ao conceito de civilização em curso no Brasil e que, naturalmente, se consorciavam com as esferas de poder desde a Colônia até o Império.

É oportuno destacar que, desde o processo de implantação da dominação colonial ocorrida no Brasil, até os tempos de República, muitas populações indígenas sofreram diversos tipos de violência. Algumas aldeias foram aniquiladas; outras, expulsas para outras paragens; enquanto uma boa parte de descendentes de inúmeras etnias passaram pelo ‘desaparecimento’:

Em meados do século XVIII, com a radical mudança da política indigenista do governo (leis de 1755 e Diretório pombalino), terminou a experiência das aldeias missionárias no sertão do São Francisco. Costuma-se datar nessa oportunidade o início do processo de “desaparecimento” ou “perda de visibilidade” dos grupos indígenas do sertão, mediante sua diluição na população sertaneja, paralelamente ao aparecimento da categoria “caboclo”, negadora da identidade indígena. (POMPA, 2011, p. 274)

Por isso mesmo, a segunda leva de missionários, os capuchinhos, chegava às missões num momento em que já havia um esvaziamento das aldeias que eram controladas pelos jesuítas. Esse período seria já após as interferências do Marquês de Pombal

juntamente com as diversas ocorrências de epidemias, fugas dos aldeamentos e revoltas de algumas comunidades.

Ao cair o silêncio sobre aqueles que, dispersos na população regional com ela se confundem, apenas os povos indígenas isolados e os poucos grupos ainda hostis ao contato continuam a merecer atenção e interesse, ou seja, continuam a “aparecer”. Os demais passam a fazer parte daquilo que poderíamos chamar de “categorias ausentes”, submersas no interior da sociedade. (ALEGRE, 1993, p. 214)

Não obstante o fato de haver intelectuais que defendessem a utilização dos ‘braços indígenas’ para o trabalho, por serem mais baratos que os europeus ante a iminência do fim do escravagismo praticado contra africanos, este processo de “desaparecimento” continuava em curso ainda na segunda metade do século XIX, quando muitos outros aldeamentos continuavam sendo desativados. As autoridades declaravam que os indígenas haviam abandonado tais terras e, portanto, deixavam de constar a existência de tais povos. Conforme registros de documentos emanados do Diretor Geral dos Índios da Bahia, que

Já em 05/11/1873 (Ofício ao Presidente da Província [da Bahia], APEB¹) indicava os sete primeiros aldeamentos a serem extintos: **Mas-sacará** [grifo nosso], Geremoabo, Nossa Senhora da Saúde de Itapicuru, Pombal, Nossa Senhora das Neves do Saí, Santo Antônio de Nazaré e Pedra Branca. Além de afirmar o estado de civilização dos índios, o abandono das terras, o não pagamento das taxas, dizia que esses terrenos seriam mais úteis ao Império se deixassem de ser aldeamentos, pois haviam se tornado zonas conturbadas por conflitos e disputas, inviabilizando-se o progresso da lavoura. (PARAÍSO, 2014, p. 540)

Mesmo no advento da República, o tratamento com relação ao indígena não teve uma melhora significativa no que diz respeito aos seus direitos de povos autônomos. Quando visualizamos a Era Vargas, por exemplo, de fundo positivista, podemos encontrar ali também uma fórmula político-administrativa em torno das questões indígenas que, de certa maneira, intui os povos indígenas como incapazes de sobreviverem sem a mão re-dentora do estado, por via da educação oficial:

Os índios são vistos como exemplos do primeiro estágio da evolução humana, o animista, em que a visão do mundo é baseada na crença de que qualquer objeto natural pode ter uma alma, um espírito, uma *anima*. Portanto, seus membros não seriam capazes do pensamento racional objetivo, pois não conheciam o princípio da causalidade. Mas eles teriam potencial intelectual para evoluir e passar de um estágio a outro através da educação. Eis a esperança dos positivistas em relação aos índios. A solução estaria em dar-lhes condições para que caminhassem,

1 APEB: Arquivo Público do Estado da Bahia.

o mais rapidamente possível, ao entendimento da sua posição e da sua integração à nação brasileira. (GOMES, 2012, p. 155)

Mais uma vez, a organização social predominante ignorara a autonomia das populações indígenas e, mais uma vez, sem a preocupação de lhes ouvir suas querelas particulares e gerais. A cruzada pela integração permanece campeando a possibilidade de aniquilar as diversas etnias que compunham a população indígena brasileira, uma vez que a política desenvolvida pelos estados federados em torno das questões indígenas “continua a ser regida nos moldes do Regimento das Missões, de 1845, i.é, persistia a aplicação do binômio catequese e civilização” (GOMES, 2012, p. 156).

Já nas primeiras décadas da República, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/ILTN)² – órgão criado em 1910 –

teria a incumbência de abarcar todas as atividades de poderes diversos sobre os indígenas, mas, principalmente, para garantir a implantação, gerenciamento e reprodução do poder estatal, pois as tecnologias de poder já existentes encontravam-se em um território de povos indígenas heterogêneos desconhecido de aparelhos estatais de âmbito nacional, (PIN, 2012, p. 3)

Apesar disso, a política integracionista desenvolvida pelo SPI representou uma nova etapa no andamento das relações entre os indígenas e a nacionalidade, posto que, a princípio, já percebia o índio como parte integrante da nacionalidade brasileira. Como afirma a Professora Maria Hilda Baqueiro,

o SPI [...] estabeleceu uma sinecura de difícil solução quanto à sua atuação junto aos povos indígenas. Por um lado, propunha o reconhecimento da autonomia e direitos das nações indígenas e, por outro, em nome da superação do seu estágio primitivo, defendia a necessidade de interferir na organização social desses povos, para levá-los ao abandono do seu primitivismo e a atingirem ao estágio racional-positivista. (PARAÍSO, 2014, p. 613)

Há que se considerar que essa noção de civilização dos povos indígenas era um ideal de mundo se consolidando e exigindo que a administração do estado fosse eficiente na ação de transformar estes indivíduos em cidadãos ajustados aos padrões da ordem e

² O SPI/ILTN foi criado a 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072 – a partir de 1918 ficaria apenas SPI – e tinha por objetivo prestar assistência a todos os índios do território nacional, desvinculando-se da ação religiosa até então presente, e com a intenção de transformar o indígena num trabalhador nacional. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protECAo-aos-indios-spi> Acesso em 04 jun 2019.

preparados para o trabalho, a partir da imposição da “sedentarização e localização espacial definidas de acordo com os interesses nacionais e do mercado produtor” (PARAÍSO, 2014, p. 613). O SPILT seria então o órgão que daria curso ao projeto de arregimentação dos indígenas;

sendo subordinado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, como forma de indicar que a categoria dos assim chamados “índios” estaria em transição para a categoria dos “trabalhadores rurais”. Tal fato deixa claro que a política de intervenção do SPI, por meio da educação, sempre objetivou capacitar os índios para se tornarem aptos como mão de obra, sendo úteis para os objetivos do Estado e da iniciativa privada no que diz respeito à formação de trabalhadores a serem integrados no desenvolvimento agrário do país (SANT’ANNA et al, 2018, p. 6)

Sem dúvida, a presença do Marechal Cândido Rondon e de seus companheiros foi um fator que influenciou os rumos das ações indigenistas até a década de 1950. Daí em diante, mesmo com o engajamento de muitos outros intelectuais de matizes antropológicas distintas que se associaram às causas indígenas numa posição social e política que lhes possibilitava fazer ecoar, nas esferas governamentais, algumas defesas das demandas indígenas, ficavam ainda muitas lacunas a serem preenchidas e um rastro de irregularidades de prepostos do SPI.

O SPI foi extinto em dezembro de 1967, depois de uma devassa realizada por uma Comissão Parlamentar de Inquérito instalada para apurar denúncias de irregularidades em diversas ações com comunidades indígenas. Esta CPI foi presidida por Jader Figueiredo Correa, que produziu um relatório que ficaria conhecido como Relatório Figueiredo e que narra

registros de crimes praticados contra a pessoa e o patrimônio indígena, assassinatos de índios (individuais e coletivos), prostituição de índias, trabalho escravo, usurpação do trabalho do índio, alienação do patrimônio indígena e cárcere privado (Correia, 1968, apud SANT’ANNA et al, 2018, p 5)

O cerne da orientação das ações do SPI era transformar a vida dos povos indígenas de modo a fazer com que fossem ‘*aculturados*’ e, então, assimilados pela vida civilizada, ou seja, que se tornassem aptos aos trabalhos da modernidade industrial, o que

evidencia a abordagem de que o indígena recuperado era o que se submetia ao projeto desenvolvimentista assumido pelos militares, tornando-se força de trabalho disponível para as tarefas exigidas pela di-

tadura em relação a um projeto social político de país, segundo a perspectiva de que um cidadão produtivo deveria ser, por exemplo, um médico ou advogado. (SANT'ANNA et al, 2018, p. 6-7)

O Relatório Figueiredo formulou acusações contra agentes do SPI, segundo as quais consta que eles preparavam indígenas para trabalharem em serviços domésticos e nas fazendas de fazendeiros e de outras autoridades. Há um exemplo de uma índia que foi encontrada trabalhando na casa de um desembargador entre muitos outros casos. Para ilustrar o nível dos desmandos, cabe registrar um outro caso citado no relatório – foi o de uma índia que foi vendida por um chefe de posto indígena, no Mato Grosso, em troca de um trabalho de pedreiro. O caso teria sido denunciado pela diretora da escola, já que a indígena, que teria servido como amante do “comprador”, era aluna da escola instituída pela própria ação do SPI:

O homem que construiu o tal fogão (designado no Relatório apenas como Seabra) escolheu Rosa dentre as alunas índias que frequentavam a escola dirigida por Violeta Tocantins. No Relatório Figueiredo, essa denúncia também aparece no depoimento de Juracy Cavalcanti Batista Ferreira:

Que na oportunidade da escolha da índia Rosa, o Sr. Flavio de Abreu em companhia de Seabra visitaram a classe de aula e após mandarem que as índias ficassem em pé, Seabra fez a escolha; que imediatamente o Sr. Flavio fez a entrega da índia Rosa... que o índio Seabra após concluir os trabalhos que estava prestando ao Sr. Flavio Abreu, devolveu a índia Rosa; que na época em que foi entregue, a índia Rosa contava 11 (onze) anos de idade. (Relatório Figueiredo, Volume 8, p. 230 apud SANT'ANNA et al, 2018, p. 8)

Foram descobertas várias situações de desvios de conduta praticados por prepostos do SPI tanto em questões humanitárias quanto em econômicas. Registros há no Relatório de episódios sobre apropriações indébitas de áreas rurais em territórios indígenas, em geral para exploração comercial ou extrativista:

Sendo assim, em denúncia encaminhada à Comissão de Inquérito, Helio Jorge Bucker (chefe da 5ª Inspeção Regional) informou que as Missões Salesianas tinham a prática de registrar em seu próprio nome as terras dos índios onde localizavam suas instalações sob a justificativa de prestar assistência. (SANT'ANNA et al, 2018, p. 9)

Como é evidente, a ação do governo federal para o atendimento de demandas das causas indígenas se confundia com os desmandos dos agentes a um tal ponto que algumas aldeias não se sentiam confiantes nas relações empreendidas por alguns sertanistas ou agentes de missões religiosas. Convém destacar, porém, que havia aqueles que trabalhavam sobre a inspiração de Rondon, numa busca de desenvolver um trabalho que, de

fato, não significasse perigo e opressão aos indígenas; mas as escaramuças testemunhadas por algumas nações indígenas produziam um efeito devastador e reação de resistência. “Para os povos indígenas o espaço da escola, também podia ser o espaço do perigo.” (SANT’ANNA et al, 2018, p. 8). Tal atrito na relação propiciou alguns ataques feitos por índios a missões religiosas que auxiliavam o trabalho do SPI.

Após a extinção oficial do fracassado SPI, foi criada, em 1967, a FUNAI, cuja função deve ser a de garantir a proteção às comunidades indígenas em diversos segmentos:

O poder de polícia da FUNAI está descrito no artigo 1º, inciso VII da Lei 5.371/67, e na Instrução Normativa 005/PRES de 27 de Outubro de 2006. Observa-se que a FUNAI tem o poder-dever de proteger o índio, principalmente no tocante à questão ambiental, pois as terras indígenas comumente são invadidas para extração ilegal de madeira, garimpo ilegal e outras ações ilícitas praticadas não só contra a vontade dos índios, mas com a conivência desses a depender do caso, o que dificulta o poder de ação da FUNAI. (SILVA; SANTOS, 2017, p. 4)

As prerrogativas da FUNAI se baseiam nos princípios da Administração Pública, pelos quais pode definir processos de demarcação, de desapropriação, de punição, pode requisitar força policial para controlar conflitos entre outras ações de rotina na fiscalização e no assessoramento das comunidades para a efetivação dos seus direitos.

Esta nova agência, a despeito de renovar as expectativas de funcionamento pelas vias regimentais, enfrentou também dificuldades estruturais e funcionais, que geraram uma depreciação na imagem:

Durante o final dos anos 60 e em toda a década seguinte, a Funai e o governo militar sofreram fortes críticas das imprensas nacional e internacional, sendo objeto de denúncias e investigações, bem como tendo que enfrentar uma ampla mobilização de setores da opinião pública contra a sua política indigenista, expressada na minuta de decreto sobre a emancipação dos índios (elaborada em 1979, pelo então ministro do Interior, Rangel Reis). (OLIVEIRA, 2012, p. 1069)

A partir de resultados estatísticos que apontaram crescimento nas áreas e nas populações indígenas durante a década de 1970, houve um nova investida de setores da sociedade que reclamavam da ação da FUNAI sob a visão de que estaria prejudicando o desenvolvimento econômico de certas regiões, especialmente na região central do Brasil.

Ainda em 1982 uma revista de empresários rurais de Mato Grosso atacou vigorosamente a Funai por transformar cerca de 14% do estado em terras indígenas, reivindicando mudanças urgentes nessa política que

estaria obstruindo o desenvolvimento regional. Manifestações semelhantes ocorreriam nos anos seguintes em outros estados e territórios (Pará, Amazonas e Roraima) através de associações de empresários e autoridades regionais. (OLIVEIRA, 2012, p. 1071)

Já em 1983, face a essa querela, o governo federal, por força do Decreto nº 81.118/1983, instituiu alterações nos procedimentos para criação de áreas indígenas; daí em diante, as decisões passariam pela análise de um grupo técnico interministerial, no qual a Funai teria participação. Ou seja, o processo de demarcação de terras indígenas sofreu um sério golpe já que ficaria à mercê de influências de setores da economia imiscuídos no âmbito ministerial e político que nenhum compromisso ou interesse tinham com as demandas das comunidades indígenas.

Um fenômeno que cabe destaque é a quantificação das populações indígenas. Contrastantes resultados numéricos obtidos pelas metodologias empregadas pela Funai e pelo IBGE demonstram que a problemática do tratamento imposto aos povos indígenas, ao longo dos tempos, fez com que muitos filhos de comunidades indígenas debandassem de suas terras. Essa ocorrência tem motivo variado que faz os indivíduos saírem à procura de bem estar e de prosperidade; tanto por motivos de dificuldades climáticas para sobrevivência, como muitos casos de populações nordestinas em função das secas, ou mesmo pode ser resultado direto do temor provocado pelos conflitos recorrentes com posseiros, que, não raro, culminavam em mortes, a exemplo de casos vários do sul da Bahia.

Enquanto o censo de 2000 realizado pelo IBGE encontrou 734 mil índios no país, a Funai, em 2004, continuava a estimar a população indígena em 323 mil, agregando a isso apenas a ressalva de que não estava computando os índios urbanos. (OLIVEIRA, 2012, p. 1077)

Tais resultados se devem ao fato de que o censo permitiu a que indivíduos que viviam em centros urbanos se assumissem e se declarassem indígenas; enquanto a Funai se baseava nos quantitativos de indígenas que viviam em suas comunidades.

A relação dos estados onde é mais numerosa a população de índios urbanos surpreende os estudiosos. Entre os sete primeiros, em ordem decrescente – São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Paraná –, não está qualquer dos estados onde se localizam as mais extensas terras indígenas, nem aqueles que sejam objeto de atenção especial da política indigenista. (OLIVEIRA, 2012, p. 1078)

Portanto, o que se traz à luz das interpretações possíveis é o resultado de longos processos de negação e de opressão dos povos indígenas, além de outros fatores relacionados à aculturação produzida pela onda avassaladora do processo civilizatório. Conforme observa o pesquisador a respeito discrepância entre os dados obtidos pelo IBGE e aos da Funai e ONGs,

A sua importância não se restringe a chamar atenção para um movimento crônico de migração que leva pessoas e famílias indígenas do meio rural para as áreas urbanas. É preciso que esse deslocamento geográfico seja inserido em um processo maior, de longa duração, de incorporação dos indígenas em múltiplos nichos da sociedade brasileira, seja no campo (nas cercanias de sua área de origem ou muito afastados dela), seja nas cidades (e não apenas nas capitais, mas nas pequenas cidades de interior). (OLIVEIRA, 2012, p. 1079)

Importante atentar para uma característica própria da evolução histórica da sociedade brasileira desde os tempos de Colônia (Séc. XVI) até o período da chamada “Redemocratização” (final do Séc. XX), que se centra na concentração de renda e, portanto, a existência

do exercício de um colonialismo interno, em que a população nativa, as terras que habitavam e os recursos que possuíam, foram continuamente decretadas como espaços econômicos a serem incorporados mediante uma variada gama de expedientes (muitas vezes legalizados) que incluíam o terror e a guerra, a escravidão disfarçada, os deslocamentos compulsórios e a imposição da tutela. (OLIVEIRA, 2012, 1082)

Um outro dado lastimável que temos a destacar, por exemplo, é o fato de os trabalhos de pesquisa histórica sobre povos indígenas não terem sido abraçados com grande amplitude pelos historiadores profissionais até a penúltima década do Séc. XX, o que fez com que muitas informações e testemunhos deixassem de ser registrados.

Tal realidade, infelizmente, nos deixam muitas lacunas em relação ao que se sabe sobre a organização social, os traços culturais, os laços étnicos ou de parentesco, bem como a exatidão na determinação de territórios originariamente indígenas. Estes, dentre outros fatores, implicam nas difíceis trajetórias dos diversos povos nativos diante das políticas que tentam implementar compensações para o esbulho secular dos seus patrimônios materiais e imateriais e dos seus direitos. Conforme observações de Oliveira (2012, p. 1082), a atualidade requer uma nova postura em relação aos povos tradicionais: “trata-se de apontar a continuidade de vínculos identitários supostamente soterrados pela história política oficial e refratados pela consciência europeizada da elite intelectual.”

A situação específica dos povos indígenas do Nordeste do Brasil, demonstrada pelos trabalhos de alguns antropólogos que, a partir dos anos 1970, se deram ao trabalho de desvendar as condições de alguns grupos, requer um olhar cuidadoso.

Em 1975, como um desdobramento da Reunião Brasileira de Antropologia, realizada em Salvador, estabelece-se um termo de cooperação entre a Funai e a UFBA no sentido de que esta pudesse vir a gerar estudos que subsidiassem programas de assistência e desenvolvimento aos povos indígenas do estado. (OLIVEIRA, 1998, p. 51)

E, de partida, foi criado um grupo de trabalho para pesquisar sobre alguns povos indígenas da Bahia – como os Pataxó e os Kiriri, que, embora reconhecidos como “índios” pelo órgão indigenista e pela literatura etnológica, não dispunham de terras demarcadas e protegidas. (OLIVEIRA, 1998, p. 51)

A condição em que se encontraram várias aldeias do Nordeste fez com que se criasse uma categorização que, em certa medida, denotava uma desqualificação; foram chamados de ‘*índios misturados*’ em oposição aos que se idealizava como ‘*índios puros*’ do passado. A partir daí a FUNAI passou a intermediar querelas sobre posse de terra entre grupos indígenas e não índios:

os “índios” eram sertanejos pobres e sem acesso à terra, bem como desprovidos de forte contrastividade cultural. Em uma área de colonização antiga, com as formas econômicas e a malha fundiária definidas há mais de dois séculos, o órgão indigenista atuava apenas de maneira esporádica, respondendo tão-somente às demandas mais incisivas que recebia. Mesmo nessas poucas e pontuais intervenções, o órgão indigenista tinha de justificar para si mesmo e para os poderes estaduais que o objeto de sua atuação era efetivamente composto por “índios”, e não por meros “remanescentes”. (OLIVEIRA, 1998, p. 52-53)

Por essa razão, o trabalho que passou a ser desenvolvido no Nordeste tinha motivação diferenciada daquele que, por exemplo, se fazia no Norte, conforme afirma Oliveira (1998)

Se, na Amazônia, a mais grave ameaça é a invasão dos territórios indígenas e a degradação de seus recursos ambientais, no caso do Nordeste, o desafio à ação indigenista é *restabelecer os territórios indígenas*, promovendo a retirada dos não índios das áreas indígenas, *desnaturalizando a “mistura”* como única via de sobrevivência e cidadania. (OLIVEIRA, 1998, p. 53)

A missão dos indigenistas no Nordeste passou a ser o que ficou conhecido como etnogênese, qual seja o de propiciar a emergência de identidades e reafirmação de etnias já reconhecidas; ação que se expande a partir da década de 1990:

As populações indígenas que hoje habitam o Nordeste provêm das culturas autóctones que foram envolvidas em *dois processos de territorialização* com características bem distintas: um verificado na segunda metade do século XVII e nas primeiras décadas do XVIII, associado às missões religiosas; o outro ocorrido neste século e articulado com a agência indigenista oficial. (OLIVEIRA, 1998, p. 56)

Tratam-se, portanto, de aspectos específicos que influenciaram as ações da era colonial, pela sua contiguidade geográfica e suas possibilidades de exploração das áreas indígenas do Nordeste e que possibilitam o entendimento sobre as implicações que concorreram para condições de desagregação nas se encontravam a maioria das etnias. Aos poucos vão-se reconstruindo em termos de conquistas de direitos e apesar dos muitos conflitos ainda recorrentes.

2.3 REFERÊNCIAS HISTÓRICAS DA ALDEIA KAIMBÉ

Com base nos processos contidos na seção anterior, podemos entender a luta de muitas comunidades indígenas brasileiras para reaver suas terras e, por extensão, sua territorialidade, seus habitats, seus fragmentos culturais dispersos ao longo dos últimos cento e cinquenta anos decorridos desde os estertores do Império. Faço a observação, de passagem, que a ideia aqui não é deixar implícita a defesa de uma cultura estática, congelada num tempo, nem incólume em relação às inteirações culturais exógenas passíveis à existência dos grupos indígenas (FREIRE, 2016), como passíveis a quaisquer outras comunidades. Entretanto, além da descrição factual da evolução histórica que foi relacionada nessa discussão, insere-se uma interpretação que enfocará as condições sociais e políticas das comunidades nativas, sob a perspectiva das relações de produção que se instalaram no país a partir da chegada dos europeus ao continente americano e seus constantes reordenamentos estruturais.

Dessa forma, as interpretações gravitarão pela visão da interface que representa a vida das comunidades vitimadas nesse rol de acontecimentos em que, conforme os registros, está incluída a Aldeia Kaimbé do Massacará.

O que se conhece sobre o início das invasões de portugueses tem origem em alguns raros documentos oficiais recuperados pelo Arquivo Público da Bahia, que pesquisadores podem acessar, mas há poucas fontes em que se possam precisar a intensidade das ações impostas aos povos indígenas desde os primeiros contatos de fato; menos ainda sobre as culturas e as relações existentes entre esses povos vizinhos do povo Kaimbé. A partir do início das investidas da Colônia, a área da aldeia fora dominada, sob os auspícios oficiais, por levadas de vaqueiros que penetravam o sertão, criando instalações para permanecerem temporadas na lida do gado, geralmente eram agregados à casa de Garcia d'Ávila³, situada no litoral norte baiano, onde hoje se localiza a glamourosa Praia do Forte, a 80 km de Salvador, no atual município de Mata de São João.

Em vários momentos dos ataques dos portugueses aos grupos indígenas que viviam em áreas que interessavam aos colonizadores, as tribos eram obrigadas a desertar de suas terras em procura de áreas menos susceptíveis a represálias:

O Governador-Geral Luís de Brito de Almeida⁴, assim que assumiu o cargo, em decorrência da morte do antecessor Luís Fernandes Vasconcelos, determinou que se empreendesse guerra aos índios do rio Real, visando povoar a região entre a Bahia e Sergipe. Da Bahia, saiu muita gente por terra e outros pelo mar e, assim, fizeram guerra aos nativos, destruindo e incendiando aldeias, inclusive matando o principal cacique da tribo chamado Surubi, enquanto outro, conhecido por Aperipé, fugiu com sua gente cinquenta léguas para o interior da Colônia, abandonando suas terras que passaram a incorporar o latifúndio de Garcia d'Ávila. (BANDEIRA, 2017, p. 123-124)

Esta área litorânea se localiza numa mesma coordenada em que se encontram a menos de 'cinquenta léguas', a oeste, as terras onde se situam as aldeias Kiriri da Mirandela (Banzaê) e Kaimbé do Massacará (Euclides da Cunha), o que estabelece a hipótese plausível de haver relações entre esses povos afugentados de suas áreas e essas aldeias do sertão que, tempos depois, sofreriam a represália de serem consideradas extintas como se pode constatar nos registros históricos.

3 Garcia d'Ávila: tendo chegado à Bahia juntamente com a comitiva de Tomé de Souza, "*foi nomeado em 1º de junho de 1549 para exercer o cargo de 'feitor e almoxarife da Cidade do Salvador e da alfândega', e logo recebeu sesmarias em Itapagipe. Mais tarde, em 1552, recebeu outra doada por Tomé de Souza, equivalente a 14 léguas, partindo de Itapuã até o Rio Real e Tatuapara, local onde iniciou a construção de uma morada fortificada com torre de sinalização*" (...) (BANDEIRA, 2017, p. 94); exerceu também, a partir daí, o papel de criador de gado e de bandeirante que iria explorar o norte e nordeste baiano.

4 Pela cronologia de personagens feita pelo autor, esse evento estaria catalogado entre 1589 e 1590.

A localidade onde viviam os indígenas Kaimbé foi denominada pelos missionários jesuítas, em 1639, de Missão da Santíssima Trindade do Massacará (SOUZA, 1996, p. 41), e podemos inferir que a aldeia tenha vivido tensões dolorosas, quando das investidas missionárias ou mesmo da administração da coroa, uma vez que, além dos choques com os forasteiros da lida com os chegantes rebanhos de gado, houve a ação da catequese, não menos invasiva. A aproximadamente 4km desta vila em que se instalou a missão, há uma fonte de água boa para consumo. Tempos depois denominada Fazenda Ilha, que foi objeto de disputa entre os nativos e os forasteiros, conforme veremos mais abaixo.



Figura 1. Igreja da Santíssima Trindade do Massacará. Fundada pela ação jesuítica, no ano de 1639. Erguida sobre um promontório onde fica localizado também um pequeno arruamento em sentido longitudinal, conhecido como "Rua Velha". (Acervo particular do pesquisador/novembro de 2012)

Pelo que se tem de registro, após desavenças entre indígenas e portugueses, houve o desmantelamento desta e de outras comunidades promovido pelas forças oficiais

A denominação “pági Tapuyarum” só aparece nos catálogos a partir de 1679. Com base em documentos anteriores, sabemos que ao menos desde 1667 havia as seguintes aldeias: São Francisco Xavier, nas Jaco-

binas, Itapicuru, **Massacará** e Jeremoabo (**estas destruídas por Garcia d'Avila em 1669**); Santa Teresa dos Quiriris, em Canabrava (POMPA, 2011. p. 270, grifos nossos).

Ao final do século XVIII, a aldeia de Massacará não conquistara prestígio junto às autoridades da coroa, nem gozava de reconhecimento pelas representações clericais.

Encontra-se um exemplo da **visão capuchinha** da inutilidade da catequese indígena em carta do famoso Apolônio de Todi, o “apóstolo do sertão”, que, como quase todos os outros missionários de sua época, ocupou-se tanto da catequese dos índios quanto das ‘missões volantes’. A carta, enviada a Balthazar da Silva Lisboa⁵, (...) é datada de 1804, mas se refere à sua atuação em Rodelas nos anos 1780. (POMPA, 2011, p. 285-286, grifo nosso)



Figura 2. Rua Velha. Visão da extensão com Igreja da Santíssima Trindade do Massacará ao fundo. (Acervo particular do pesquisador/maio de 2018)

‘A carta’ do Frei Apolônio de Todi⁶ traz informações sobre as aldeias que refletem claramente a visão geral que se faziam de alguns grupos indígenas do sertão. A aldeia Massacará entrou novamente para a relação das condenadas à eliminação:

⁵ Juiz Conservador que se destacou em estudos sobre a natureza e populações no Brasil.

⁶ Frei Apolônio de Todi, de origem italiana, foi um *pregador de missões* em várias localidades do sertão, incluindo a Missão do Massacará, e em algumas do sul da Bahia durante o último quartel do séc. XVIII e o primeiro do s. XIX.

[...] principiando⁷ do sertão do norte: Vala[*sic*] de Abrantes, Maçaran-dopio, Carmo, Agrazeda, Japarutuba, Pacatuba, Colégio S. Pedro, Pão de Açúcar, Curral dos Bois, Rodelas, **Massacará**, Saco de Morcegos, Canabrava, Natuba, Saúde, Jeru(...) além de outras Aldeiazinhas, que não tinham Padre e nem eram Vilas nem Freguesias (...) (POMPA, 2011, p. 286)

É de se notar, porém, que essas observações fossem feitas por um membro capuchinho a respeito de localidades que teriam sido catequizadas por jesuítas. Elas deixam patente a marca da disputa política no campo clerical. E continua a apresentar suas impressões nada amistosas a respeito dos indígenas:

Portanto, parece-me que V. S. não duvidará do meu dizer, tendo visto mais ou menos que cousa são os Índios, que são gente sem nenhum préstimo, por serem falsos, preguiçosos, vingativos e luxuriosos ao último excesso. E por esse motivo a gente índia não se pode atrair com o Céu, porque a fé deles não é firme; não se pode atrair com a riqueza, porque não fazem nenhum caso dos bens do mundo, nem com os pontos de honra, porque são sem vergonha. *Enfim, são bichos, que só com o medo se alcança alguma cousa deles.* (POMPA, 2011, p. 286, grifo da autora)

Essas impressões que faziam dos indígenas denota a urgência com que os grupos oficiais imaginavam dominar as populações nativas. Vejamos que havia a ideia de reunir grupos indígenas distintos nas vilas das missões, sob o propósito de deixar as áreas desses povos inabitadas e tornar-lhes obedientes ao comando oficial. No entanto, pode-se ver que a tarefa não foi tão facilitada; houve resistência:

[...] Os que inventaram de se fazerem Vilas dos índios pensavam de fazer bem, como na verdade parecia, que unindo-se duas ou três povoações de Índios em uma Vila que fizesse o número de três ou quatro mil pessoas, pudessem viver, governar e conservar-se com os moradores. Porém a experiência tem feito ver em todas as partes que foi a ruína deles, porque nem tomaram o governo dos moradores, nem ficaram mais civilizados do que eram reduzidos pelos Missionários, e só o fruto que aparece é irem tornando à gentildade e braveza(...) (POMPA, 2011 p. 286-287)

Tais registros permitem inferir a rota para o *'desaparecimento'* que foi seguida pela aldeia dos Kaimbés do Massacará. Daí em diante, ocorre o mesmo que em outras centenas de comunidades indígenas nordestinas e brasileiras: a apropriação ratificada pe-

7 Trechos da citada carta do Frei Apolônio de Todi.

las forças políticas, a consequente dispersão de membros das comunidades, o esquecimento – ainda que parcial – de membros mais jovens que são recrutados para os trabalhos de campo mais diversos.

Muitas lacunas pairam sobre a sequência histórica da vida do povo Kaimbé. Isso se deve, naturalmente, a esses cortes provocados pelos desterramentos e pela ação da catequese. A intensidade da desagregação atingiu o ponto de fazer desaparecer a língua que o povo falava. Conforme conclusões de pesquisas histórico-antropológicas, existem poucos registros formais sobre a língua e outras características culturais desse povo aldeado na Missão do Massacará.

Vale esclarecer que faltam dados sobre a língua original dos Kaimbé. Os poucos dados disponíveis e a localização dos índios nos permitem inferir apenas que não devem ter pertencido ao tronco Tupi-Guarani. O mais provável é que a língua, e também a sua afinidade cultural, seja afiliada ao Kariri (ou Kiriri, sobre o qual existem documentos que permitiram estudos linguísticos) ou a uma língua independente (sem ligações históricas com outras línguas conhecidas). [...] Há a possibilidade de esses ancestrais terem pertencido a uma fração ou amálgama de povos Kiriri do conjunto de povos que dominavam boa parte desses sertões dos quais tampouco se conhecem as próprias concepções sobre como se dividiam em povos. (REESINK, 2011, p. 515)

Essa hipótese da proximidade de parentesco entre os Kaimbé e os Kiriri é, a meu ver, a mais aproximada da realidade tanto pela proximidade geográfica que facilitava o contato entre as populações, como se pode depreender desta passagem: “Numa única referência, de 1685, um jesuíta missionário reclama que “Tapuya Guiriris” das aldeias dos missionários circulavam demais entre outras aldeias “da mesma nação”, e inclui “Massacurá” no rol destas.” (REESINK, 2011, p. 516); como também pela existência, há muitas décadas, de moradores vindos da Mirandela, conforme afirma o pesquisador sobre tempos recentes: “Em 1976 e 1977, realizei um censo dos índios de Massacará e constatei uma população de, aproximadamente, 466 indivíduos (sem incluir os não índios casados com índios, 29 pessoas, e as famílias kiriri da área.” (REESINK, 2011, p. 535)⁸

As lutas pela posse da terra indígena do povo Kaimbé são antigas. “De 1787 a 1789, houve três tentativas de demarcar a área de Massacará numa légua em quadra. Isso

⁸ Chamamos a atenção para a autoridade técnica do eminente antropólogo e pesquisador, prof. Edwin Reesink, cuja participação deu-se por causa de uma solicitação do magistrado que julgava a querela sobre a propriedade da T.I. ao Departamento de Antropologia e Etnologia da UFBA para que indicasse alguém qualificado para servir de perito de juiz.

aconteceu a pedido do capitão-mor dos índios” (REESINK, 2011, p. 521). Após ter sido feita uma demarcação, não cessou a questão porque o não índio querelante que ficou com sua área (a fazenda Cruz) na vizinhança do cobiçado vale da Ilha, em função da abundante fonte de boa água (Figura 3) e pela área brejada ao final do curso do córrego, reclamava que tinham sido subtraídas as partes melhores de suas terras.

Para melhor enfatizar o drama particular vivido pela aldeia Kaimbé, destacamos a ocorrência dessas tensões já em momentos anteriores, que se deram nos tempos da expansão colonialista da coroa portuguesa, desde o final do século XVI, no afã do alargamento da área para criação solta de gado bovino sob a arregimentação da casa de Garcia d’Ávila. E, para ilustrar situações em que europeus, principalmente os portugueses, trataram os povos indígenas com atitudes enganadoras e desumanas, podemos exemplificar com a narrativa de fonte oral, comumente declamada pelos habitantes mais idosos, um acontecimento insólito que apresentava o nível de civilização que se estabeleceria nestas paragens.

A respeito de uma narrativa presente nos depoimentos dos mais velhos habitantes da aldeia Kaimbé, os depoentes da atualidade não têm clareza sobre os personagens deste episódio. Mas, mesmo sem ter como precisar a data, contam que isto se deu com a chegada de portugueses, que vinham na função de pastores de gado. No entanto, há um registro feito pelo Sr. Alberto Teixeira (“Aliberto”), que fora entrevistado numa outra pesquisa realizada em 1996, e que à época contava com 96 anos de idade, gozando de plena lucidez, que relata com alguma riqueza de detalhes sobre os personagens:



Figura 3. Riacho da Ilha. (Acervo particular do pesquisador/novembro 2012)

o primeiro que buliu com a Ilha⁹ (foi um tal de Sr. Camello. A fazenda da Cruz era da Ilha prá riba. O primeiro dono foi comprar na Casa da Torre¹⁰ a Fazenda Cruz, dizendo ele na Casa da Torre que da Fazenda Cruz partia pra Massaranduba¹¹, pois o nome Massaranduba do Camello, chamavam fulano de tal de Camello. Foi pra os Mangue, já é aqui quase perto da cidade (E. da Cunha). Foi prá Serra da Tromba, já é no Rosário, já é 10 léguas da Ilha prá lá. Da serra da Tromba a Massaranduba do Camello. A fazenda era dentro da aldeia, mas já é mais afastado. Ele deixou as águas tudo pra baixo pro lado da aldeia e arranchou-se lá em riba, que é um alto, uma serra e ele ficou lá por detrás. Este aí tava dando um jeito. Aí depois que ele se viu apertado pra descer as ladeiras pra dar água ao gado, fez um negócio com os índios de dar dez cabeças de gado pra eles dar o direito dele fazer o curral na beira da água, embaixo, no plano, eles combinaram. (SOUZA, 1996, p. 69)

9 Devemos frisar que esta denominação, naturalmente, só viria a ser dada muito tempo depois. Trata-se de um córrego de água cristalina de fonte permanente, coberto por uma preservada mata ciliar que cria um microclima de agradável temperatura no meio do cenário agreste do sertão. A Cachoeira da Ilha: nome que os antigos – provavelmente dos primeiros fazendeiros – deram à localidade por causa de uma volta que o córrego dava em torno de uma pequena colina até desaguar numa lagoa ali existente; seria chamada posteriormente de Fazenda Ilha, ou, simplesmente, Ilha para os nativos.

10 A Casa da Torre a que ele se refere é a Casa de Garcia d'Ávila, que foi o donatário da sesmaria e cujas possessões ficaram sob a governança dos seus descendentes.

11 O depoente está se referindo, segundo essa versão, aos pontos que teriam sido informados para a demarcação da propriedade

Teriam os índios primeiramente relutado em fazer o negócio, mas foi feito um acordo: receberiam 10 cabeças de vaca pelo uso da área que incluía o manancial. Após um certo tempo desse acerto, os indígenas receberam somente a cabeça de uma vaca cuja carne teria servido de alimentação para os vaqueiros da fazenda. Semanas depois dessa primeira, teria sido entregue outra cabeça; os indígenas imaginavam que aquelas cabeças seriam uma demonstração de solidariedade do branco – estavam enganados:

quando inteirou as dez ele esbarrou de dar. Esbarrou, demorou uns dias, uns seis meses ou um ano, eles foram lá: – E as cabeças de gado, como é? Quando é que nós recebe? – Vocês não já receberam. Eu prometi cabeça de vaca, dez cabeça eu já dei e pronto. Ele já tinha feito curral, casa e tudo, tava arranchado, sobrado, fizeram um sobrado muito grande na Ilha. (SOUZA, 1996, p. 69)

Segundo os atuais depoentes anciãos dos Kaimbés, criou-se aí o primeiro atrito. Expulsaram os indígenas da área da principal aguada: a área considerada hoje “coração da aldeia”, a Fazenda Ilha.

Deu-se que os indígenas foram proibidos de pisar na área que era deles e que era utilizada para diversos cultivos já que a água minada no sopé de uma serra percorre uma extensão de cerca de 1,5km a céu aberto, formando áreas especiais para a agricultura de subsistência; teriam sido desterrados para uma área vizinha de mata de tabuleiro, onde não havia meios de se obter água com regularidade. Ou seja, os índios Kaimbé foram impiedosamente esbulhados de suas moradas e de sua organização de vida nesses primeiros contatos com a dita civilização.

A luta da aldeia para garantir a posse, conforme o alvará 23/11/1700, (v. subcapítulo 2.3) era constante. Mais de cem anos depois de reaverem por força de alvará, ainda tinham de dar providências forenses para a consolidação desse direito, inclusive tendo de se contrapor a interpretações judiciais que se interpunham graças à dominação econômica e, por extensão, política:

Pouco depois, em 1820 (talvez 25 anos após a intervenção a favor do dono da fazenda Cruz), o capitão-mor dos índios, apesar desse reconhecimento, pediu um certificado ao cartório da comarca de Itapicuru com o teor do alvará na forma da lei de 1700. Como se conhecem os antecedentes, a necessidade alegada só pode ser interpretada como efeito da situação de flagrante contradição com a lei que se observava na Ilha e

da vontade dos índios de garantir o seu direito. (REESINK, 2011, p. 522)

A questão se tornava ainda mais difícil para os indígenas, uma vez que a ação dos diretores locais favorecia a apropriação de terras por não índios, por meio de arrendamentos que, ato contínuo, tendiam a ser incorporados ao patrimônio dos ocupantes após um tempo de uso; “nos anos de 1860, não índios já ocupavam um quarto das terras de Massacará, a mesma área ocupada pelos próprios índios – em 1879, um censo listou 251 índios, ou seja, um montante ainda considerável” (REESINK, 2011, p. 522).

A pesquisadora Maria Hilda Baqueiro Paraíso traz-nos uma informação de que os diretores gerais de índios e presidentes das províncias alegavam não ter estrutura satisfatória para conhecer com precisão a realidade sobre os aldeamentos existentes, ainda por volta da segunda metade do séc. XIX:

Sabia, no entanto, que alguns desses aldeamentos haviam sido abandonados voluntariamente ou tiveram suas populações transferidas, permanecendo naqueles lugares algumas famílias e tendo sido criados, como consequência, novos aldeamentos para os mesmos grupos indígenas, com outras invocações. Citava, entre outros, os de Abrantes, **Curral dos Bois, Monte Santo**¹², que por essa razão, haviam deixado de figurar nos mapas com as formas de sua criação, se por doação do governo ou não. (PARAÍSO, 2014, p. 513, grifo nosso)

Essas eram, portanto, as circunstâncias em que, por vias oficiais, se deram as decretações de “extinção” de vários grupos indígenas na Bahia e no Brasil. O fio condutor é a possibilidade de exploração de terras produtivas e a combinação com a existência de colonos ávidos pela posse dessas áreas.

É importante destacar, no entanto, que tais decisões não eram tão consensuais entre os membros da estrutura do governo, como podemos ver na reação do Diretor Geral dos Índios da Bahia, o Barão de Sergimirim, a respeito de protestos dos aldeados em Santo Antônio de Nazaré¹³: em ofício ao Vice-Presidente da Província, afirmava que

a extinção ocorrera sob falsos argumentos da Câmara Municipal, para se apropriar das terras e das rendas para uso em benefício dos civilizados. [...] o diretor geral era de opinião que o governo imperial deveria adotar medidas para resolver a questão da maioria das aldeias baianas do norte

12 Curral dos Bois, atual município de Glória, à beira do Rio São Francisco, nas proximidades de Paulo Afonso; Monte Santo é uma cidade vizinha a oeste do município de Euclides da Cunha; ambas distantes do Massacará aproximadamente 24 e 13 léguas, respectivamente.

13 Atual cidade de Santo Antônio de Jesus.

da província, que eram descritas como abandonados *[sic]* pelos índios. Segundo o Barão de Sergimirim, os índios teriam preferido vender ou arrendar as terras a particulares, e esses não pagavam os devidos foros, apropriando-se dos terrenos da Coroa sem a legalidade da lei. (PARAÍSO, 2014, p. 540)

A despeito desse quadro, teria sugerido, então ao Presidente da Província que tais aldeamentos fossem extintos e que essas terras e benefícios conquistados por tais ocupantes fossem destinados à Fazenda Pública.

E assim se viu incluído nessa relação o povo Kaimbé:

Já em 05/11/1873 (Ofício ao Presidente da Província, APEB), indicava os sete primeiros aldeamentos a serem extintos: **Massacará**, Geremoabo, Nossa Senhora da Saúde de Itapicuru, Pombal, Nossa Senhora das Neves do Saí, Santo Antônio de Nazaré e Pedra Branca. Além de afirmar o estado de civilização dos índios, o abandono das terras, o não pagamento das taxas, dizia que esses terrenos seriam mais úteis ao Império se deixassem de ser aldeamentos, pois haviam se tornado zonas conturbadas por conflitos e disputas, inviabilizando-se o progresso da lavoura.

O presidente da província referendou essa postura dual em sua Fala à Assembleia em 01/03/1874 [...] (PARAÍSO, 2014, p.540, grifo nosso)

Este complexo processo de desagregação social foi denominado pelos registros dos estudos sociais como ‘desaparecimento’, que ocorria com as decretações oficiais que davam nota de que alguns grupos indígenas teriam deixado de existir enquanto aldeia.

Estava selada então uma nova “extinção” da aldeia Kaimbé no terceiro quartel do Séc. XIX, e configurada uma situação que seria ratificada e intensificada pela era republicana do coronelismo, esse fenômeno marcado principalmente pela violência com que as forças oficiais e da elite latifundiária tratavam as populações menos favorecidas da zona rural, especialmente no Nordeste brasileiro.

Tal ‘*desaparecimento*’ perdurará até a segunda metade do século XX, quando uma onda gerada pela Era Rondon na condução das questões indígenas propicia o ressurgimento de várias comunidades indígenas no país inteiro. E, igualmente, alguns membros mais velhos da aldeia Kaimbé encampam essa busca de reconstruir o agrupamento e a territorialidade da aldeia, fazendo com que o último processo de busca de reconhecimento, que teve início por volta da década de 1960, culminasse na demarcação da terra indígena por força do Decreto 395, de 24/12/1991 (SOUZA, 1996, p. 54), tendo levado em conta as régias doações de terra a inúmeras nações indígenas, inclusive a do Massacará:

A todas essas novas formações de aldeias foi destinada também uma légua em quadra na terra firma da Bahia, conforme o alvará de 23 de novembro de 1700: *“Eu El rei faço saber aos que este meu Alvará em forma de Lei virem, que por ser justo se dê toda a providência necessária à sustentação dos Párocos, e Missionários, que assistem nos dilatados Sertões de todo o Estado do Brasil, sobre o que se tem passado repetidas ordens, e se não executam pela repugnância dos Donatários e Sesmeiros, que possuem nas terras dos mesmos Sertões: Hei por bem e mando que a cada uma Missão se dê uma légua de terra, em quadra. [...] E as tais Aldeias se situarão à vontade dos Índios, com a aprovação da Junta das Missões, e não ao arbítrio dos Sesmeiros ou Donatários; advertindo-se que para cada Aldeia e não para os Missionários mando dar esta terra, que pertence aos Índios e não a eles”*. Cf. Informação geral da capitania de Pernambuco (1749), Anais da Biblioteca Nacional, n. 28, 1906, p. 393. (POMPA, 2011, p. 274, grifos da autora)

Esse passa a ser o documento mais antigo de que se tem registro sobre a propriedade reservada a algumas aldeias. Por outro lado, nos períodos que se sucederam a esse alvará, várias autoridades conduziram os processos cíveis de modo a tornar descartável a legitimidade da propriedade de muitos povos. Muitas decisões para tornar extintas várias aldeias, como vimos no item 2.2, tinham explicação nas querelas por posse de terras que estariam incluídas nas áreas legadas por esse alvará.

Depois da referência ao tratamento desolador dispensado a vários grupos do Brasil, ao longo dos séculos, chamamos a atenção para a devastadora relação de dominação de que se tem registros quando dos encontros entre as populações nativas e grupos invasores e para os consequentes choques culturais ocorridos desde a chegada dos europeus, no século XVI, até a contemporaneidade. Resultou que essa invasão foi tão devastadora que deixou algumas comunidades no limbo, em estado de latência, como se tivessem deixado de existir durante um longo tempo.

Numa sucessão de conflitos, que seria exatamente o que se verificou com aldeia Kaimbé ao longo de três séculos e meio, as marcas da espoliação impingida pelos não índios eram devastadoras. Várias manobras foram empregadas para desfazer o direito dos indígenas à posse de seu território:

Os “brancos” [...] destruíram as pedras dos marcos demarcatórios ou as retiraram de seus locais originais, e em termos gerais, no século XX, não reconheciam o direito coletivo dos índios, a não ser sobre as terras que possuíam individualmente. As posses dos índios, portanto, eram reconhecidas do mesmo modo que as “propriedades” dos não índios: individualmente [...] (REESINK, 2011, p. 531)

Resultando desse entendimento que pairava sobre as questões de posse da terra indígena a limitada ideia de que as áreas que fossem de notório domínio individual eram tidas como propriedade particular mas sem a aceitação do direito de um terreno de domínio coletivo da aldeia. Ou seja, as áreas das quais se poderiam tirar melhor proveito agrícola já se encontravam loteadas em *regime de “propriedade”*, não havendo possibilidade de as novas gerações de indígenas se utilizarem de suas legítimas terras. Frisamos aqui já a controversa presença do SPI, que, na década de 1950, fez algumas interferências nas disputas de terra:

Em vários momentos, porém, a proteção do SPI falhou e conflitos de terra foram decididos em benefício de não índios que não aceitavam as novas regras de acesso a terra. (...) Em alguns momentos, a presença do SPI (inicialmente, em raras visitas; depois, com um subposto subordinado ao posto em Mirandela, uma vez que só se estabeleceu um posto indígena em Massacará após a Funai ter sido criada) teve utilidade prática para os índios, mas demorou muito para que sua presença fosse realmente efetiva. (REESINK, 2011, p. 531)

O professor Reesink chama a atenção para uma particularidade vivida pelos Kaimbés que reflete o tratamento a eles dispensado pelos organismos públicos com base em preconceitos até ali cristalizados em afronta à legitimidade da aldeia:

carentes de sinais de “indianidade” exigidos pelo SPI, os caboclos de Massacará teriam tido muita dificuldade de conseguir a tutela por conta própria. O subposto surgiu pela relação antiga com os Kiriri. Pode-se afirmar que, para o Estado, até nisso os Kaimbé sempre tenderam a ser invisíveis. (REESINK, 2011, p. 531)

Mas, na década de 1980, a situação estava relativamente encaminhada, já que os pretensos donos resolveram vender a área após terem queimado uma pequena olaria que tinham feito. O Sr. Oliveira Brito, que teria sido ministro de Estado da Educação (1961-1962) e das Minas e Energia (1963-1964) e ainda foi secretário de Estado da Bahia e presidente da Companhia Hidrelétrica do São Francisco – CHESF (1985-1990) e era, portanto, político forte na região Nordeste do Estado, com base em Ribeira do Pombal, adquirente da principal área agricultável do território – a Fazenda Ilha – imaginou poder fazer um bom negócio com a aldeia e pediu um valor para devolvê-la:

É relevante observar que o Sr. Oliveira Brito comentou com um índio que a comprou porque sabia do conflito e que os índios tinham direito à área de Massacará (tendo havido o aviso mencionado na nota). Em razão disso, para solucionar o conflito, ofereceu a área aos índios, que recusaram a proposta de compra por não terem condições econômicas e não desejarem pagar por algo que consideram legal e historicamente

seu (isso é confirmado por testemunhos dos índios e de um branco casado com uma índia, que “enfrentaram a questão” na época). (REESINK, 2011, p. 532)

Nesse período, os indígenas ocupavam uma extensão de terra bem menor em relação aos não índios. E, tendo em vista que suas terras eram de menor qualidade agrícola e que a incidência de constantes períodos de seca gerava uma situação economicamente desfavorável, em 1980, os indígenas resolveram utilizar as terras do “Brejo” de forma coletiva para desenvolver plantios variados, mas cada um com seu eito; na lagoa, plantaram arroz, e, no brejo, banana, aimpim, batata-doce, abóbora, cana, tomate – a área tinha voltado a um cenário de fartura, já que a água é perene.

E ali quando a gente tava... eu já tava cortando mais de mil banana por semana, quando a gente recebeu um aviso de que o Ari – que era casado com uma bisneta ou tataraneta dos coronéis da linhagem do João Barbosa... esse pessoal aí – ele disse que vinha expulsar nós e devastar toda a nossa lavoura. A gente, pra não deixar isso acontecer, pedimos socorro à FUNAI.¹⁴ (ENTREVISTA DO CACIQUE JUVENAL)

Entretanto, sem ter superado o problema da “invisibilidade”, os caciques da época e conselheiros que acorreram à Funai em Paulo Afonso, não obtiveram o socorro, mesmo permanecendo 15 dias insistindo pela intervenção na questão. Mas, conforme o próprio cacique Juvenal narra, a violenta expulsão executada pelo ataque dos capangas do suposto “proprietário” que houve, em 1986, causou prejuízos tanto psicológicos quanto materiais:

Aí quando foi no dia quatorze de janeiro de 1986, numa terça-feira de tardezinha, aconteceu: chegou duas [camionetes] C-10 de pistoleiro fortemente armados, com arma que eu nunca tinha visto nem falar – tal dum rifle 44, uns rifle “papo amarelo”, umas cachorra preta, que depois deram o nome de metralhadora – trouxeram um bocado de arma e ali logo na chegada deram uma descarga de seis tiros no canto do brejo, ali já começou... (ENTREVISTA DO CACIQUE JUVENAL)

A narrativa é horrenda... Chegavam os capangas nas pequenas casas dos indefesos indígenas e cravavam sarivadas de tiros, quebrando potes de água, furando panelas, destruindo o armazenamento de seus víveres, tocando fogo nos casebres e botando mãos para correrem com seus filhos nos braços. Após destruírem as lavouras com trator, fizeram ameaças de matança e estando literalmente estabelecido o terror, foi feito um súbito

¹⁴ Entrevista concedida pelo Cacique JUVENAL FERNANDES PEREIRA ao pesquisador em 21/02/2019, por ocasião e em favor desta própria pesquisa. Transcrição.

acordo para os indígenas pudessem fazer a retirada em 24 horas sem mortes – foi o melhor que os indígenas conseguiram naquele momento. E assim foi feito.

À guisa de desfecho da querela sobre a posse da referida Terra Indígena do Mas-sacará, cabe registrar que o processo de demarcação foi finalizado no fechar das cortinas do séc. XX, ou seja, após uma alongada temporada de três séculos e meio de luta. Conforme assegura o cacique Juvenal Fernandes Pereira:

Depois de muitas cobrança, a gente ganhou a causa na Justiça. [...] Reintegração da posse da terra – isso saiu em 98, dia 24 de março de 98 – [...] Aí começamo a voltar pa Ilha... depois de doze ano e dez mês que a gente tava afastado, ganhamo a integração da posse da terra. (ENTREVISTA DO CACIQUE JUVENAL, p. 17)

Faltando ainda, segundo o próprio cacique, o ressarcimento das perdas e danos arrolados na justiça em função dos quase 13 anos que ficaram afastados de suas possibilidades de produção desde que os indígenas foram violentamente expulsos de sua terra.

Pode-se se afirmar que o povo Kaimbé vive uma paz relativa nos últimos 21 anos, no que tange à histórica disputa pela posse de seu território, mas sofrendo ainda os efeitos da “invisibilização” imposta à aldeia desde séculos, de tal forma que, no presente, a ação judicial sobre as tais indenizações de “perdas e danos” do dia da expulsão, que foi iniciada em 1986, ainda não foi concluída.

Por outro lado, frisamos a incidência dos problemas do êxodo rural decorrente de constantes e dilatados períodos de seca na região, da industrialização e da urbanização do Sudeste, que se intensificariam a partir da década de 1950. No ideário popular do nordestino, esse fenômeno do desenvolvimento industrial se atrelava à ideia de prosperidade e de enriquecimento. Aqueles que se sentiam “diminuídos” em seus lugares, pelas condições de pobreza contrastantes com a promessa de progresso, foram instigados por um desejo de “ser gente”, ou seja, estudar, trabalhar (SANTANA, 1998), deixando marcada a significativa “fuga” para o Sudeste. Tal movimento resultou numa diminuição da força potencial de trabalho, que conseqüentemente afetaria a capacidade produtiva local.

Esta ocorrência foi largamente “naturalizada”, pelo menos durante as últimas sete décadas do século XX. Podemos afirmar que a maior parte de emigrantes – e foram milhões no Nordeste inteiro – saía em busca da ventura econômica prometida pelos grandes centros urbanos industrializados do Sudeste do País. E, nesse processo, as raízes da

ancestralidade indígena se encontravam soterradas pela famigerada campanha governamental que tinha bases no que ficou conhecido como integracionismo.

O paradigma integracionista caracterizava-se pela concepção de que os povos indígenas, suas culturas, suas suas formas de organização social, suas crenças, seus modos de educar e de viver eram inferiores aos dos colonizadores europeus, estando fadados ao desaparecimento. Isso sujeitava os indígenas libertos do cativeiro, na qualidade de indivíduos considerados incapazes, à tutela orfanológica, prevista na lei de 27 de outubro de 1831, como forma de protegê-los, prover seu sustento, ensinar-lhes um ofício e, assim, “integrar”... (MUNDURUKU, 2012, p. 30)

Nesse contexto, a população Kaimbé também experimentou a “fuga” de pais de família e de seus jovens para uma busca aventureira de melhores ganhos para sustentar a família e a conquista de uma vida melhor.

Na atualidade, num novo contexto, encontramos a aldeia Kaimbé, onde residem cerca de 320 famílias (na vila e nos arredores) que têm experimentado relações advindas de agentes externos, as dificuldades típicas de sociedades pobres. A localidade inclui-se na região geoeconômica do “Polígono das Secas” (nordeste da Bahia) e situa-se, mais precisamente, entre as cidades de Euclides da Cunha e Cícero Dantas, no Território de Identidade do Semiárido Nordeste II¹⁵.

Ao considerarmos que a aldeia vive numa condição de periferia econômica, já que adquire bens de consumo e necessita, portanto, de gerar dinheiro para participar desse ciclo econômico, destacamos que ela enfrenta alguns entraves que lhe colocam numa categoria de desvantagem social tal como a vivenciada pelas populações pobres baianas e brasileiras. Podemos chamar a atenção, por exemplo, para a escassez de estrutura técnica para o desenvolvimento de uma produção agrícola sustentável, uma vez que diversas atividades agropecuárias se apresentam como a vocação do lugar. No geral, a comunidade vive uma economia de subsistência, com as iniciativas produtivas todas sendo desenvolvidas em regime de propriedade particular; isto é, não existe produção coletiva. E, a despeito de haver indivíduos da comunidade realizando qualificação profissional nesse campo da economia, há poucas e dificultosas alternativas de formação técnica para desenvolvimento de atividades produtivas eficientes e sustentáveis.

15 A classificação e distribuição dos Núcleos Territoriais de Educação faz parte da estrutura organizacional da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e encontra-se disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/gestaoregional>. Acesso em 03 jun 2019.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE¹⁶, 2019) revelam que a principal área de geração da economia da região do Semiárido se firma sobre a agropecuária. No município de Euclides da Cunha, registramos especial atenção para as plantações de milho e de feijão sequeiro, bem como o criatório de gados bovino, caprino, ovino e aves. As exigências da eficiência mercantil terminam estimulando os agricultores a adotarem práticas mais agressivas de produção, como uma crescente utilização de mecanização para algumas lavouras, com o uso, inclusive, de pesticidas e herbicidas em algumas localidades do município. Somente a renda das produções de milho (R\$5.664.000,00) e feijão (R\$9.283.000,00) totalizam R\$14.947.000,00 da renda bruta do município. Notemos que, além desses principais produtos sazonais, existem rebanhos bovino e caprino que mantêm o giro da economia durante todo o ano.

Conforme se pode conferir nos dados do IBGE de 2017, uma pequena parte dos produtores da agropecuária é composta por indígenas, a saber, de um universo 5681 produtores 132 são indígenas (2,32%) (IBGE, Estimativa 2018). Esse dado da fatia de produtividade de membros da aldeia demonstra que existe uma aberta relação comercial da aldeia com a sociedade do entorno. Estas relações se dão de forma direta e nas condições normais do comércio regional, nacional e global. Os produtos comercializados pelos produtores indígenas estão à mercê das regras comerciais e de mercado; seja com produtos permanentes ou sazonais.

As principais fontes de renda dos moradores da aldeia Kaimbé se restringem a lavouras sazonais de feijão e milho e a pequenos criatórios de animais; sendo passível de destaque a existência de algumas iniciativas também de pequeno porte com apicultura, feccularia, mecânica de automóveis e de motocicleta e pequenos estabelecimentos comerciais de víveres e utensílios domésticos, transportadores de passageiros, pedreiros, trabalhadores da lavoura, além de professores e aposentados que entram na composição do montante de renda da localidade.

16 Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/euclides-da-cunha/panorama>> Acesso em 17 abr 2019.

A organização para a produção é notoriamente individual ou familiar, não havendo empreendimentos de produção comunitária, salvo em casos de adjutórios que ocorrem em situações específicas. Há, inclusive, um entendimento melancólico de um dos estudantes sobre a perda dessa prática dos mutirões:

Poucas pessoas participam, mas têm os mutirão... mutirões específico... Porque os mutirão, tipo aqueles batalhão que fazia pra beneficiar um ou outro cidadão, mas que ia fazendo um rodízio, onde cada um ia receber o seu mutirão dentro da sua área, esses se perdeu mais... parece até que nunca existiu. Sempre que alguém precisa, tem que pagar. Mas ainda existe o mutirão pra limpar o rio; o mutirão da limpa do cemitero [*sic*]; o mutirão pra limpar o caminho da bandeira; mutirão pa limpar o espaço da feira; pra limpar o pau-ferro da Ilha. Muitas... pessoas não participam... [...] Mas ainda tem ali, a gente ainda consegue contar... muita juventude... participa. Mas... precisa ser ouvido dos mais véio; quanto que foi bom, quanto que deu certo esse jeito de trabalhar... união... [...] cada um fazendo o do outo ali e fazendo rodízio. Ainda existe, mas é muito isolado em épocas muito longe uma da outa. (ENTREVISTA DO ESTUDANTE IVANILTON NARCIZO PEREIRA)

Uma informação relevante para se entender a problemática vivida pelo povo Kaimbé, no sentido da capacidade gregária, tem base no indicador de quantidade populacional. O Posto de Saúde da localidade indígena – órgão da estrutura da Secretaria Especial de Saúde Indígena / Ministério da Saúde/Gov. Federal (SESAI) – registra em tempo real todas as movimentações de pacientes cadastrados na aldeia (atendimentos, encaminhamentos, internação, procedimentos cirúrgicos, óbitos e, entre outros dados, o contingente populacional). Foi possível tomar conhecimento, por exemplo, das mais importantes causas de óbito na localidade, a saber, pela ordem de grandeza: a hipertensão, diabetes e, curiosamente, acidentes automobilísticos; além de outras ocorrências patológicas que se relacionam com as condições socioeconômicas da comunidade, como, por exemplo, a depressão e o alcoolismo e outras dependências registradas, segundo inferências da servidora e de outros membros da comunidade, em face da falta de perspectivas de trabalho remunerativo.

Segundo dados obtidos nesse Posto, pela servidora que acessa e alimenta informações em tempo real no Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI-SESAI), houve um decréscimo da população residente, já que, em 2018, contavam-se 1.111 indivíduos, e agora em maio de 2019, contam-se 945; uma queda de 15% em relação ao ano anterior. Conforme consta do banco de dados SIASI acessível ao público, a população em 2013 estava em 997 indivíduos; já em 2015, aparece no Projeto Político

Pedagógico da Escola Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado (PPP-EEIDJBP) que a população do Massacará totalizava 1207 indivíduos; um acréscimo de 220 pessoas, que corresponde a 22%. No entanto, entre esse quantitativo de 2015 e o 2019, nota-se uma perda de 262 indivíduos, o que representa 21,6% em quatro anos.

Levando em conta o momento de crise econômica por que atravessa o País, desde o ano de 2016, e acrescentando o fator econômico local, que tem sofrido forte impacto de seca, é possível afirmar que esse decréscimo populacional seja reflexo também dessa crise, exatamente como aconteceu em outros momentos da história aos quais nos referimos nesse trabalho. Mesmo considerando a taxa de mortalidade incluída nesse percentual, é um dado que representa uma flutuação negativa para o fator gregário da aldeia, uma vez que as dinâmicas das culturas produtivas da comunidade sofrem um corte no sentido da continuidade das novas gerações.

3 CULTURA, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO INDÍGENAS

A temática da educação para povos indígenas no Brasil remonta aos tempos de Colônia. No entanto, como as ações daqueles tempos foram tomadas sem a preocupação com o respeito às diversas culturas indígenas existentes, portanto, distantes de uma educação eticamente aceitável, tomamos como ponto de partida as ações do último século, a partir de uma discussão mais qualificada do ponto de vista de uma epistemologia que idealiza respeitar as especificidades de cada povo e, por extensão, suas culturas e seus saberes.

Vale realçar que o interesse pelo reconhecimento das identidades dos diversos grupos indígenas, no Brasil, pode ser percebido num dado momento em que as fronteiras das relações políticas nacionais passavam por um intenso debate em torno de ideais republicanos que incluíam o reconhecimento de direitos civis até então negados a determinados grupos sociais, especialmente, indígenas:

Nos anos 60 e 70 tais inquietações vieram à tona, numa verdadeira ‘re-descoberta’ do índio, com a elaboração de conceitos como ‘transfiguração étnica’ (Ribeiro, 1970) e ‘fricção interétnica’ (Oliveira, 1968), que provocaram uma revisão contundente dos modelos de aculturação e suas tipologias (ALEGRE, 1993, p. 217).

Por outro lado, o histórico do andamento da execução dos direitos indígenas expõe uma relação assimétrica em relação a outros grupos sociais e, em grande parte dos casos, fica no rol de pendências e de conflitos que, não raras vezes, culminam em mortes. Isto é, os direitos são reconhecidos, mas há baixa eficácia nas ações reparadoras ou compensatórias, tanto em tempos anteriores quanto na atualidade:

Trata-se de um processo em que as diferenças, os traços próprios das populações indígenas eram desvalorizados e mesmo criminalizados – portanto, tinham de ser escondidos, ou apagados. Não há como não relacionar isso tudo com o autoritarismo político. Como sabemos, o Brasil teve ao menos dois períodos bem definidos de ditadura (o Estado Novo, de Getúlio Vargas, entre 1937 e 1945, e o regime militar, de 1964 a 1985) – e, mesmo nos curtos períodos democráticos que houve, não foi possível avançar em vários processos para a garantia de direitos, sobretudo dos grupos que historicamente eram explorados, negros e indígenas. (PIMENTEL, 2012, p. 53)

Não apenas as dificuldades típicas das condições econômicas se apresentam como agente de dominação, mas também o debate sobre os conceitos de identidade e

cultura passam por um revisionismo radical. Apresentaremos dois modos de perceber e teorizar as culturas de povos tradicionais pelas óticas de distintas antropologias a fim de encontrar uma linha de raciocínio que facilite a compreensão das proposições de interpretação dispostas no andamento deste trabalho.

Parte das referências sobre cultura estão calcadas na antropologia tradicional que idealiza seu objeto de estudo como resultado da dominação cultural da civilização com todas as suas influências destruidoras. Outra parte, porém, chama a atenção para outra forma de perceber a existência de culturas de povos; sob teses que não aderem totalmente ao conceito de mecanicismo determinista; que trabalha com a ideia de culturas fundadas em modos de resistência que caminham paralelamente com as culturas hegemônicas.

A cultura, como tratamos neste trabalho, pode ser resumida como toda produção humana grupal/coletiva ou individual de uma dada sociedade, observada a partir do ponto de vista dialético e com a perspectiva filosófico-política do materialismo histórico. Tanto pode englobar o sentido de um

conjunto de representações e de comportamentos (técnicas, costumes, religiões, artes, saberes etc) adquiridos pelo homem enquanto ser social” quanto pode referir-se ao “processo dinâmico de socialização pelo qual todos os fatos de cultura se comunicam e se impõem em determinada sociedade (JAPIASSU, 2001, p. 46).

Pela perspectiva que se filia às Teorias da Modernização, na atualidade, os elementos de cultura, em grande parte das sociedades, estão relacionados à expansão dos meios de produção nos moldes do mercado global. Esse processo produtivo vem sendo auxiliado pelo avanço das tecnologias de comunicação, que, por sua vez, intensificaram a atividade comercial – aspectos que se consolidaram no final do século XX e início do séc. XXI – e propiciou uma significativa mobilidade de bens e de capitais nas suas diversas formas de se realizarem.

As sociedades modernas que vivem nos países desenvolvidos ou em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, ingressaram no modo de vida a que se denomina sociedade de consumo. Seus habitantes entram nas classificações a partir da capacidade de consumo (“poder de compra”), numa escala que perpetua e intensifica a categoria de classes sociais. Essa classificação, no entanto, além de cristalizar a sociedade de classes, cria uma outra dissimulada condição dos indivíduos e dos grupos, que é a de “consumidor”. Desta forma, os indivíduos tornam-se consumidores em maior ou menor grau, a depender

de sua capacidade de compra, o que depende diretamente de suas posses. Mas, nessa ‘sociedade do consumo’, propiciada pela ‘economia de mercado’, o que essa condição de ‘consumidor’ reserva, ao final, para os indivíduos é o simples papel de “comprador”, conforme observa Hall, exemplificando com o apelo ao consumo feito por um veículo de propaganda de massa:

"Mude sua vida!" a Time Out aconselha em sua edição de janeiro de 1997: *"Mude sua imagem... mude de emprego... mude sua vida amorosa... sua cara... mude de amigos... de religião... mude suas meias"* (...). Essa devassa interior é acompanhada externamente pela proliferação de instrumentos de vigilância (das câmeras e monitores, às pesquisas sobre o consumo e os cartões de crédito), capazes de manter sob controle os movimentos e as preferências de toda uma população (sem que esta tome conhecimento). Em meio a toda conversa sobre "desregulamentação" (...), tem ocorrido um processo de sofisticação e intensificação dos meios de regulação e vigilância: o que alguns têm denominado "o governo pela cultura". (HALL, 1997, p. 23)

Pela análise da ótica fatalista da inexorável hegemonia do capitalismo, a vida moderna, que resultou da expansão da indústria e da comercialização, aproximou fronteiras e, em consequência, opera, em certa medida, uma atrofia das diversidades culturais. As vontades humanas, nessa ótica, ficariam subjugadas por este “poder de compra”. Isso porque o modelo de organização social prestigiado na crescente onda hegemônica do mundo do consumo estimula comportamentos que sejam toleráveis para a retroalimentação do *modus operandi* das sociedades modernas centradas no capital. Essa expansão encontra trilha facilitada pela popularização das tecnologias da informação:

Os recursos que antes iam para a indústria pesada da era industrial do séc. XIX - carvão, ferro e aço – a agora, na virada do terceiro milênio, estão sendo investidos nos sistemas neurais do futuro - as tecnologias de comunicação digital e os softwares da Idade Cibernética. (HALL, 1997, p. 17)

Ao tratar sobre as questões culturais das comunidades indígenas da atualidade como dados relevantes na análise das expectativas multifacetárias que podem compor o ideário dessas comunidades, cabe ampliar a percepção para o leque polimorfo em potencial que se pode encontrar nas manifestações culturais do *corpus* sobre o qual se levantam os dados. Reiteramos o fato de a comunidade ter já um grau de relações interculturais estabelecidas há séculos, o que, portanto, a transforma em constante multiplicidade de ideais de mundo, embora os componentes da comunidade apresentem uma univocidade na defesa de sua autonomia.

No caso da pesquisa em tela, foi possível identificar a presença desses aspectos em alguns componentes disciplinares e sobre eles lançar o olhar. Isto é, está presente a intenção de perceber qual o lugar dos elementos da cultura que os entrevistados entendem como cultura indígena e/ou outras culturas e quais os graus de identificação de cada entrevistado em relação a estes elementos.

A ‘cultura’, vista sob a ótica da crítica ao capitalismo, se apresenta, por exemplo, enquanto um campo de dominação subjetiva nas relações de poder das sociedades. Uma discussão mais aproximada de uma antropologia filosófica, essa visão trata da cultura como elemento de dominação dos indivíduos e, por conseguinte, dos grupos humanos. Sendo essa dinâmica mercadológica da cultura um processo silencioso e progressivo,

É compreensível que haja resistências a esse deslocamento. As representações maniqueístas e conspirativas do poder encontram parcial justificativa em alguns processos contemporâneos. Os países centrais usam as inovações tecnológicas para acentuar a assimetria e a desigualdade em relação aos dependentes. As classes hegemônicas aproveitam a transformação industrial para reduzir o trabalho dos operários, restringir o poder dos sindicatos, mercantilizar bens – entre eles, os educativos e culturais que, depois de lutas históricas, se tinha chegado ao consenso de que eram serviços públicos. Aparentemente os grandes grupos concentradores de poder são os que subordinam a arte e a cultura ao mercado, os que disciplinam o trabalho e a vida cotidiana. (GARCIA-CANCLINI, 1997, p. 28)

O advento da cultura de massa, mais um componente da sociedade do consumo, propicia essa perspectiva conceitual:

Desse ponto de vista o capital funciona de modo complementar à cultura enquanto conceito de equivalência: o capital ocupa-se da sujeição econômica, e a cultura, da sujeição subjetiva. E quando falo em sujeição subjetiva não me refiro apenas à publicidade para a produção e o consumo de bens. *É a própria essência do lucro capitalista que não se reduz ao campo da mais-valia econômica: ela está também na tomada de poder da subjetividade.* (Grifo do autor) (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 16)

Considerando que os atos humanos são, portanto, conduzidos pela cultura, Guattari (1996, p. 15-ss.) levanta a questão de *‘se não seria a cultura, então, um conceito reacionário?’*. Sob a ótica de que os desejos e atitudes humanas possam ser um reflexo inconsciente de uma mentalidade de grupo, é possível colocar em suspeição a própria ideia de identidade enquanto um conjunto de atos que emanam dos membros do grupo social, já que, em tese, tais escolhas de atitudes e de crenças podem ser influenciadas principalmente por importações simbólicas. Na sociedade capitalista da atualidade, “o

mercado reorganiza o mundo público como palco do consumo e dramatização dos signos de status” (GARCIA-CANCLINI, 1997, p. 3). Nessa perspectiva, parte-se do princípio de que os indivíduos estariam ideologicamente “contaminados” pelos apelos externos especialmente relacionados ao consumo, uma vez que

Essa cultura de massa produz, exatamente, indivíduos; indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão - não sistemas de submissão visíveis e explícitos, como na etologia animal, ou como nas sociedades arcaicas ou pré-capitalistas, mas sistemas de submissão muito mais dissimulados. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 16)

Sem querer desenhar uma atmosfera escatológica a respeito do destino das identidades, das culturas e da diversidade, destaco que, ante essa circunstância a que os próprios autores denominam de *‘máquina de produção de subjetividade’*, eles confrontam-na com a possibilidade de se desenvolverem *“modos de subjetivação singulares”*, por via dos quais seja possível construir

uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 17)

Esse ponto de vista teórico trata de diferenciar os vários sentidos em que se empregou o termo ‘cultura’ no curso da História para, ao final, enquadrar aquele que mais se prestou à dominação social. Afirmam seus autores então que, num primeiro sentido, mais antigo, a expressão equivaleria a *‘cultivar o espírito’*, significando *“cultura-valor”*, o que classifica indivíduos como sendo cultos ou incultos. Num segundo sentido, a cultura significa *“cultura-alma coletiva”*, com a ideia de civilização, que equivale a um sentido mais aberto, a partir do qual qualquer indivíduo pode se incluir numa *identidade cultural*. Este sentido se relaciona com a diversidade das culturas: *“cultura negra, cultura underground, cultura técnica etc.”*, ou a ‘cultura inglesa’, como afirmaria Stuart Hall:

as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da ‘representação’. Nós só sabemos o que significa ser “inglês” devido ao modo como a “inglesidade” (Englishness) veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa (HALL, 2005, p. 48).

Sobre este sentido recai, porém, uma ambiguidade, já que, além de dar margem a movimentos de emancipação que reivindicam identidade cultural, por outro lado, permite, pelo mesmo motivo, nacionalismos e, conseqüentemente, segregacionismos – relações nas quais se acometem as dominações sociais (algumas até sangrentas).

Trata ainda de um terceiro sentido, que é mais contemporâneo, o de “*cultura-mercadoria*”, isto é, a cultura de massa, que engloba [...] “*todos os bens [...] pessoas e referências teóricas e ideológicas*” [...] que se associam a essa produção. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 17)

A linha central do pensamento de Guattari e Rolnik (1996) se constrói sobre a tese de que o caráter de dominação da cultura parece ser ignorado ao se tratar das identidades culturais dos grupos sociais:

(...) *os conceitos de cultura e de identidade cultural são profundamente reacionários: a cada vez que os utilizamos, veiculamos, sem perceber, modos de representação da subjetividade que a reificam e com isso não nos permitem dar conta de seu caráter composto, elaborado, fabricado, da mesma forma que qualquer mercadoria no campo dos mercados capitalísticos.* (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 70)

Por esse ponto de vista, a discussão sobre cultura e identidades se relaciona com os processos de dominação de classe. À medida que as transformações sociais se reconfiguram, as questões ideológicas, culturais tendem a exercer um papel de fixação dessas novas configurações:

Com a ascensão da burguesia, a cultura-valor parece ter vindo substituir outras noções segregativas, antigos sistemas de segregação social da nobreza. Já não se fala mais em pessoas de qualidade: o que se considera é a qualidade da cultura, resultante de determinado trabalho. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 17)

Como se pode ver, a categoria cultura se apresenta como campo de forte impacto na vida dos indivíduos e dos grupos. A partir da perspectiva do materialismo, em face da qual se consideram as sociedades em constante evolução e “*consiste em atribuir aos fatores econômicos (técnicas de trabalho e de produção, relações de trabalho e de produção) peso preponderante na determinação dos acontecimentos históricos*”, (ABBAGNANO, 2012, p. 750) as relações de produção determinam a ‘*consciência*’ do homem, é razoável considerar a existência de um processo de retroalimentação na relação entre a evolução das organizações sociais e as culturas – tanto as hegemônicas quanto as periféricas. É possível, portanto, perceber que a educação teve momentos cujas diretrizes tinham a clara

intenção de corroborar com os ditames do sistema capitalista a partir de uma visão hegemônica universalista típica do industrialismo moderno. Ao tratar sobre a análise da educação elaborada por filósofos contemporâneos, Barbara Freitag traz-nos o seguinte:

É Althusser que, pela primeira vez, caracteriza a escola como “*aparelho ideológico do Estado*” (AIE). Localizada no ponto de intersecção da infra-estrutura e dos aparelhos repressivos e ideológicos do Estado, a escola preenche a função básica de reprodução das relações materiais e sociais de produção. Ela assegura que se reproduza a força de trabalho, transmitindo as qualificações e o *savoir faire* necessários para o mundo do trabalho: e faz com que ao mesmo tempo os indivíduos se sujeitem à estrutura de classe. (FREITAG, 2005, p. 60-61)

A alteração da densidade demográfica dos grandes centros urbanos, por exemplo, foi um elemento que ajudou a desencadear alterações culturais ao longo no século XX. Tais alterações se apresentaram tão intensamente interligadas que propiciaram a denominação teórica da *hibridação*:

Sem dúvida, a expansão urbana é uma das causas que intensificaram a hibridação cultural. O que significa para as culturas latino-americanas que países que no começo do século tinham aproximadamente 10% de sua população nas cidades concentrem agora 60 ou 70% nas aglomerações urbanas? Passamos de sociedades dispersas em milhares de comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e homogêneas, em algumas regiões com fortes raízes indígenas, com pouca comunicação com o resto de cada nação, a uma trama majoritariamente urbana, em que se dispõe de uma oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação. (GARCIA-CANCLINI, 1997, p. 2)

Resulta que a intensidade dessas interações simbólicas operadas nos grandes centros foi agenciada por uma imposição das transformações geopolíticas verificadas em grande medida no Brasil. O século XX marcou a mudança de economicamente agrário para um país em processo de industrialização. Esta circunstância associada às desfavoráveis condições climáticas, em especial da região Nordeste, teve a consequência de afugentar grande parte de sua população rural dos diversos pontos do país para as grandes cidades e as metrópoles. E deu-se o fenômeno popularmente conhecido como “caldeirão de culturas” – o encontro de várias culturas heterogêneas, que, em alguns casos, se agregam numa semelhante condição de dificuldades econômicas e conflitos de convivência.

Tal forma de enxergar as relações sociais, que tratam as culturas indígenas como mero resultado do andamento da grande ordem mundial, como um simples nicho do sistema capitalista é considerado por uma parte dos etnólogos da contemporaneidade como

'teoria do desalento', que teria engendrado a *'teoria da dependência'*, que também abriu caminho para outras *'teorias'*:

As teorias da modernização tinham os mesmos pressupostos. Na verdade, acreditava-se que a modernização levaria o processo de deculturação a uma solução final, visto que os costumes tradicionais eram considerados como um obstáculo ao “desenvolvimento”. (SAHLINS, 1997, p. 51)

Segundo SAHLINS (1997), essa forma de compreender o mundo descamba para um “*pessimismo sentimental*”, que consiste em que “a vida dos outros povos do planeta desmoronando em visões globais da hegemonia ocidental”. (GREENBLATT apud SAHLINS, 1997, p. 51)

A complexidade das relações interétnicas das comunidades indígenas brasileiras, especialmente as da região Nordeste, compõem uma faceta que permite um outro prisma de percepção teórica a respeito dos aspectos culturais específicos dessas populações.

Uma outra forma de perceber a cultura enquanto categoria das relações humanas que extrapola o determinismo característico da formulação teórica que se funda na hegemonia inquebrantável do sistema mundial (capitalista); uma percepção que transcende ao fatalismo da, assim chamada, ‘grande narrativa’ do capitalismo:

O problema é que, ao negar qualquer autonomia cultural ou intencionalidade histórica à alteridade indígena, as antropologias do sistema mundial se tornaram muito semelhantes ao colonialismo que elas, justificadamente, condenavam. Nossas teorias acadêmicas pareciam perfazer, no registro da superestrutura, o mesmo tipo de dominação que o Ocidente há muito impusera no plano da prática econômica e política. (SAHLINS, 1997, p. 52)

Por esse ângulo, será levada em conta que a afirmação cultural dos povos indígenas traz um outro campo de debate em torno da cultura que, em certa medida, a define como uma categoria social que molda os destinos dos indivíduos pela força estrutural do universo social. Uma mundivisão que se apoia na capacidade de a cultura se reinventar numa dinâmica permanente que, mesmo em face de uma coerção global, se funda num espectro de relativa autonomia, sem ser passivamente controlável, sem ser uma mera peça da engrenagem da ordem mundial.

“As culturas supostamente em desaparecimento estão, ao contrário, muito presentes, ativas, vibrantes, inventivas, proliferando em todas as direções, reinventando seu passado, subvertendo seu próprio exotismo, transformando a antropologia tão repudiada pela crítica pós-moderna em algo favorável a elas, ‘reantropologizando’ [...] regiões inteiras da

Terra que se pensava fadadas à homogeneidade monótona de um mercado global e de um capitalismo desterritorializado." (LATOURET apud SAHLINS, 1997, p. 52)

Como ilustração, podemos relacionar situações em que as culturas indígenas se apresentam em posição de sentinela na busca por direitos e por respeito à diversidade. As conquistas sociais e políticas obtidas desde as últimas décadas do século XX até o momento são exemplos de que as novas gerações, descendentes dos diversos povos indígenas dão continuidade à história de resistência experimentada por seus antepassados. Como veremos em elementos do Capítulo 4, alguns procedimentos, conteúdos disciplinares, eventos ritualísticos dentre outros elementos são a confirmação de que há uma convergência consciente em torno de questões específicas e comuns do grupo. O exemplo da convicção de que a comunidade deve zelar pelas crenças espirituais transita pelos subgrupos de professores, de estudantes, de lideranças, independentemente de suas filiações religiosas. É o testemunho da consciência de resistência sobrevivendo, a despeito da onda massificadora das relações com a sociedade envolvente em suas diversas áreas de interações.

A problemática conceitual em torno da cultura e da identidade se afigura como importante ponto para análise porque “a diversidade é um dado relevante, pois a educação escolar indígena lida com uma enorme variedade de sociedades indígenas com distintas formas de organização social (do parentesco), línguas, cosmologias diferentes, entre outros” (DELMONDEZ & PULINO, 2014, p. 635).

Com vistas na possibilidade de construção de uma nova história para os povos indígenas, na atualidade, o entendimento sobre a identidade indígena, em especial dos indígenas do Nordeste, perpassa pela ideia de reconstrução das organizações sociais das comunidades, que, outrora, passaram pelo processo do ‘*desaparecimento*’. Um dos principais problemas para se iniciar o reconhecimento de uma comunidade indígena paira sobre a problemática da posse da terra. Em seguida, a

noção de *territorialização* é definida como um *processo de reorganização social* que implica: 1) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2) a constituição de mecanismos políticos especializados; 3) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4) a reelaboração da cultura e da relação com o passado. (OLIVEIRA, 1998, p. 55)

Numa crítica ao prof. Jean-Claude Forquin, Tomaz Tadeu da Silva (2000) contrapõe uma aparentemente tácita classificação entre a produção científica e a cultura. Em sua crítica, expõe contraposição à controversa separação entre natureza e cultura, a partir da ideia de que a ciência lida com elementos objetivos e que o campo da cultura e do social seriam ‘menos’ científicos. Combate ainda a ideia de que a ciência estaria num patamar de universalismo, enquanto a cultura estaria “*no campo de um possível relativismo*”. A contestação do professor Tomaz Tadeu inicia-se pelo fato de que em ambos os campos, na linha de raciocínio do renomado teórico da educação, as relações de poder estão omitidas.

Em nenhum dos dois, como veremos, há qualquer consideração da presença de relações de poder e muito menos da possibilidade de que os dois possam estar vinculados precisamente por essas relações. [...] hoje, o universalismo da ciência, longe de ser uma premissa tranquilamente aceita, é precisamente o que precisa ser questionado. (SILVA, 2000, p. 72)

Resta, portanto, entender que aquela pretensa supremacia da racionalidade iluminista da ciência enquanto saber universal, com a presunção de neutralidade e imparcialidade, não encontra mais guarida na atualidade ante o conjunto de relações de poder e de consequente intensificação da dominação que se estabelecem nas diversas esferas das sociedade.

É o caso do vislumbre teórico de uma outra metodologia científica possível:

O que dizem é que os indivíduos modernos, ou seja, os homens metropolitanos, entram no contrato social abandonando o estado de natureza para formarem a sociedade civil. O que silenciam é que, desta forma, se cria uma vasta região do mundo em estado de natureza, um estado de natureza a que são condenados milhões de seres humanos sem quaisquer possibilidades de escaparem por via da criação de uma sociedade civil. A modernidade ocidental, em vez de significar o abandono do estado de natureza e a passagem à sociedade civil, significa a coexistência da sociedade civil com o estado de natureza, separados por uma linha abissal com base na qual o olhar hegemônico, localizado na sociedade civil, deixa de ver e declara efetivamente como não-existente o estado de natureza. (SANTOS, 2009, p. 28)

Quando trata do ‘*estado de natureza*’, o autor refere-se àqueles povos que são considerados pré-civilizados das terras americanas, no sentido de que estariam num estágio de inferioridade do conhecimento sistematizado e dos desdobramentos existenciais dele advindos em termos de organização social e usufruto das técnicas e tecnologias dos

conhecimentos típicos da civilização. Há uma noção de supremacia dessa epistemologia iluminista em relação a outras manifestações do conhecimento humano.

É sobre essa concepção universalista hegemônica que a discussão que se faz em termos de culturas e interculturalidade precisa se qualificar. Entendendo que as culturas se comunicam e que esse processo também tem o auxílio das tecnologias: “a globalização é o cenário no qual se dá a fragmentação, a emergência e a produção das identidades e produz impacto sobre as identidades culturais.” (DELMONDEZ & PULINO, 2014, p. 633). Conforme idealiza o pensamento de Hall (2005, p. 17), as culturas se relacionam e que as *‘fronteiras territoriais e identitárias’* vão-se alterando:

o deslocamento tem características positivas. Ele desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos [...]

Tais relações se verificam também na vida das comunidades indígenas, nas suas relações com as culturas externas, tanto do ponto de vista nacional quanto com as circunvizinhas. Associada a esse fenômeno da evolução das identidades culturais há uma categoria de grande relevância que precisa ser incluída nas análises ligadas a questões étnicas. Mesmo reconhecendo os avanços institucionais das políticas para a educação indígena, que preconiza a valorização das diversas culturas, cabe salientar que, [...]“no entanto, a diferença e a diversidade, muitas vezes postas como paradigmas essenciais, estariam encoberto um problema crucial: a desigualdade social.” (DELMONDEZ & PULINO, 2014, p. 638)

Como a maior parte das sociedades ágrafas, que sofreram a dominação colonialista, a Aldeia Kaimbé tem escassos registros sobre sua memória de tempos mais remotos. Faz-se necessário estar alerta e admitir o conceito de sentido da história na sua função ética de induzir condutas (SEIXAS, 2014). O mecanismo de operacionalização de uma coexistência socialmente referenciada – micro e macro – tem intrínsecas relações com a educação (formal ou não). Portanto, é preciso conhecer alguns aspectos da vida de seu povo, tanto para fins de memória-histórica (que se acrescenta ao patrimônio imaterial), quanto para reflexão que fundamente ações demandadas pela busca da qualidade de vida e sustentabilidade.

Para atingir o objetivo de analisar uma educação escolar indígena particular, o intento será o de indicar algumas percepções que influenciam nos modos com os quais os Kaimbés mobilizam questões como cultura, identidade, interculturalidade e sua própria história como povo nas relações internas da comunidade a partir do fazer escolar.

A atividade pastoril desenvolvida na região foi um fator catalisador que imprimiu antecedentes importantes para entender os recentes conflitos relacionados ao processo de reconhecimento da aldeia por decreto governamental em 1991. Está imbricado nessa problemática o conceito de colonialismo que se instaurou nas relações entre as levas de agentes da colônia nas investidas empreendidas pelas terras e as diversas povoações nativas, sentimento que resultou na perpetuação de uma assimétrica relação de poder em detrimento dos povos indígenas, conforme observa Boaventura:

Tais relações foram constituídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo como relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória. (SANTOS, 2008, p. 18)

Sem a pretensão de desenvolver uma pesquisa histórica – que demandaria outros esforços e metodologia – faz parte do trabalho o diálogo com professores, líderes e indivíduos que, por terem vivenciado mudanças na organização política e social da aldeia, trazem seus testemunhos e suas percepções sobre o recente processo de disputa territorial e (re)construção de identidade. A partir do desenvolvimento da pesquisa e nas narrativas de ocorrências marcantes abriu-se a possibilidade de identificar como a presença de fatores como miscigenação, religião(ões), rituais, cultura, aculturação e modos de organização são inseridos nos saberes da formação escolar, segundo suas percepções. Simultaneamente, buscaremos identificar sobre suas expectativas e/ou diretrizes.

Ao final do trabalho, imagino que tenha sido possível transcender aos resultados práticos para uma reflexão mais holística dos próprios entrevistados (não no sentido esotérico da palavra, mas na intenção de se aproximar das expectativas alvissareiras emanadas dos próprios membros da aldeia), a partir da percepção da existência de consolidadas concepções de grupo na trajetória da pesquisa. Foi adotado o procedimento da entrevista para identificar o entendimento dos entrevistados, por exemplo, sobre a percepção em torno de categorias, como, por exemplo, identidade de grupo, relações com a sociedade externa, preservação da cultura, interculturalidade, relação entre a escola e as tradições

laborais da comunidade entre outras que têm relação com o campo da educação. Realçamos que o pressuposto é de que “[...] cultura indígena aparece como o domínio social por excelência através do qual tais valores se expressam e a escola indígena como a via institucional para suas formalização e reprodução.” (SAMPAIO, 2006, p. 165)

Ao tratar da categoria cultura com os entrevistados, sob a perspectiva da interculturalidade, é cabível o questionamento sobre a amplitude de sua conceituação, especialmente no que diz respeito à ideia que se desenvolve na dimensão das atividades escolares e na própria correlação entre essas atividades e a vida da comunidade. Devemos atentar para o que se compreende como cultura:

Devemos, então, nos perguntar: como a escola indígena pode respeitar a cultura? Ou seja, de que cultura estamos falando? Coloca-se aqui, evidentemente, a questão da cultura e a “cultura” [...] Infelizmente, na prática, assim como nas formações específicas para professores indígenas, é da “cultura” que se trata. No entanto, a cultura (sem aspas) está na escola: não pode deixar de estar. Ela entra na escola quando nela entra o aluno ou a aluna indígena, o professor ou a professora indígena. (COHN, 2014, P. 316)

A ideia de “cultura” (com aspas) traduz-se pelo conjunto de elementos representativos daquilo que pode ser oriundo de traços da ancestralidade, das crenças, das referências históricas, do modo de vida de cada povo; como, por exemplo, as pinturas corporais, os artefatos, as vestimentas, os adornos, as beberagens, as danças, os eventos ritualísticos etc.

Pelo que se tem visto, as lutas políticas das comunidades indígenas da atualidade, sobretudo no caso do Nordeste, se operam sob o manto da “cultura” (com aspas), que, em muitos casos, envolve elementos da cultura (sem aspas). Por isso, é oportuno destacar que, nos embates com as forças institucionais e no legítimo afã de obter a garantia de direitos, os grupos indígenas não abrem mão de atribuir à cultura (mesmo com aspas) um valor central na definição de suas identidades e na luta pelo direito à diversidade.

Ora, e se estamos tratando de educação escolar, é imprescindível, no entanto, que o entendimento sobre a cultura possa se permitir a uma percepção desmistificada, sem aspas; que seja capaz de tematizar também um significado mais ampliado e, por assim dizer, menos folclorizado a partir do qual a própria escola possa se refletir numa importância *per si*:

Assim, temos uma situação em que ou a escola é esquecida na análise antropológica, ou ela é o foco principal. Poucas são as análises que inserem a escola no mundo vivido indígena e veem a parte que lhe cabe neste mundo, o modo como as escolas acontecem, o valor que lhe é dado. (COHN, 2014, p. 317)

Um pressuposto plausível foi o de que as indagações pudessem capturar a força com que tal entendimento é compartilhado entre as partes que compõem o corpo escolar (professores, estudantes e funcionários). Uma vez que a escola exerce uma função socialmente referenciada na comunidade como potência formadora, é de se esperar que ela tenha um prestígio social, que sobre ela se tenha uma expectativa de eficiência, ainda que não se queira aqui ignorar todos os problemas políticos, administrativos, financeiros, logísticos e até mesmo a fruição do serviço inerentes ao sistema educacional geral do país e, naturalmente, sem querer um afastamento da plasticidade da comunidade indígena da qual se trata. Antes, assomam-se com relevo nesta investigação as formas e intensidades das interações entre as atividades escolares e as cotidianas da comunidade.

O trabalho da etnografia no curso da pesquisa em educação enfrenta este desafio:

[...] a não ser excepcionalmente, etnografias com populações indígenas não focam as escolas – como temos apontado: ou apresentam a existência da escola em um levantamento geral das condições de pesquisa, esquecendo-se dela e da parte que toma no cotidiano das famílias indígenas e de seu modo de ser indígena contemporâneo, ou realizam o exato contrário, focando exclusivamente na escola, esquecendo-se de que os alunos e professores desta escola têm diversas outras atividades fora dela, e que os modos de experimentar a infância, de aprender, de ensinar, que têm lugar fora da escola, são relevantes e reveladoras para a experiência escolar indígena. (COHN, 2014, p. 317)

O funcionamento da escola indígena está, portanto, dependente daquilo que seus colaboradores entendem a respeito do que vem a ser propriamente a autonomia pretendida. Como essa medida será sempre relativizável – está à mercê do grau de esclarecimento e de resistência dos membros do corpo escolar e das lideranças da comunidade – uma das condições mínimas que se devem perseguir no próprio fazer escolar é o conhecimento da história e da memória do seu e de outros grupos indígenas – reside aí a importância da interculturalidade. É a apropriação desse conhecimento que propiciará a ampliação do leque de alternativas das temáticas a se adotar e das diversas ações do planejamento pedagógico. É o que influenciará a ampliação das percepções a respeito do que

a comunidade elege como suas prioridades nas áreas do conhecimento escolar e, por assim dizer, na idealização do currículo.

Dessa forma, considero que essa breve incursão a respeito da conceituação de ‘cultura’ poderá servir para sinalizar a amplitude das representações existentes nas referências à cultura inseridas/desenvolvidas pelos entrevistados e/ou pelo pesquisador, durante o trabalho da pesquisa. Há aqui um pressuposto: ao tratar das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores inseridos na pesquisa, em função dos reclames à preservação das identidades culturais das comunidades indígenas, inevitavelmente teremos incluídas as próprias percepções sobre tais categorias no trabalho da análise.

Ou seja, a pretensão do trabalho da pesquisa calcou-se em encontrar a relevância da formação desses professores nos conteúdos e diretrizes que eles tenham implementado na educação indígena. Em seguida, procurei identificar as percepções e as expectativas sobre os impactos na vida e, por conseguinte, na cultura da aldeia a partir do trabalho desenvolvido por esses professores na escola indígena.

De acordo com o que declara uma das professoras que foram entrevistadas sobre a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e ante o fato de se tematizar questões históricas da aldeia, que o trabalho escolar é um momento fundamental “[...]para que possamos através dessas brincadeiras visitar a nossa história, a história dos nossos antepassados” (ENTREVISTA PROFESSORA CIRILA GONÇALVES).

Outras indagações surgem da constatação de que, embora os direitos dos povos indígenas estejam legislados, as condições de vida da maior parte dos grupamentos indígenas ainda passam por uma transição marcada por obstáculos administrativos e logísticos na execução, o que requer atenção especialmente no que se refere às políticas de educação indígena:

como garantir a participação das escolas, de alunos e professores indígenas no sistema nacional de educação, com acesso garantido aos três níveis de estudo, com os benefícios e garantias relacionados à cidadania, sem perder o direito à diferença e à pluralidade? (MONTE, 2000, p. 17)

A despeito de considerar necessário o debate em torno da controversa implementação da escola na educação indígena, entendemos que a escola ocupa lugar privilegiado no campo da formação humana para a vida social, e que o modelo de sociedade deve ser constantemente debatido no esforço de se promover o bem estar e a harmonia social. A

escola tem de se qualificar enquanto espaço de aprendizagem para a vida, sem, no entanto, se limitar a ser um instrumento de opressão que enquadra a todos num sentido de preparação para exercer uma função na divisão social do trabalho, conforme nos sugere Antonio Gramsci (Apud MONASTA, 2010, p. 66):

Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica.

Encontrar um currículo que inclua costumes e conceitos próprios de cultura da comunidade é a expectativa que se constrói sobre a hipótese da existência de um currículo autônomo, diferenciado do praticado na escola convencional. Nessa dimensão das diferenças próprias das identidades grupais, é cabível conhecer e registrar suas expressões como forma de dar visibilidade a produções de narrativas das culturas de povos tradicionais.

Muitos trabalhos de apoio à educação indígena foram desenvolvidos por antropólogos, indigenistas e os novos missionários ligados à teologia da libertação, notadamente nas duas últimas décadas do século passado, que

consistiam na alfabetização de jovens das comunidades indígenas locais, para finalidades de caráter político e cultural, relacionadas ao ordenamento positivo de relações com a sociedade nacional e regional e à valorização da língua e da cultura (MONTE, 2000, p. 12).

O amadurecimento dessas ações direcionou o foco das ações para a formação de professores indígenas com a participação de especialistas de algumas universidades, ONGs e organizações humanitárias internacionais. Como consequência, o conjunto de ações em prol da educação escolar indígena abriu espaço também para a pesquisa e o ensino nas aldeias, o que, por sua vez, propicia o desenvolvimento de “materiais didáticos por parte dos próprios professores indígenas nas diversas línguas e em português, atendendo-se à necessidade de renovação curricular nas diversas áreas de conhecimento” (MONTE, 2000, p. 12).

É a partir dessa concepção que considero importante a busca em torno da eventual existência de movimento de autoria indígena. E, considerando a existência de uma incipiente produção literária com narrativa de relações com o meio ambiente, podemos verificar alguma iniciativa nos campos da memória histórica, *cuidando* em identificar a

maneira com que os participantes percebem essa produção e as temáticas prestigiadas nessas produções; qual o grau de envolvimento da escola com a produção e com os produtos dessas narrativas. Cabe destacar que partimos do pressuposto de que as lendas e as memórias têm uma funcionalidade educativa mas também, uma segunda efetividade em justaposição com a realização dos ensinamentos, que é a de apresentar traços culturais de um grupo. Essas funcionalidades servem tanto para orientar as novas gerações de seus descendentes, quanto para afirmar-se como uma nova voz que se expõe para fora das fronteiras territoriais, numa espécie de legítima insurgência.

Por tal razão, afigura-se enriquecedora a prospecção de uma produção literária desenvolvida por membros da comunidade. No desenvolvimento da análise, foram registrados indícios que apontam para a correlação entre produções literárias e elementos da natureza, do bioma, de lugares históricos ou sagrados.

Buscamos identificar aspectos em que as relações com o mundo para além da aldeia impactam na formação escolar, como, por exemplo, se há intencionalidade pedagógica na direção da interculturalidade.

Essa preocupação em afirmar os currículos educacionais indígenas como interculturais nasce de uma situação já existente de fato. Ou seja, antes de a escola ser intercultural, as sociedades indígenas já estão se relacionando com a sociedade não-indígena, desde o momento do contato. (PAULA, 1999, p. 77)

Foi possível, então, verificar, a partir da observação realizada pela pesquisa, qual o grau de adesão em características autônomas da educação indígena, após a implementação de legislação que, em certa medida, faculta o protagonismo das demandas indígenas; qual o grau de fruição desse benefício; e, mesmo, sobre a possibilidade de apontar formas de aperfeiçoamento dessa política educacional, no que tange à efetivação plena da ação.

Como esta pesquisa se centra na educação, mais especificamente no currículo, a partir da percepção de estudantes da nona série do Ensino Fundamental de uma escola indígena, tomamos a atitude de incluir a temática da cultura, posto que a fundamentação legal que faculta a implementação de escolas indígenas preconiza a autonomia pedagógica, o respeito às diversidades e, conseqüentemente, o respeito às culturas. Por esse motivo, a cultura foi uma categoria que permeou a análise sobre o fazer educativo em tela.

É cabível destacar que, no roteiro das entrevistas, constam indagações postas aos entrevistados acerca do entendimento sob a ideia de cultura indígena, de história da comunidade e formação escolar. Tal aspecto considerou a discussão circunstancial em torno da identidade e da interculturalidade, considerando que o

[...] que denominamos "nossas identidades" poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos "viver", como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (HALL, 1997, p. 26)

Ressalto que a percepção que foi possível obter a respeito da representação em torno da identidade e da cultura prestou relevante papel na análise, uma vez que a escola indígena se propõe a desenvolver uma educação autônoma, conforme preconiza a Lei 11.645/2008. Resultou que abriu uma possibilidade de “enxergar” algumas visões particulares a respeito da construção coletiva dos conceitos em discussão.

Os conflitos relacionais entre as aldeias e os grupos de não indígenas tiveram origem no sentimento hegemônico que mobilizou as ações dos agentes coloniais em todos os estamentos da estrutura social que se formava no Brasil. Especificamente no campo da educação, a ideia que tomou corpo, em várias fases das governanças oficiais, foi a de ‘civilizar’ os indígenas, o que justificava todas as intervenções culturais e laborais – parte pelo convencimento; parte pela violência. A educação tradicional assumia uma função redentora; todas as investidas estavam imbuídas de uma crença de que se faziam boas ações ao tirar as comunidades indígenas de suas próprias organizações e impor-lhes novas formas de comportamento por via da imposição de uma política homogeneizadora, integracionista e assimilacionista.

E, por outro lado, parte das comunidades indígenas terminaram por permitir a condução de uma representação alienígena que, por extensão, se contrapunha aos desígnios e às demandas próprias das diversas aldeias brasileiras. Esse fenômeno se associa ao processo do ‘desaparecimento’ das aldeias, conforme afirmam episódios da história inseridos no subcapítulo 2.2. E, por causa dessa urdidura ideológica, o fascínio pela educação formal convencional e, por assim dizer, pelas trilhas do letramento consolidou uma crença – mesmo entre membros de aldeias – de que a formação escolar tem relação com sucesso

profissional, com progresso econômico e social. Como observa a pesquisadora Bonin (2012, p. 34),

[é] desafiador colocar sob controle uma instituição que reproduz relações capitalistas – individualização, competição, hierarquização, seleção dos melhores, relações verticais e pretendem continuar vivendo de acordo com outras racionalidades.

As políticas direcionadas à educação indígena, desde a Colônia até a República, tiveram uma visão convencionalmente excludente em relação aos interesses e às causas dos povos indígenas. Tais propostas não vislumbraram as diversas culturas como particularidades a ser respeitadas, preservadas; mas sim como espaços abertos às manobras dominadoras das classes não indígenas. Somente com a Constituição Federal de 1988 é que houve um início de uma ação legislativa que preconizava a garantia do direito à diversidade e à autonomia das culturas indígenas.

A educação indígena remonta ao tempo da existência de cada aldeia; é a educação realizada no dia a dia da comunidade, na companhia dos pais, dos irmãos e dos anciãos. “Os jovens ouviam os conselhos dos mais velhos. Não havia professor, detentor do saber. A observação e a imitação faziam parte da aprendizagem processual, sem tempo determinado, sem avaliação e sem horário estipulado.” (SOUZA e BRUNO 2017, p. 203). Como este dado será tratado nos resultados da pesquisa, na fala espontânea da professora Cirila Kaimbé, uma das que tiveram voz na entrevista, ao se referir livremente à legislação que faculta a faixa etária das crianças em idade escolar, posso apresentar sua percepção em que considera importante para a aprendizagem que a criança fique mais tempo em companhia dos pais porque, segundo ela, “é nessa fase que elas recebem de seus pais em casa e em meio à comunidade uma educação indígena, familiar e cultural de seus antepassados” (Professora Cirila Kaimbé). Conforme observa a pesquisadora em Psicologia, Carine Monteiro de Queiroz,

Os índios do nordeste, e os Kaimbé em particular, passaram a assumir sua identidade étnica específica para legitimar suas reivindicações e fundamentavam sua alteridade no fato de serem descendentes dos 'primeiros habitantes do Brasil', afirmando-se detentores de 'direitos primordiais' sobre o território *imemorial* de seus antepassados. (QUEIROZ, 2012, p. 48)

Sendo um outro ponto de vista em relação às imposições das escolas tradicionais do sistema educacional brasileiro, esse pensamento da professora Cirila Kaimbé, que se

centra na ideia de que as comunidades indígenas têm sua “educação específica, diferenciada e alimentada pela força ancestral”, é, ao mesmo tempo, um traço da categoria autonomia de currículo.

Na atualidade, apesar das controvérsias em torno da presença da escola formal nas comunidades indígenas, ela se legitima no papel de um espaço de lutas pelas causas indígenas, numa espécie de preparação para a resistência contra a sociedade que circunda as aldeias: “[...] mesmo com tantos desafios, os povos indígenas assumem a escola como instituição importante e necessária, mas justificam a sua existência no anseio de que ela possa contribuir com suas lutas mais amplas” (BONIN, 2012, p. 35). Nesse sentido, o desenvolvimento da instituição escolar se depara com indagações relevantes para resolver uma equação que se levanta: quais os processos de aprendizagem que podem ser adotados sem que isso signifique um estorvo nas relações internas das comunidades, nas suas identidades, nas suas manifestações culturais etc.?

Significa que a escola terá que ser recriada em cada localidade, pois somente poderá levar em conta as maneiras próprias de educar se for incorporada e transformada pelas pedagogias indígenas. Não se trata de adequar aspectos periféricos, mas de transformar substancialmente sua estrutura, seu funcionamento, seus conteúdos e prioridades. E não existe uma educação indígena única, genérica, aplicável em qualquer contexto. (BONIN, 2012, p. 36)

E é esse o desafio real que a educação indígena enfrenta, uma vez que os professores indígenas estão em fase inicial de formação superior específica. As aldeias dispõem de poucos professores já formados sob essa ótica da autonomia do currículo. Embora a constituição preconize a educação indígena sob a ótica da diversidade, a formação de professores indígenas, no entanto, só começa a ter um crescimento significativo após o início dos anos 2000 – processo que está, portanto, em fase inicial de desenvolvimento.

Cabe ressaltar aqui que, embora não se possa afirmar que seja a única estratégia de qualificação, é de grande relevância a existência de professores qualificados nas licenciaturas para a educação indígena pois são profissionais que tiveram uma certa vivência com algumas discussões pertinentes às questões históricas e contemporâneas relativas às etnias indígenas em diversas áreas. O professor que passa por essa formação pode servir de modo mais qualificado em face das inúmeras situações relacionadas aos processos educacionais em suas especificidades como, por exemplo, o que passou a se chamar de

currículo oculto. Este tipo de aprendizagem que consiste numa forma de socialização do indivíduo tanto à escola quanto ao círculo da comunidade.

La asistencia de los estudiantes durante periodos largos, apoyada en la autoridad del maestro, en los mecanismos de evaluación estructura formas determinadas de comportamiento en los estudiantes, las cuales son paulatinamente internalizadas. (DÍAZ-BARRIGA, 2006, p. 7-8)

O autor chama a atenção para uma diferenciação entre *currículo oculto* e *currículo em processo*, ponderando que aquele “[...] va más allá de las intenciones escolares explícitas, porque precisamente da cuenta de aquello sobre lo cual el docente y la institución escolar no tienen una intencionalidad consciente.” (DÍAZ-BARRIGA, 2006, p. 8). O que significa considerar que as vivências cotidianas dentro e fora da escola sejam fatores relevantes para a formação do indivíduo; formação que, por sua vez, vai delinear comportamentos. No caso dos grupos indígenas, tais fatores elevam-se em importância enquanto objeto de análise, uma vez que entram em jogo questões relativas à diversidade cultural, como elementos fundantes das próprias dinâmicas culturais presentes nos indivíduos.

De acordo com o testemunho da pesquisa de Delmondez & Pulino (2014), é possível inferir sobre o caráter experimental por que passam as políticas educacionais indígenas nas esferas oficiais. Num depoimento apresentado na pesquisa das autoras, a vice-coordenadora da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD) relata ter “sido professora alfabetizadora de crianças indígenas na década de 70 ao trabalhar junto à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), quando não havia nenhuma experiência nacional de educação diferenciada.” (DELMONDEZ & PULINO, 2014, p. 636-637). Ou seja, as políticas vão sendo implementadas pelo exercício da experimentação daqueles que são incumbidos das ações.

É essa parte da evolução, podemos dizer, das ações afirmativas oficiais em torno da educação indígena que precisa ser constantemente examinada, uma vez que os desígnios e as demandas, eventualmente, se confrontam entre os produtores (gestores) das políticas educacionais e os beneficiários, conforme observa o Prof. José Augusto Sampaio:

são nos sinais diacríticos de diferença cultural cuidadosa e interessadamente selecionados pela consciência nacional, e por grupos organizados de seus agentes que os projetam, em função de suas próprias neces-

sidades ideológicas de distinção interna ou externa, positiva ou negativamente, sobre as sociedades indígenas, que parecem em princípio residir às ditas concepções de especificidade e de cultura indígenas dominantemente presentes no campo da educação escolar indígena. (SAMPAIO, 2006, p. 168-169)

Em face dessa percepção em torno da interculturalidade, registra-se que há autores da antropologia, da educação e de áreas afins que “têm se dedicado a uma reflexão mais crítica acerca desse conceito e dos resultados, teóricos e práticos, que se desdobram nos modos como a educação é instituída como política pública e como política indígena” (COHN & SANTANA, 2016, p. 70). Nesse ponto, ressurge, por exemplo, a crítica ao fato de as propostas e ações da educação intercultural apresentarem uma preocupação com a afirmação das diferenças culturais e, ao mesmo tempo, não pautarem as desigualdades vivenciadas pelas comunidades nas históricas relações de dominação da sociedade nacional sobre as minorias. (PALADINO E CZARNY apud COHN & SANTANA, 2016, p. 70)

As mudanças pós-Constituição de 1988 trazem uma intenção de promover um sistema que seja compatível com as especificidades das comunidades. A Portaria Interministerial MJ e MEC Nº 559, de 16 de abril de 1991, por exemplo, partindo da ideia de que a educação formal até então praticada não reconhecia a diversidade cultural e que exercia uma imposição de valores e considerando que

(...) as escolas indígenas deixarão de ser um instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente, para se tornarem um novo espaço de ensino-aprendizagem, fundada na construção coletiva de conhecimentos, que reflita as expectativas e interesses de cada grupo étnico(...) (BRASIL, 1991)

e apresenta um objetivo que se inclina para a autonomia da pedagogia indígena no seu Artigo 1º:

Art. 1º – Garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais. (BRASIL, 1991)

Além de determinar, no §2º, do Art. 4º que a Coordenação Nacional de Educação Indígena, criada para acompanhar as ações pedagógicas, deverá favorecer ao desenvolvimento de estudos e pesquisas antropológicas para o aperfeiçoamento da sistematização dos ‘etno-conhecimentos’, bem como proceder a ‘*investigação dos processos cognitivos de transmissão e assimilação do saber*’.

Entretanto, algumas pesquisas realizadas sobre a implementação da educação escolar indígena em diversas partes do país atestam a ocorrência de uma crescente mobilização no âmbito das políticas educacionais. Numa delas, as pesquisadoras Delmondez & Pulino (2014, p. 637) referem-se às seguintes categorias de análise: “diferença como constructo que evidencia práticas de exclusão, diferença como produção de novas posições identitárias, as relações de poder entre grupos sociais e a interculturalidade.” Embora essas categorias façam parte dos campos conceituais atinentes às questões indígenas quando se tratam das relações políticas e das estruturas sociais das comunidades estudadas, mas elas fizeram também interface, por exemplo, com a educação no âmbito governamental, quando da observação sobre a atuação de uma agente pública da esfera ministerial:

Analisou-se, assim, como a postura institucional vem sendo constituída e assumida pelo Estado brasileiro na oferta da educação escolar indígena, dando visibilidade ao discurso de uma protagonista na execução de uma política pública adaptada à realidade dos povos indígenas. (DELMONDEZ & PULINO, 2014, p. 637).

Oportuno observar que, mesmo que a produção acadêmica, no campo da educação indígena, ainda esteja com números pouco expressivos, os dados obtidos já trazem uma noção explícita da mobilização em torno das demandas das respectivas comunidades. Em virtude da dinâmica inerente aos fenômenos sociais, de acordo com as transformações das sociedades, como teorizadas pelo materialismo histórico, faz-se destaque o fato de tais pesquisas exercerem o papel de revelar, na versão acadêmico-científica, um aprofundamento nas percepções sobre a própria dinâmica das políticas propostas ou implementadas, que, por sua vez, diante da realidade, têm de se repensar e buscar promover as adequações políticas e administrativas:

Quando interrogada sobre a possibilidade de se conceber/realizar um processo pedagógico e um currículo que não se limitem a celebrar a questão da identidade e da diferença, sendo preciso questioná-las, a entrevistada pontuou, em primeiro lugar, que há impasses entre o que está constituído em leis em termos de direitos político-sociais e a sua efetividade, pois há inúmeros desafios a serem aperfeiçoados no que tange à precariedade de estruturação da rede pública dessas escolas. (op. cit., p. 639)

Essa é a expectativa precípua do esforço tanto das produções acadêmicas que se ocupam da educação indígena quanto das esferas governamentais que operam as ações das políticas educacionais: o reconhecimento das controvérsias imanentes das questões

de interculturalidade e a respectiva e inadiável busca do diálogo com as partes beneficiárias destas políticas.

3.1 LEGISLAÇÃO

Os postulados constantes do Estatuto do Índio (LEI Nº 6.001, 19/12/1973) não representam mais a política indigenista da atualidade. Elaborada em pleno Regime Militar, a ideia da “integração” continuava cravada no ideário das esferas governamentais como uma saída plausível. Como fizemos referência no subcapítulo 3.2, a ideia de “integração” extrapola para o “sumiço” oficializado desde tempos anteriores. Naturalmente, esse “desaparecimento” implica no fim de direitos de indivíduos remanescentes de povos tradicionais. É, evidentemente, uma estratégia legalista da sociedade dominante para favorecer as posses de terras localizadas em áreas em que residiam indiodescendentes. Vejamos dois emblemático artigos.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunidade nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Art. 52. Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação. (BRASIL, 1973)

Também aparece a ideia de formação profissionalizante que projetava o índio aculturado, integrado e capacitado para o trabalho nas atividades industriais em geral. Essa qualificação para o trabalho seria o golpe final na capacidade gregária dos povos indígenas, uma vez que pouco a pouco seus jovens iriam migrar para grandes centros urbanos, e a comunidade terminaria esvaindo-se enquanto grupo alocado numa T.I. específica.

A orientação para as políticas indígenas tomam um novo rumo após a consolidação da Constituição de 1988, que assevera que a educação é um direito público subjetivo e responsabiliza o Estado pela oferta, de forma que “[...] o poder público não pode se furtar da responsabilidade de oferta educacional gratuita, inclusive às comunidades indígenas, para as quais a lei assegura, também, um tratamento diferenciado[...]”

(BONIN, 2012, p. 36). A visão que garante esse direito à diversidade se baseia na ideia de que “o fundamento da educação indígena é a tradição e a memória coletiva atualizada nas palavras dos mais velhos” (BONIN, 2012, p. 36).

Inicialmente, houve, por exemplo, uma ação que mudou substancialmente a viabilização da política educacional indígena:

Em 1991, o Decreto Presidencial nº 26/91 retirou da Fundação Nacional do Índio (Funai) a incumbência exclusiva de conduzir processos de educação escolar em comunidades indígenas. A responsabilidade em coordenar essas ações passou a ser do Ministério da Educação, enquanto que a execução das políticas foi atribuída aos estados e municípios, respeitando o princípio federativo que confere autonomia a cada um dos sistemas educacionais. (BONIN, 2012, p. 37)

Tal definição legal produziu significativas alterações nas relações do Estado com as populações indígenas que exigiram uma série de formulações legais para a implementação das políticas educacionais indígenas. Inicialmente, enquanto a normatização específica,

De forma heterogênea, ao longo da década de 1990, as prefeituras começaram a contratar professores indígenas como auxiliares de serviços gerais. As burocracias municipais, ainda que pouco preparadas técnica e financeiramente para tratar da educação escolar indígena enquanto política intercultural, assumiram todas as escolas indígenas da Bahia no final da década de 1990 (SILVA, 2013, p. 128)

Tal circunstância criaria um certo embaraço porque, como a responsabilidade pela elaboração da normatização, pareceres, planos e programas era da esfera federal e ainda estava grande parte em construção e em aprendizagem dos agentes, “as prefeituras municipais executavam a mesma política para as escolas rurais nas aldeias indígenas, mesmo com as regulamentações do MEC sobre o caráter específico que o conteúdo substantivo da política deveria ter” (SILVA, 2013, p. 128).

Nesse transcorrer, foram instituídas diretrizes referentes à escolarização e à formação de professores indígenas:

O Comitê instituído em 1992 elaborou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993), definindo o que se entende por interculturalidade, determinando o que deve e como deve ser a educação escolar indígena. Foram também elaborados o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), e os Referenciais para

a Formação de Professores Indígenas (2002). (COHN; SANTANA, 2016, p. 67)

Tais diretrizes se basearam nos artigos 78 e 79 da LDB 9.394/96 e preconizam a criação de programas para a oferta de educação escolar indígena, estabelecendo, inclusive, a valorização das línguas próprias da comunidade (*escola bilíngue*) e da interculturalidade, recuperação de memórias das comunidades, com o desenvolvimento de currículos e programas específicos.

Uma das ações em prol da formação específica foi promovida pela SECAD, no âmbito do MEC, que

desenvolveu o Projeto de Formação de Professores Indígenas para o Magistério Intercultural, com cursos em formação geral correspondente ao Ensino Médio, mas com conteúdos voltados para a prática pedagógica e curricular de professores em serviço nas escolas indígenas. (SILVA, 2013, p. 129)

Conforme observa Silva (2013, p. 136, n. 27), a primeira turma de magistério indígena foi concluída em 2003, formando 79 professores, e deveu-se a uma iniciativa de entidade não governamental:

O primeiro curso de formação inicial de professores indígenas no estado surge em 1997, sendo formulado numa parceria entre o estado e entidades não governamentais: ANAI, UNEB, UFBA, SEC-BA, FUNAI e o MEC. Inicialmente ele surge entre essas entidades, com exceção da SEC-BA. Assim, sua trajetória é semelhante à de algumas ações dentro da educação indígena que surgem de experiências de ONG's, sendo posteriormente assimiladas como ação de governo.

Entretanto, somente em 2006, “teve início a implementação do Programa de Formação para o Magistério Indígena, sendo executado pela Coordenação de Educação Indígena e do Campo” (SILVA, 2013, p. 137). Embora os recursos do FNDE estivessem garantidos, devido a problemas organizacionais relativos à prestação de contas e ao andamento do planejamento, que culminaram em problemas financeiros, essa turma durou cinco anos, apresentando cortes na regularidade do andamento da formação.

Do novo rol legislativo em torno das questões indígenas, podemos destacar também o Decreto nº 5.051/2004, que Promulga a Convenção nº 169 da Organização Inter-

nacional do Trabalho (OIT-ONU) sobre Povos Indígenas e Tribais. Esta legislação enfatiza a prerrogativa das comunidades de poderem controlar suas instituições, partindo de suas raízes étnicas e culturais:

Reconhecendo as aspirações desses povos a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, e manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões, dentro do âmbito dos Estados onde moram. (BRASIL, 2004)

Essa normatização veio corroborar outras ações afirmativas que estavam se construindo em torno das questões indígenas, em especial a da educação. Nos artigos 7º e do 26º ao 30º (BRASIL, 2004), a educação é entendida como um direito que deve ser garantido por ações do poder público. No entanto, há uma mudança conceitual que apreço o respeito às particularidades de cada etnia na elaboração de ações para implementar a política.

Art. 27. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. Artigo 30. Os governos deverão adotar medidas de acordo com as tradições e culturas dos povos interessados, a fim de lhes dar a conhecer seus direitos e obrigações especialmente no referente ao trabalho e às possibilidades econômicas, às questões de educação e saúde, aos serviços sociais e aos direitos derivados da presente Convenção (BRASIL, 2004)

Outras ações ganharam corpo desde o início da década de 2000 em favor do reconhecimento das diversidades étnicas tradicionais brasileiras e, por extensão, de garantir benefícios no sentido de se estabelecerem políticas públicas para atendimento específicos a essas comunidades, tanto em educação, como em saúde, cidadania e benefícios sociais.

Em 2005, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), instituído pelo Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e SECAD, houve um chamado às Instituições de Ensino Superior públicas para apresentarem propostas de implementação de cursos de formação de professores indígenas. O edital que instruiu as propostas fez referência a várias bases legais como a Constituição Federal de 88 (artigos 210, 215, 231 e 232), a LDB 9394/96, alguns pareceres e resoluções do CNE, o RCNEI/1998 (BRASIL, 1998) e a

Convenção 169 da OIT, que estabelece recomendações para que os governos adotem cuidados específicos no tratamento com povos indígenas com o fim de proteger suas culturas e modos de vida.

Dessa forma, o PROLIND (BRASIL, 2005), estabelece as regras para a criação de cursos de formação que capacitem aos professores indígenas para assumirem a condução da educação sob a perspectiva das especificidades culturais de cada povo. O programa propõe nas suas diretrizes que os projetos sejam capazes de

criar condições teóricas, metodológicas e práticas, para que os professores indígenas possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico, planejamento e gestão da escola em que estão inseridos. (BRASIL/2005, p. 3)

No caso específico da Bahia, há um certo avanço na condução da implementação da política educacional indígena a partir do Plano de Educação Estadual da Bahia, no ano de 2006, que estabelece, nas suas diretrizes e metas, ações em favor das escolas indígenas. Em 2007, cumprindo um compromisso de campanha, o governador Jaques Wagner cria agências no governo para coordenar a política indigenista. Daí, mesmo antes da formalização jurídica, decorre a desvinculação entre a Coordenação do Campo e a Coordenação Indígena na esfera da SEC-BA, e são criadas também Coordenações em sete Diretorias Regionais de Educação, também ocupadas por indígenas indicados por suas respectivas comunidades. (SILVA, 2013, p. 129)

A implementação da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) deu-se num ato de correção da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que alterava o Art. 26-A da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), uma vez que esta somente favorecia ao

estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (§ 1º, LEI 10.639/2003)

Dessa forma, faz-se necessário registrar que a alteração da legislação operada pela Lei 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade de incluir, no ensino básico,

[...] diversos aspectos da história que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos [afro-brasileiros e indígenas], tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, Lei nº 11.645, de 10/03/2008).

Esta conquista foi resultado das mobilizações dos povos indígenas que foram levadas a termo pelo governo popular do presidente Lula, que instituiu a lei que, além de incluir a história e a cultura dos povos indígenas, favoreceu ao desenvolvimento de políticas de estado nessa direção, como foi o caso das licenciaturas interculturais que tiveram um significativo crescimento na oferta em vários estados.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS - LICEEI

A formação de professores indígenas foi encampada pela universidade pública na Bahia, acompanhando as recomendações da legislação em vigor e sob o apoio de ação governamental específica:

A LICCEI-UNEB teve início em 2009; no final de 2009, a gente fez o primeiro módulo do curso. A LICEEI faz parte de uma segunda ‘safra’ de cursos financiados pelo PROLIND; o PROLIND teve início em 2005, antes do PROLIND praticamente não existiam cursos superiores de formação de professores indígenas; havia um na UNEMAT, que é [a universidade] estadual de Mato Grosso (...) a partir do PROLIND, aí sim essa coisa de se ter cursos superiores de formação de professores indígenas começou a ser disseminada. (ENTREVISTA DO PROFESSOR JOSÉ AUGUSTO SAMPAIO – abril/2019).

Sendo um projeto que estava enfrentando as barreiras do pioneirismo, uma das preocupações vividas pela equipe que coordenava o curso foi a relacionada aos saberes curriculares. Conforme relata o professor MESSEDER (2013, p. 43), havia um cuidado em entender quais seriam os conteúdos e conhecimentos que os cursistas consideravam importantes para o trabalho nas suas comunidades: “de fato estávamos perguntando algo que as instituições acadêmicas não questionam; impõem o saber pronto. Neste curso, o currículo é baseado na ideia de ‘working in progress’.” Havia uma noção de construção do conhecimento no processo, em face do que se percebeu que

o conjunto dessas sugestões tem orientado a elaboração dos programas dos componentes curriculares de todas as áreas e, obviamente, à medida que o curso avança, a demanda dos estudantes vai se qualificando e requalificando a construção curricular. (MESSEDER 2013, p 43-44)

Como se pode ver, essa formação específica na Bahia completará 10 anos no corrente ano; está ainda no seu próprio curso formativo, posto que as várias dificuldades logísticas enfrentadas pelas primeiras turmas e pela própria gestão do curso estão sendo superadas a partir da própria reformulação de sua matriz.

Nessa segunda turma, eu acho que já no ingresso, eles tiveram que optar: ou pedagogia indígena ou as outras habilitações. Inclusive é uma exigência mais geral do MEC. Então, a turma de pedagogia indígena já opta desde o início, e as outras habilitações que seriam [Ciências] Exatas e Naturais, Humanidades, e Letras e Artes fazem um outro progresso e, em algum momento, vão optar por uma dessas três [áreas]. (ENTREVISTA DO PROFESSOR JOSÉ AUGUSTO SAMPAIO – abril/2019)

Uma das professoras Kaimbé que participaram da licenciatura relatou que, às vezes, os estudantes enfrentavam dificuldades financeiras para permanecer frequentando os módulos em razão da organização

Das dificuldades administrativas da instituição, podemos relacionar a organização de pessoal, uma vez que essa oferta teria sido iniciada em caráter especial e, por isso, uma parte dos docentes que compõe o quadro da licenciatura é contratada temporariamente. Segundo o Professor José Augusto, mesmo aqueles professores que fazem parte do quadro efetivo não tiveram muitas facilidades no que tange a diminuição de sua carga horária nos cursos regulares para assumir disciplinas na LICEEI.

Como a LICEEI era organizada em módulos intensivos que, de modo geral, aconteciam nos meses de nossos recessos ou férias escolares, então, a gente, os que eram professores da UNEB ou professores de outras instituições, a gente botou professor da UFBA, professor do IFBA, recorreu a vários docentes, mas com essa facilidade de dar os cursos em julho ou em janeiro, que eram meses que ele não tinham outras tarefas; e esse quadro docente era mobilizado independentemente dos vínculos regulares deles com suas universidades, inclusive com a própria UNEB. (ENTREVISTA DO PROFESSOR JOSÉ AUGUSTO SAMPAIO – abril/2019)

Além disso, grande dos problemas que a primeira turma enfrentou teve motivos burocráticos de contratação e execução de pagamentos de serviços atinentes ao curso, como deslocamento, hospedagem. Tal organização terminou onerando o curso porque passou a não empregar os recursos físicos e humanos da própria estrutura da Universidade para a realização da formação até finalizar a turma. Tendo em vista que os recursos advindos do PROLIND não eram suficientes para todos os custos, ocorreu que todas as etapas eram custeadas com orçamento extra. Por isso, segundo o Professor José Augusto,

era sempre necessário recorrer ao Governo do Estado e à Secretaria de Educação para dar seguimento ao curso em algumas ocasiões.

Há uma observação relevante sobre essa circunstância de difícil condução para a gestão, qual seja, que as regras para contratação e liquidação de pagamentos de serviços no setor público nem sempre seguem um ritmo linearmente ágil. O processo de aquisição normalmente depende de licitações, de disponibilidade e liberação de recursos pela gestão, mesmo para gastos já orçados, já que também ocorre esporadicamente de o órgão do governo não fazer repasse de recurso no tempo padrão em face de não dispor do financeiro para tal e uma série de outros trâmites. O tempo desses procedimentos, não raro, causam descompasso na efetivação das ações. E, de fato, resultou que a finalização dessa primeira turma tenha sido no nono ano de um curso que era previsto para quatro anos e meio. Segundo o testemunho do pesquisador e Professor, José Augusto Sampaio, houve momentos em que a coordenação teve de cancelar a execução de módulos porque, por exemplo, não haviam sido liquidadas despesas de módulos anteriores.

Então a mudança na grade curricular tenta corrigir esses problemas de logística enfrentados pela coordenação e pelos estudantes dessa primeira turma. Houve, inclusive, uma readequação de ordem administrativa que tornou a LICEEI num curso regular da UNEB; porém, cabe registrar que ainda se encontra em processo de reconhecimento pelo Conselho Federal de Educação.

Para reforçar sua estrutura, no âmbito da Universidade, desde 2017, ele conta com orçamento no planejamento da instituição, o que deve evitar tais percalços enfrentados anteriormente; já conta, inclusive, com a realização de concursos para professores regulares da licenciatura. O que se espera é que, a partir de então, o curso não sofra atrasos na sua realização, uma vez que o curso não tem mais esse módulo mensal, são etapas semanais – uma semana a cada mês.

O estabelecimento da regularidade da formação LICEEI ofertada pela UNEB pode favorecer a uma participação mais ampliada de professores indígenas. Corroborando com essa formação, foi implementada a Lei 12.046/11-BA (BRASIL, 2011) que traz uma conquista importante para a formação do professor indígena, vez que estabelece a carreira de Professor Indígena no quadro dos servidores do Estado. No seu art. 3º, adota como princípio a

X - garantia aos professores indígenas de formação em serviço, e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização; (BRASIL, 2011)

Tal regulamentação facilita a requalificação das escolas indígenas pelo fato de permitir ao professor a sua formação superior com a qualificação necessária para a sua atuação em escolas de comunidades tradicionais.

Esta normatização funciona como uma ação complementar de reconhecimento da formação promovida pela LICEEI pelos próprios agentes do Estado. Notemos que a ação de impulsionamento às universidades de implantarem a formação de professor indígena tem seu principal momento em 2005 com o PROLIND, e esta lei do Estado da Bahia ocorre no ano de 2011.

Se a respeito das questões práticas da formação pudemos ver o bom alvitre de ter a mobilização educacional em andamento, embora passe por alguns obstáculos, no que tange à filosofia e teorias que movem a ação, veremos aqui umas notas relevantes.

No diálogo com o pesquisador José Augusto Sampaio, fiz-lhe uma referência ao fato de ter um escasso material de História Indígena; ao que ponderou sobre o fato histórico de que esse interesse de historiadores pela área é recente. Antes disso, foram os pesquisadores da Antropologia que forçosamente desenvolveram estudos, já que não havia material disponível em História propriamente. Afirma que

os estudos sobre povos indígenas na Bahia e no Nordeste têm uma tradição recente, estudos isolados desde os anos 1930 – 40, mas, enquanto programa regular, isso só vai ser implantado a partir de meados dos anos 70 e são, quase sempre, estudos na área de Antropologia. Tem o PINEB aqui da UFBA, que é mais ou menos dessa época de meados dos anos 70, e, depois nos anos 80, alguns outros programas de pós-graduação foram se interessando por isso, no Museu Nacional da UFRJ, na [Universidade] Federal de Pernambuco, mas muito mais num viés de estudos de Antropologia. Tanto que vários estudantes de Antropologia fazem história do modo possível. Eu mesmo fiz pesquisa histórica porque não tinha quem fizesse; História não é minha área. E vários outros antropólogos que pesquisaram nessa época, nos anos 70 e 80, fizeram estudos de História pela falta de historiadores interessados. Isso muda a partir dos anos 90: a gente começa a ter mesmo historiadores de profissão pesquisando história indígena; isso é recente. (ENTREVISTA DE JOSÉ AUGUSTO SAMPAIO)

Cito essa área das Ciências Humanas pelo fato de que a educação indígena, conforme expressam os referenciais teóricos e legais, a exemplo da Lei 11.645/2008, trabalha

com o reconhecimento da importância de cada povo conhecer o seu passado. Quando tratam de cultura, é natural que as comunidades indígenas atuais tenham enfrentado dificuldades para firmar seu arcabouço cultural em função das diásporas, conforme tratamos no subcapítulo 2.2.

Uma forma de minimizar essa lacuna “arqueológica” é garimpar a urdidura das relações históricas entre as comunidades e os agentes externos ao longo desses cinco séculos e, principalmente, as relações sociais e políticas das comunidades entre si. Tais representações são parte importante dos modos das culturas indígenas não isoladas como ocorre em todo o Nordeste. Este esforço de preservar informações da memória social da aldeia Kaimbé foi possível perceber nas entrevistas com os participantes da pesquisa.

A mencionada LICEEI-UNEB apresenta uma matriz que atende a obrigatoriedade. Além de incluir componentes curriculares das Ciências Naturais, também o cuidado de dar ênfase em questões voltadas para as humanidades, incluindo componentes curriculares das áreas da História, das Ciências Sociais, da Filosofia e inclui alguma Tecnologias Sociais em componentes mais gerais. Desta forma, o licenciado tem uma formação que lhe capacita a oferecer um ensino cuja qualidade, por um ângulo, é referenciada pela ótica do paradigma científico, característico da sociedade global. No entanto, nas ciências humanas, mesmo atuando sob a epistemologia tradicional, são proporcionadas atividades didáticas que favorecem as mobilizações em torno da afirmação étnica dos diversos povos indígenas. Há inclusive a preparação para que o professor tenha uma efetividade de professor-pesquisador no desenvolvimento de seu trabalho.

Das várias componentes curriculares, podemos destacar algumas mais centrais das humanidades como “História Indígena I”, que trata da produção historiográfica brasileira, evidenciando os discursos sobre povos indígenas e tratando do escravismo no período colonial e a religiosidade.

Vejamos algumas dessas componentes que cujas ementas se relacionam diretamente com questões indígenas; elas se distribuem em nove etapas (módulos/semestres):

“Fundamentos da Educação Escolar Indígena II”, tematizam-se as múltiplas relações entre educação-escola-sociedade-cultura-economia e política, currículo, identidades, interculturalidade, avaliação e planejamento. “Laboratório de Educação Intercultural I”, que trata dos direitos educacionais indígenas; “Formação do Professor-Pesquisador

Indígena I”): Debate a construção do conhecimento a luz do paradigma científico e dos saberes tradicionais; “Biodiversidade, sustentabilidade e contextos locais”): refletir os contextos locais do ponto de vista da construção coletiva de saberes sob o enfoque das múltiplas linguagens e dos conhecimentos socioambientais (o manejo de resíduos: lixo, água, clima, ar, solo, minerais, energia), além de incluir territórios indígenas e gestão ambiental.

Há ainda outras disciplinas que inserem saberes como os direitos indígenas e da educação indígena, o desenvolvimento do PPP da escola indígena, bem como avaliação e planejamento. Concluímos por observar que a matriz tem um itinerário formativo que prepara o professor indígena para lidar com várias áreas do conhecimento sob a ótica da diversidade e da interculturalidade, bem como, há uma etapa da formação que se ocupa de desenvolver o conceito da autonomia, com o fim de facilitar ao professor o desenvolvimento da prática do seu trabalho a partir dessas referências teóricas. Dadas as condições específicas das comunidades indígenas, algumas disciplinas são pensadas para serem realizadas sob a perspectiva da pesquisa. Como o material de história das populações indígenas é ainda bastante precário, então o licenciando passa por disciplinas nas quais tem de desenvolver pesquisa; ele aprende a ser professor-pesquisador.

Apesar de não haver nenhuma referência aos autores no documento disponibilizado pela direção da escola, mas, segundo declaração da Professora Brazilice, ela foi a professora-pesquisadora que organizou a feitura do PPP da Escola Kaimbé. Atestando a proposta da LICEEI-UNEB, de fato, o trabalho de confecção foi parte da componente curricular “Metodologia do Ensino de Ciências Sociais”, na atividade que se desenvolve até o final do Curso, que é o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Diz a professora ter sido uma experiência muito enriquecedora para a formação.

Ao indagar a Professora Fátima sobre a importância da formação na LICEEI, ela justifica que o curso prepara o professor para o exercício do ensino. Observa, por exemplo, que entender o mosaico cultural da aldeia é passagem importante para quem trabalha na educação escolar. Sua percepção é de que há uma certa dificuldade para definir prioridades em razão de uma vasta gama de influências culturais que devem ser consideradas e há também poucos registros dos modos do passado:

“[...] que seguir?” Porque nós temos uma cultura, que é enraizada e, de certa forma, tem a questão dos [...] brancos nessa cultura, mas é nossa

cultura. Aí tem a questão do trabalho, você tem que tá trazendo uma coisa lá atrás... ir pesquisar com os mais velhos: “como era nossa comunidade? Qual era os costumes? Como viviam?” Então, a gente tem certa dificuldade de encontrar. (ENTREVISTA DA PROF. MARIA DE FÁTIMA FERREIRA DE CARVALHO)

A dificuldade a que se refere a falante se situa na fragmentação da memória oral da população sobre sua própria história:

Porque a maioria dos mais velhos já se foram; e os [idosos] que tem não têm [muitas informações do passado]... num registram muita coisa. Mas a gente tem muitas informações, n'ê? Isso daí que é interessante trazer pra sala de aula, ficar registrado isso... da questão de informação. E a LICEEI, ela dá esse suporte. Vai preparando... você vai entendendo melhor essa questão da educação escolar indígena. Aí, a gente tá se encontrando; a gente tá caminhando ainda a passos bem curtos, igual a formiguinha, mas já demos alguns avanços na questão da educação escolar indígena. (ENTREVISTA DA PROF. MARIA DE FÁTIMA FERREIRA DE CARVALHO)

Conforme observa o antropólogo, “inclusive, uma das grandes demandas dos estudantes da LICEEI é isso... vários deles querem ficar sabendo mais sobre a história; eles próprios querem pesquisar história nos seus TCC's” (Entrevista com o Professor José Augusto Laranjeiras Sampaio.). Esse interesse demonstra que os professores indígenas, de fato, percebem essa lacuna basilar nos estudos gerais sobre populações nativas tradicionais e que querem se aprofundar na pesquisa histórica.

As dificuldades pedagógicas e administrativas enfrentadas pela equipe que coordena a LICEEI na UNEB são apontadas por MESSEDER (2013, p. 53) como fatores importantes para o fortalecimento da causa da educação indígena:

Significam desafios de pesquisa e de produção de soluções locais que passam por formação consistente desses professores, para que eles possam alcançar a tão sonhada autonomia (sempre relativa, ademais em um sistema multicultural) a partir da formação de quadros qualificados em pós-graduação *stricto sensu*, capazes de produzirem conhecimentos sobre suas próprias realidades e sobre elas intervirem. Tais mudanças terão forte impacto sobre as próprias identidades étnicas locais e nas subjetividades desses agentes e mais ainda nas relações de poder internas a essas coletividades.

É compreensível que haja tais situações uma vez que as ações da formação de professores tem uma nova orientação que transita por um pioneirismo tanto no que diz respeito aos saberes a ser prestigiados nos currículos quanto no que se refere aos procedimentos administrativos e pedagógicos.

4 A ESCOLA KAIMBÉ: ALUNOS, PROFESSORES, A COMUNIDADE E A VIDA

Neste capítulo, será exposta a análise dos dados obtidos pelas entrevistas e observações realizadas no ambiente escolar e na vida da comunidade. Entre os registros adotados na observação constam: entrevista semiestruturada com o emprego de questionários, fotografias, diário de campo e os documentos oficiais referentes à legislação, à formação de professores e à administração pedagógica da referida unidade escolar.

Atendendo às exigências formais do sistema de educação brasileiro LDB 9394/96, a Escola Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado¹⁷ (doravante trataremos por Escola Kaimbé) elaborou o seu Projeto Político Pedagógico (PPP-EEIDJBP) e deu-o pronto no ano de 2015. Numa das entrevistas, uma professora que estava cursando a LICEEI afirmou que tal elaboração do PPP-EEIDJBP foi acompanhado por uma das disciplinas da graduação. Tendo sido o documento final, segundo ela, objeto de elogios de professores da universidade bem como de prepostos da Secretaria de Educação do Estado que lidam com a educação indígena.

As informações que integram essa investigação foram seletivamente voltadas para a reflexão sobre a relação da escola indígena com a própria vida e com as expectativas da comunidade. Como mencionado no Cap. 3, foram feitas referências interpretativas orientadas tanto pela perspectiva dialética do materialismo histórico quanto houve uma observação a respeito de novas teorias da antropologia cultural no desenvolvimento de estudos sobre as relações humanas em suas diversas manifestações existenciais: classes sociais, grupos sociais, condições econômicas, geopolítica, irrupção cultural, resistência.

17 Quando de sua fundação, antes de ser escola indígena, a escola recebeu este nome em homenagem a Jackson Berenguer Prado, famoso padre que “nasceu em 4 de maio de 1918 na freguesia de Sant’Ana do Tucano. Com o lema “sunt omnes fratres”, (“Somos todos Irmãos”), ordenou-se sacerdote em 13 de junho em 1943, em Senhor do Bonfim, (...). Exerceu as funções de Reitor do Seminário Menor de São José, Cura da Catedral de Sant’Ana, Vigário de Jaguarari e Abaré. Foi Pároco de Euclides da Cunha, [grifo nosso] onde desenvolveu um importante trabalho de evangelização, e empenhou-se na construção da Matriz. Recebeu a Ordem Episcopal na Catedral Basílica de São Salvador, na Bahia, em 3 de agosto de 1958, quando foi designado para Vitória da Conquista. Nessa cidade, construiu o Seminário Diocesano e a Vila Vicentina.” (BORGES; SILVEIRA, 2017, p. 2276)

As perguntas foram direcionadas para as questões ideológicas e práticas que jazem na relação entre a educação oferecida na escola indígena do Massacará e a própria comunidade; qual a percepção que a comunidade expressa sobre o que sente pela atuação da escola; bem como, mutuamente, o que pensam os profissionais da educação e esta relação com a comunidade; qual o grau de participação da comunidade nas diretrizes daquela educação oferecida e, na sequência, nos planejamentos das atividades escolares.

A escola funciona em boas condições de logística no que concerne à administração de tarefas burocráticas, como também às atividades pedagógicas são atendidas com prontidão. Entre os funcionários da escola, há um que desenvolve tarefas de manipulação de arquivos digitais, navegação e que também dá apoio na confecção de materiais funcionais da escola, um profissional muito comprometido no seu trabalho. Há uma outra jovem senhora que atua como secretária que também é bastante diligente e atenciosa com o apoio extraclasse aos professores e estudantes. Por sua vez, o funcionário responsável pela portaria mostra-se bastante atencioso com o fluxo dos estudantes nos horários de entrada e de saída da escola e durante o tempo de permanência dos estudantes na escola, embora ainda auxilie colegas e a direção em outros afazeres gerais.

Também as funcionárias que trabalham com a limpeza e apoio estão sempre em ação, assim como as funcionárias que trabalham com a merenda, todas muito simpáticas e cuidadosas de suas responsabilidades. Aos olhos de um pesquisador que teve uma frequência aproximada de uma vez por mês durante dois anos e depois uma presença de dois ou três dias por semana durante três meses, a percepção, no geral, pode não captar todas as situações de conflitos nas relações interpessoais do microcosmo em estudo, mas pode perceber que todos têm responsabilidade com suas tarefas diárias. Não observei, em nenhum momento, haver reclamação de parte da administração da escola em relação ao desempenho dos profissionais, desde os docentes até o pessoal de apoio; pareceu sempre que tudo transcorria na normalidade.

A estrutura da Escola Kaimbé, ao ser incorporada à Rede Estadual, por via da Portaria nº 4761/2012, passou a ser composta por quatro unidades escolares, a saber: o prédio maior da vila Massacará, denominada de Escola Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado (Figura 4), o anexo do povoado do Icó, denominado Escola Olavo de Souza, o anexo do povoado Fazenda Baixa da Ovelha, denominado Escola Municipal São Roque, e mais um anexo na própria vila do Massacará, denominada Distrito; havia ainda

um quarto anexo, que foi incorporado nesse mesmo ato, a unidade do povoado da Fazenda Lagoa Seca, denominada Escola Municipal São Luiz, mas que ora se encontra desativada.



Figura 1. Escola Kaimbé, situada na entrada da vila na estrada que sai para a cidade de Euclides da Cunha. Vê-se uma placa de obra do Governo do Estado; trata-se de uma reforma que foi feita no ano de 2018.(Acervo particular do pesquisador, maio/2018)

4.1 AUTONOMIA PEDAGÓGICA DA ESCOLA DA ALDEIA KAIMBÉ

Há, na atualidade, correntes teóricas da educação indígena que, ao resgatar a concepção fundamental da ‘escola’ como um espaço criado pela sociedade hegemônica para o progresso e intensificação da civilização, consideram que tal espaço na estrutura das comunidades indígenas representam um aparato de ‘*conteúdo ideológico*’ (TASSINARI, 2001, p. 57). Por esse motivo, há nessa análise sobre a implementação de escolas em comunidades indígenas uma particular percepção de que a escola também propicia, obviamente, a inserção de novos conceitos, mas também de novos modos de

percepção e, por extensão, viabilidade de um engajamento intercultural com outras culturas indígenas e com a sociedade nacional:

Muitas vezes, a despeito das intenções mais ou menos dignas dos funcionários da administração pública que trabalham na implantação de escolas indígenas, estas acabam introduzindo cargos e salários e uma certa hierarquia escolar (diretores, professores, merendeiras, funcionários braçais etc.) que reordenam ou, em alguns casos, reforçam as hierarquias locais a partir de uma nova roupagem e de novos sinais de *status*. (TASSINARI, 2001, p. 58)

Pondera a autora, porém, discordando de que a escola seja apenas isso: “Há também um outro lado da moeda, o lado da agência indígena e das suas formas de reordenar a experiência escolar e de reinterpretar os conhecimentos advindos com a escola” (TASSINARI, 2001, p. 58)

A educação desenvolvida pela Escola Kaimbé apresenta como base um Projeto Político Pedagógico norteador que inscreve como missão ser *uma escola de excelência* para oferecer uma educação que possibilite ao estudante uma formação intelectual associada a compromisso com causas educacionais indígenas e de outros grupos sociais.

Para balizar a análise da educação ofertada pela escola indígena do Massacará, é imprescindível observar que a comunidade escolar na elaboração de seu PPP, estabeleceu os objetivos específicos abaixo para atingir metas formativas dos seus educandos. Quais sejam:

- * Desenvolver e discutir pontos polêmicos da vida da sociedade envolvente e oferecer para a comunidade indígena a possibilidade de críticas e conhecimento de problemas.
- * Fazer a interlocução entre os saberes da sociedade indígena e dos conhecimentos não indígenas.
- * Valorizar os materiais existentes na natureza que possibilitam as manifestações sociolinguísticas / culturais do seu povo.
- * Compreender a noção de recursos renováveis e não renováveis, visando difundir a sustentabilidade no ambiente escolar e na comunidade.
- * Permitir que os alunos façam da escola um local de reflexão sobre a vida e trabalho, numa perspectiva de progressiva autonomia.
- * Reconhecer as crianças como ativas em seu processo de aprendizagem, valorizando suas expressões lúdicas e suas culturas infantis.
- * Conhecer e valorizar os movimentos indígenas como meio de luta para organizar e lidar com a sociedade envolvente.

*Desenvolver e fortalecer o respeito entre os membros da comunidade e com as demais pessoas.

*Possibilitar um ambiente de respeito entre os discentes e profissionais da educação.

* Desenvolver estudos e ações de maneira colaborativa com a comunidade indígena e em rede dialógica com instituições, projetos e outras iniciativas que atuam na área indígena.

*Conhecer as medidas práticas de prevenção de doenças e os meios eficientes de promoção e proteção da saúde. (PPP-EEIDJBP, 2015, p. 25)

Neste ponto particular do PPP, referencial importante da ação educativa, há também interseções e hiatos a se destacar. Como veremos no subcapítulo 4.3, boa parte dos objetivos idealizados no PPP estão em bom grau de consecução, como, por exemplo, pontos polêmicos da vida da sociedade envolvente, utilização de materiais da natureza para a produção de manifestações sociolinguísticas e culturais, a valorização das mobilizações indígenas como instrumento de luta, fortalecimento do respeito entre os membros da comunidade e no ambiente escolar e noções sobre prevenção de doenças. Nas observações realizadas durante as visitas da pesquisa e nas conversas informais, foi possível observar ações compatíveis com a busca da realização destes objetivos e, o que é melhor, com a atenta participação dos estudantes em todas as idades, tanto nas atividades realizadas na escola quanto nos eventos culturais visitados.

Por outro lado, foi possível perceber que o corpo escolar enfrenta dificuldades operacionais para atingir alguns desses objetivos pensados no PPP. Destacamos, por exemplo, que o objetivo de fazer da “[...] escola um local de reflexão sobre a vida e trabalho, numa perspectiva de progressiva autonomia [...]” (PPP-EIDJBP, 2015, p. 24), conforme dados constantes também do subcapítulo 4.3, ainda carece de discussão, propostas e ações. Tal objetivo em seu desenvolvimento, pode propiciar outro, qual seja o desenvolvimento de ações pragmáticas a respeito da complexidade pertinentes às noções de meio ambiente e sustentabilidade, uma vez que deve estar associado a outro objetivo que também não está plenamente observado por alguns participantes que é o de “[...] desenvolver estudos e ações de maneira colaborativa com a comunidade indígena e em rede dialógica com instituições, projetos e outras iniciativas que atuam na área indígena [...]” (PPP-EIDJBP, 2015, p. 24), isso porque falta o diálogo com alguns setores da comunidade.

As escolas indígenas da Bahia tiveram um avanço em termos de provimento do cargo de docente a partir da Lei Nº 12.046-BA, 04/01/2011, que cria a carreira de Professor Indígena, no Grupo Ocupacional Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia, e, conforme o Art. 3º,

Art. 3º - O exercício das atividades do Professor Indígena fundamenta-se nos direitos das comunidades indígenas à educação escolar com utilização de suas línguas maternas e secundárias e dos processos próprios de aprendizagem.

Na descrição dos princípios que devem nortear as atividades pedagógicas das escolas indígenas, são incluídos alguns aspectos importantes para a adequação da proposta pedagógica a necessidades específicas de cada comunidade indígena em função dos seus costumes tradicionais – esse ponto será tematizado no itens 4.3 e 4.3.1.3.

É, ainda, uma lei que favorece o enquadramento de docentes que já cumpriram graduação e, conseqüentemente, propicia o amadurecimento das atividades escolares, uma vez que contará com a participação de professores que já vivenciaram outros ambientes de debate, diversas temáticas e a pluralidade dos pontos de vista em torno de questões específicas das comunidades tradicionais.

Entretanto, a despeito da lei emanada do próprio Estado, a administração do governo não corresponde com a devida provisão da mesma forma que também se vê deficiente a educação convencional não indígena. De acordo com a observação da Professora Fátima, para um melhor funcionamento das escolas indígenas ainda é necessário que o Estado promova concurso para coordenador específico da educação indígena, o que ainda não se tem no quadro funcional. Segundo ela, sem resolver essas pendências estruturais, a Secretaria “não dá o suporte pedagógico nas escolas, que é necessário” (ENTREVISTA PROFESSORA MARIA DE FÁTIMA FERREIRA DE CARVALHO), e deixa uma lacuna no funcionamento das escolas indígenas.

4.2 RELAÇÃO DA ESCOLA COM A CULTURA DA ALDEIA

De acordo com o que preconizam as leis que viabilizam a implementação da educação escolar indígena, há uma obrigatoriedade de se buscar preservar e respeitar culturas tradicionais, como vimos no item 3.1. Com todo o peso conceitual que essa ideia de preservar cultura comporte, há de se compreender que uma preservação absoluta e inalterada só seria possível se o grupamento indígena permanecesse isolado. Na medida em que estamos tratando de uma comunidade que, há séculos, estabeleceu interrelações sociais com os diversos tipos humanos que em seu solo pisaram, será, portanto, de uma preservação parcial e seletiva de elementos da cultura e da memória social deste povo.

Aqui trataremos de como e em que medida esse panorama do grupo é inserido nas atividades e no conteúdo das disciplinas.

4.2.1 Culturas

Relacionamos nessa categoria da Cultura as diversas nuances materiais e comportamentais que se afiguram como parte das produções próprias das sociedades. Nesse caso específico, estamos a tratar com maior peso das atividades laborais (econômicas, artesanais, recreativas etc) e ideológicas (educacionais, religiosas e folclóricas e narrativas lendárias ou históricas da aldeia) detectáveis na comunidade Kaimbé.

A cultura representa, pela ótica dialética, a noção de um constante estado de evolução das manifestações humanas e engloba sua mentalidade e, por conseguinte, seus comportamentos coletivos e individuais, bem como o conjunto de suas produções materiais cotidianas. E, por este ângulo, é completamente inteligível a noção de que a cultura é dinâmica, sofre alterações na temporalidade:

A idéia de cultura como um fenômeno estático já não tem lugar na Antropologia contemporânea e, dessa forma, também deixou de ter sentido a noção de "cultura original". Por conseguinte, a questão da alteridade - ela mesma fundante da Antropologia - sofreu grandes transformações. (SOUZA, 1996, p. 33)

Por essa perspectiva teórica, seria possível, no entanto, estabelecer cortes num espaço/tempo, nos quais se podem definir modelos a partir de representações sociais, que logo em seguida entrarão em profusão ante o aparecimento de novas relações e mesmo das inovações materiais que vão-se delineando no lento avanço dos tempos históricos.

4.2.1.1 Laborais

De acordo com o que ficou pactuado no PPP elaborado e referenciado pela comunidade em 2105, a terra é o espaço privilegiado da realização da cultura Kaimbé.

É da terra que tiramos e mantemos nossa sobrevivência. Os recursos naturais são elementos importantes que estão presentes em nossas tradições, ela nos fornece a água, os alimentos, as ervas para os banhos e bebidas que usamos como remédios. (PPP-EEIDJBP, 2015, p. 8)

É desse entendimento que se extrai a ideia que a cultura tradicional do povo Kaimbé tem forte ligação com a terra, e, em especial, com o território indígena. A ancestralidade da população se assenta sobre a noção da espacialidade, uma vez que a instalação da missão, como afirma a Professora Elizete no item 4.3.1.2., tenha se dado em função de haver um bom número de indígenas que habitava a aldeia. Normalmente um grupo étnico se reúne em habitação num local que seja capaz de fornecer víveres para sua população.

Desde meados do século XX, a área do Massacará tem servido para plantios de subsistência. Tais atividades são geralmente realizadas por iniciativas individuais e, em alguns casos, já os agricultores utilizando financiamento bancário das linhas de crédito agrícola disponibilizadas. Uma ressalva necessária, sobre as quais não há estatística registrada senão o próprio testemunho do pesquisador e de outros falantes, é que muitos desses agricultores de antanho, pela condição sociocultural do analfabetismo jamais recorreram a uma instituição bancária para requerer financiamento. Não fazia parte das aspirações dos agricultores do passado a realização de grandes plantações que objetivassem retornos financeiros portentosos. Somente alguns poucos agricultores mais instruídos é que se utilizavam de recursos de crédito para tocarem suas lavouras.

Portanto, a cultura das plantações rudimentares de subsistência é antiga – vendiam-se os poucos excedentes –, mas a cultura da plantação de objetivo comercial vem atingindo novos indicadores de crescimento nas últimas duas décadas, dadas as novas condições materiais da população e ao incremento de tecnologias mecanizadas nas diversas etapas do processo produtivo.

Após a “retomada”, a comunidade do Massacará inseriu novas atividades no seu rol de produções. Em face de os membros que tomaram nas mãos, desde 1999, a condução da organização da comunidade serem compelidos a desenvolver a firmiação de uma feição identitária própria. Seria uma forma de o grupo se apresentar como cultura ancestral, autêntica, diferente e que tem de se afirmar enquanto aldeia que reconquistou seu território. Para tanto, houve uma investida de muitos professores e membros, jovens e anciãos, engajados na confecção de produtos artesanais, de indumentárias e congêneres que promoveriam uma nova atmosfera existencial na comunidade, um ponto de vista renovado.

Naturalmente, novas atividades laborais passaram a incorporar o imaginário de alguns indivíduos que se credenciaram às tarefas de artesãos, artistas, compositores, coreógrafos, dançarinos, animadores culturais, representantes em eventos externos. Essas atividades, em geral, contou com o engajamento também de professores da Escola Kaimbé. Por esse motivo, como veremos no subcapítulo 4.3, há uma relativa limitação a respeito da percepção de membros da comunidade a respeito da relação entre as atividades laborais da comunidade e a educação escolar indígena.

4.2.1.2 *Espirituais*

Foi possível identificar a coexistência de manifestações religiosas de diversas matizes no campo espiritualista do povo do Massacará. Há uma boa parte da população que se identifica com o catolicismo; outra parte que frequenta outras religiões cristãs evangélicas (Batista, Adventista e Assembleia de Deus). Tendo sido imiscuídas nas culturas indígenas desde os tempos de Colônia, as religiões cristãs exercem uma força ideário da comunidade que, em sua maioria, incorpora de uma forma naturalizada na evolução das gerações.

Tais referências são cultuadas de forma a se manter no calendário cultural da aldeia, contando com o apoio da escola indígena para integrar os estudantes nas atividades que elaboram os festejos. Conforme afirmam os depoentes, uma professora, em especial, faz a seguinte ponderação a respeito da participação de estudantes e professores na organização e na execução de uma festa tradicional:

[a] escola participa. É função da escola participar; a escola tem que tá dentro do... Essa semana para! Não funciona... mas é o seguinte: “Ah! Mas se tem as semanas que para, como é que dá os 200 dias letivos?”

“Dá! Porque quem vai... é obrigação do aluno ter 200 dias letivos; é obrigação por lei!” E, aí, a gente faz o trabalho, faz apresentações na igreja [católica]; o professor com tal disciplina, com tal aluno. [...] Aí, quando eu falo dos festejos é disso. (Entrevista da Professora Brazilice Ferreira – Licenciada da LICEEI Aldeia Kaimbé)

Dos festejos populares ligados a raízes religiosas, temos a comemoração do dia da Santíssima Trindade (com data flutuante, o Domingo da Santíssima Trindade é celebrado no domingo seguinte ao de Pentecostes e antecede o dia do Corpus Christi), que é uma antiga tradição da localidade composta por um novenário, procissões e outras atividades associadas à ritualística litúrgica católica. Nessa oportunidade folclórica, foi reservado pelos primeiros organizadores o primeiro sábado dessa semana festiva como o dia da festa dos caboclos, designação comum dos indígenas da região; o dia é conhecido no linguajar local como o “Sábado dos caboco” (SOUZA, 1996, p. 131).

Há, comumente, uma corrida de visitantes e ou naturais do Massacará que vivem em outros lugares. É uma festa que envolve a tradicional missa na Igreja homônima e é acompanhada por queima de fogos, participação da zabumba (banda de pífanos) e outros folguedos. Há outras manifestações que são também de fundo espiritual associada à própria ancestralidade da comunidade, como, por exemplo o toré. Essa manifestação, que é recorrente em diversas aldeias indígenas nordestinas, segundo informam alguns depoentes, é uma dança grupal realizada em caráter ritualístico com uma regularidade quinzenal; ocorre em um espaço especificamente reservado para este fim na margem do riacho da Ilha, a conhecida Pedra do Padre. A forma de composição é a participação voluntária dos membros da aldeia. É um momento em que um grupo composto por rapazes, mulheres e anciãos realizam uma dança acompanhada por cânticos – denominados toantes – e louvores em que enaltecem a identidade Kaimbé e, como de praxe, clamam por intervenções divinatórias.

Noutros momentos, o toré tem também um caráter de dança artística, quando em demonstração do grupo em eventos ou situações de exposição da cultura indígena Kaimbé (Figuras 5 e 6). Os participantes geralmente se apresentam com pinturas no corpo, feitas com tinta de jenipapo e outros pigmentos e adornos feitos de penas e cordão de caroá, e vestimentas típicas criadas para esse fim.

A respeito de elementos culturais de caráter religioso, há também uma diversidade testemunhável na aldeia Kaimbé. Foi possível encontrar, conforme depoimento de

um ancião no item 4.3.3, um sinal de não aceitação total das “inovações” culturais, mas com a concordância dos mais velhos em face de não terem ideia clara sobre o conjunto de crenças de seus antepassados e de como estes realizavam seus rituais.

Por isso os anciãos atuais apresentam algumas resistências, porque, como não conheceram certas práticas (como o toré e outras), passam a suspeitar da sua legitimidade enquanto um traço cultural. Isto porque o que se tem registrado é sempre produto de pesquisas contemporâneas que encontram certas informações sobre alguns povos, em arquivos públicos ou particulares, mas sem ser uma sistemática redescoberta por meios próprios das comunidades indígenas a respeito de fragmentos culturais ou espiritualísticos perdidos no tempo, em razão das constantes diásporas que os diversos grupos sofreram, conforme tratamos no item 2.2.

Nos depoimentos dos entrevistados, o toré está presente em todos os anciãos, em quase todos os professores, exceto uma que não apresentou respostas para parte das questões do questionário utilizado. Também um estudante falou detalhes sobre o significado do toré para aldeia. É, portanto, um símbolo de alto prestígio entre os membros da aldeia.



Figura 2. Dança do toré. Apresentação pública por ocasião dos festejos do dia 19 de abril de 2018. (Acervo particular do pesquisador. Abril/2018)

De acordo com uma fala da professora Luizinha Pankararu, por ocasião de uma conversa informal, no início dos trabalhos da educação indígena na escola do Massacará, houve uma certa resistência na aceitação da inclusão de certos saberes no fazer pedagógico. O toré, por exemplo, não teria sido aceito com facilidade por parte das lideranças; houve até quem considerasse que era uma “dança satânica”. Mas uma consciência de ancestralidade superou os tabus criados durante os prolongados tempos em que a aldeia fora alienada de sua condição de grupo étnico tradicional.

E, nessa ação, foi desenvolvida uma feição para o toré dos Kaimbés a partir das noções impingidas pela professora e das elaborações coreográficas e indumentárias desenvolvidas pelos próprios participantes ao longo de duas décadas e meia.



Figura 3. Toré. Pinturas e adereços. (Acervo particular do pesquisador, abr/2018)

Conforme veremos no item 4.2.2.3, quem deu as primeiras lições na escola sobre o toré foi a Professora Maria Luíza Pankararu. Notemos que este sobrenome étnico provém de uma aldeia pernambucana vizinha ao Rio São Francisco que, segundo a própria descendente, manteve preservados muitos de seus principais elementos culturais, a exemplo da dança do toré, que é um ritual de grande importância na aldeia. Este me pareceu ser um dos motivos por que alguns anciãos criam uma certa resistência: percebem a inserção do toré como inovação; os mais velhos não têm referência sobre a existência dessa dança entre os seus antepassados, não lhes bastam as informações de esta ser uma prática recorrente entre muitas aldeias do Nordeste brasileiro, como o exemplo da aldeia Pankararu.

Por outro lado, as gerações mais novas, abaixo dos cinquenta anos de idade, aceitam a prática do toré. Os mais jovens, que, inclusive, já têm essa realização também como parte dos saberes tematizados na escola, tendem a ser mais adeptos das sessões ritualísticas regulares do toré, ou mesmo são mais dispostos a participarem de apresentações públicas.

Uma outra manifestação cultural do povo Kaimbé é o “Ritual da bandeira”: é um dos festejos em que fica patente a associação entre costumes indígenas e os roteiros estabelecidos pela ritualística da igreja desde que iniciou seu domínio na localidade. Esse ritual tem início no povoado do Icó, de onde os participantes iniciam uma marcha, levando esta bandeira em direção à histórica igreja da Santíssima Trindade, fincam-na à frente da igreja onde permanece até o final do novenário.

A Bandeira consiste em um mastro de aproximadamente quatro metros, tendo sua extremidade enfeitada com bolas e tiras de papel colorido (predominantemente, amarelo e azul) e parte recoberta de jornais ou revistas. A Bandeira, propriamente dita, é um pequeno pedaço de pano verde com babados brancos. [...]

No dia da festa, faz-se somente as obrigações. Depois que se reza o terço, a zabumba toca em reverência aos donos da casa, dando voltas na pequena sala. Após essa reverência, vão para o terreiro, onde tocam e bebem até que a refeição seja oferecida. (SOUZA, 1996, p. 134)

Naturalmente, não ficou aparente que haja alguma contestação em relação à participação da igreja católica no longo processo de dominação e de opressão da comunidade. Antes, sim, há grande número de devotos que, obviamente, não estabelecem relação entre a presença da igreja e os insucessos da população indígena. E, por esse motivo, a

devoção aos santos e ícones do cristianismo é evidente e, quiçá, preponderante entre os Kaimbés. Afora os católicos, há também um certo contingente de evangélicos.



Figura 4. Pau-ferro da Ilha (*Caesalpinia leiostachya*): multicentenária árvore situada ao lado do córrego da Ilha e sob cuja sombra é realizada a dança do toré nos dias de festejos do povo Kaimbé. (Acervo do pesquisador – abr/2018)

4.2.1.3 Narrativas (lendas, autoria, oralidade)

É passível de nota a existência de duas obras literárias de narrativas de lendas geradas pelas novas gerações de letrados da aldeia. São dois livrinhos de histórias para o público infanto-juvenil intitulados: “De tempos em tempos: nossas histórias Kaimbé”, e “A água no pote e a cobra verde na fonte: saberes culturais Kaimbé”, de 2016. Tratam-se de obras que falam sobre alguns lugares tradicionais da comunidade, de alguns plantios, árvores e ervas comuns e de algumas lendas locais narradas pelos mais antigos.

A primeira foi composta por algumas histórias da memória do povo Kaimbé, narradas por pessoas mais velhas e redigidas por estudantes da escola, sob a orientação

da Professora Maria Luiza de Souza (Luisinha Pankararu – citada no item 4.2.2.1) na disciplina de Cultura Indígena e História, além de outros professores da escola. Foi editada em 2010 pela EDUFBA. A coordenação e orientação da pesquisa foram feitas pela Professora Clelia Neri Côrtes (IHAC/UFBA). Projeto: Território Kaimbé no Semiárido Baiano e Sustentabilidade Ecosociocultural. Edital Semiárido/FAPESB

A segunda obra, editada em 2016, também pela EDUFBA, também organizada pela Professora Clélia Cortes (IHAC-UFBA), professora Cirila Santos, da Escola Kaimbé, também obteve outros colaboradores como caciques, professores, e anciãos contadores de histórias e lendas da memória Kaimbé, além dos estudantes que novamente realizaram os trabalhos de pesquisar e redigir os textos. Dentre estes estudantes autores estavam Márcia Gonçalves Pereira e Ivanilton Narcizo Pereira, ambos são participantes desta pesquisa; uma como professora e outro como ex-aluno.

Uma impressão convém registrar sobre o alcance dessas obras. Segundo o entendimento de parte dos professores, essa produção literária é uma ação de relevância em prol das lutas das comunidades indígenas no sentido da autonomia pedagógica. No entanto, pudemos ver que quase todos os professores da escola têm essas obras em sua memória como uma produção literária de autoria da comunidade, exceto o caso de uma que afirmou não conhecer e outra que não apresentou resposta. Uma das professoras afirmou, inclusive, ter material literário pronto para editar um livro e apresentou uma coletânea de poesias de alunos, que são letras para o toré. Nenhum dos anciãos demonstrou conhecer as obras editadas; houve apenas um que verbalizou ter ciência de que alguém já havia feito algo mas numa informação difusa, e o cacique que, sem tratar de obra editada, passou a tratar sobre lendas trazidas pela oralidade: o “Bicho da Lagoa Seca”, “os Encantados” e “a Serpente da Igreja”. Enquanto os estudantes demonstraram conhecer as obras, podendo isso já ser um reflexo de um letramento mais vigoroso entre as gerações mais novas.

4.2.2 Relações Sociopolíticas

Como acontece com todos os grupos que compõem as sociedades, incluem-se aí as pequenas localidades dos arredores de cidades de interior que sofrem as influências culturais das sociedades abrangentes nacionais, as aldeias indígenas que mantêm boas

relações de convivência com a sociedade do entorno também e inevitavelmente recebem estas influências geradas pelo encontro cotidiano de culturas. Tais relações são de variada natureza: relações afetivas de parentesco, comerciais, religiosas, educacionais, culturais etc.

Existem diversas maneiras de realização das relações interétnicas entre a comunidade indígena e a sociedade nacional, que, no caso do povo Kaimbé, é representada pelo povo de Euclides da Cunha ou de outros municípios do entorno, como Cícero Dantas, Banzaê, Ribeira do Pombal – para citar os contatos mais diretos e cotidianos. E o resultado natural desses modos de interação cotidiana é o aparecimento das influências externas – até aqui sem cunhar uma qualificação para esse fenômeno para o ponto de vista da existência da comunidade indígena – grupo em foco neste trabalho.

Para ilustrar a capacidade interativa da comunidade escolar Kaimbé, damos nota de informações prestadas pela diretora sobre a diversidade da população escolar. Segundo a Professora Fátima, a escola tem um total de 480 alunos; no turno matutino, funciona apenas para o Ensino Fundamental I, no geral são crianças da aldeia; no vespertino, funcionam Fundamental II e Médio, com um percentual de aproximadamente 5% de alunos não indígenas; e no noturno, que funciona PROEJA (Fundamental e Médio) e tem 200 alunos, a Escola Kaimbé acolhe aproximadamente 90% de estudantes não indígenas.

Tais percentuais demonstram que a comunidade mantém uma convivência harmoniosa com sua vizinhança e que, por outro lado, os estudantes de fora prestigiam o ensino desenvolvido pela Escola Kaimbé. Mas, cabe chamar a atenção para essa especial relação intercultural propiciada por esse afluxo de estudantes não indígenas, já que, conforme relatam professores de algumas disciplinas, convidados a participar da pesquisa, são incluídos conteúdos que têm relação com questões indígenas, como a cultura e direitos indígenas entre outros conteúdos mais gerais.

No entanto, é conveniente registrar que a fronteira da origem da influência se amplia entre as interações do entorno e as informações obtidas pelas vias da comunicação de massa, que exercem um poder de influência deveras eficiente para os desígnios dos detentores dos meios de produção e agentes dos poderes políticos e econômicos em geral. Todos esses fatores propiciam mudanças tanto físicas e geográficas das localidades

quanto comportamentais dos grupos menores. Podemos identificar, então, o tipo de interculturalidade que ocorre com as culturas indígenas em geral, e em especial, em relação à Aldeia Kaimbé.

A mudança é outro elemento constante de nossa época, em ritmo também acelerado, determinada principalmente pelas exigências econômicas, derrubando antigos marcos históricos das cidades, antigas vias de acesso que ficaram estreitas demais para os novos meios de transporte, modificando paisagens, destruindo florestas, deslocando cursos de água, tornando obsoletas crenças e tradições [...] (TASSINARI, 2001, p. 51)

O modo das interações econômicas e comerciais da população Kaimbé e a sociedade do entorno se dão de maneira pacífica e dentro da normalidade da ordem social, o que, por sua vez, cria esse ponto de interação também dos aspectos culturais em ambas as direções. No entanto, considerando o fato de a comunidade Kaimbé representar uma minoria populacional, as influências externas exercem maior causação imediata no jeito de ser de toda a comunidade indígena. Levando em consideração as relações estabelecidas pelos modos de produção capitalista da modernidade, no auge da globalização e sob a ótica do materialismo histórico, é possível observar que

populações que antes se organizavam de formas tradicionais, segundo os princípios e as necessidades de suas próprias culturas, ou “voltadas para os costumes do passado”, [...] passaram por mudanças radicais na sua forma de produção econômica, voltada agora para necessidades externas e mediada pelas oscilações monetárias internacionais, e, assim, passaram a se organizar não mais segundo ditames da tradição, mas de acordo com a lógica do mercado. (TASSINARI, 2001, p. 52)

São inúmeros elementos que reforçam essa relação de predominância das influências externas na comunidade indígena em foco: o calendário econômico, incluindo as flutuações de mercado, as interações comerciais, tanto as locais quanto as propiciadas pelos canais de comunicação de massa, o calendário escolar, as interações culturais potencializadas pela emigração e imigração de sua população e de visitantes, as interações associadas a datas cívicas, religiosas ou festivas nacionais, a torneios esportivos e a festejos das diversas localidades circunvizinhas etc.

Por esses motivos a cultura e a identidade da aldeia precisam ser tematizadas na escola. Há uma difusa ideia de cultura específica e de identidade entre os membros da aldeia com os quais conversamos durante as entrevistas, uma vez que os ideários destes indivíduos, que são o reflexo da mentalidade do grupo, está sempre eivado de fatores da

sociedade nacional e não são restritos ao que comumente se idealiza como sendo próprio de um modelo de sociedade indígena.

Quando tratamos de comunidades indígenas da atualidade, ainda é comum ouvir de pessoas que não estudam as questões étnicas um discurso que reflete a mentalidade do grupo social dominante nacional que forceja por imprimir o “desaparecimento” de povos nativos. Aqueles que vêm com naturalidade essa situação podem estar em todas as classes sociais e, não raro, são profissionais que ocupam posições superiores nas estruturas das organizações das quais fazem parte, inclusive em diversos órgãos dos governos, desde altos escalões até aqueles órgãos que prestam serviço diretos à população. A naturalização da violência cometida por conflitos de terra contra povos indígenas e a pouca importância com que os governos, em geral, mas com algumas ressalvas, tratam a sempre inadiável busca por solução pacífica são reflexo desse processo opressivo que teve início no século XVI.

Podemos inferir que ainda persiste na sociedade nacional uma noção que imagina que comunidades indígenas se extinguíram num passado distante, que suas etnias foram de fato exterminadas sem deixar descendentes e que – maior absurdo! – os atuais indígenas ‘não são índios verdadeiros’. A pouca importância dada à história indígena culmina numa “deformação da imagem do índio na escola, nos jornais, na televisão, enfim na sociedade brasileira.” (FREIRE, 2016, p. 04)

Conforme resume o pesquisador, existem “ideias equivocadas que muita gente no Brasil ainda tem quando se refere aos índios.” Ou seja, os preconceitos são os de que: “índio é genérico”, tem “culturas atrasadas” e “congeladas”, “pertencem ao passado” e ainda que “brasileiro não é índio”. Há uma continuidade de negação das diversas nações indígenas brasileiras:

Depois, as migrações de outros povos como os japoneses, os sírio-libaneses, os turcos, vieram diversificar e engrandecer ainda mais a nossa cultura. No entanto, como os europeus dominaram política e militarmente os demais povos, a tendência do brasileiro, hoje, é se identificar apenas com o vencedor – a matriz européia – ignorando as culturas africanas e indígenas. Isso reduz e empobrece o Brasil, porque você acaba apresentando aquilo que é apenas uma parte, como se fosse o todo. (FREIRE, 2016, p. 20)

A sociedade nacional contenta-se com a fantasia alusiva aos indígenas como personagens do passado; consolida uma folclorização que ‘congela’ o índio no passado e

repete todos os anos a atividade do “dia do índio”, vestindo as crianças com um figurino bestial e anacrônico. Existe um esforço naturalizado na sociedade nacional para fazer as crianças desenvolverem uma representação do indígena que se distancia da realidade, cujo fim, velado, é mais uma vez promover o “desaparecimento”. Afirma uma das professoras que “crianças que vão visitar [a escola Kaimbé], querem saber sobre ‘índio nu’”. (ENTREVISTA DA PROFESSORA ELIZETE FERREIRA DA SILVA) o que mostra que a ideia generalizada que se apresenta é mesmo aquela imagem congelada no passado, ante a qual o indígena não poderia perdurar até hoje nem mudar de hábitos porque perderia sua condição étnica.

A forma de definir a identidade étnica engloba conceitos muito mais complexos que apenas o estereótipo corporal. Ainda se percebe a dificuldade que pessoas menos avisadas da sociedade nacional têm em entender o indígena como uma pessoa igual às outras nos direitos e tenham um legítimo direito à sua etnicidade.

4.2.2.1 Intercâmbio com outras comunidades

As relações com agentes externos à aldeia, como órgãos públicos de serviços, unidades de saúde, entidades sindicais, instituições bancárias de fomento, órgãos da educação pública, o comércio em geral entre outras categorias de entes sociais, são responsáveis por uma voluntária tendência ao ajuste por parte de comunidades tradicionais. Ajustes no sentido de comportamento adequado à ordem social, mesmo entendendo que esse ajuste não seja necessariamente uma característica negativa no desenrolar da vida da comunidade indígena.

Essa tendência que impele a mundivisão hegemônica em direção à dominação em áreas periféricas, por si só, não exclui a coabitação com características identitárias tradicionais; ela favorece à dinâmica qualitativa das relações humanas nas diversas fases históricas das organizações políticas e sociais. É por via dessa constatação que cabe questionar o papel da escola formal implementada na educação indígena, uma vez que, pela

perspectiva do materialismo histórico, o fenômeno de relevância é a tomada de conhecimento das classes dominadas a respeito da mecânica das relações materiais de dominação, numa sociedade estratificada na sua estrutura social, e, em cujo curso, se encontram as sociedades periféricas, menos favorecidas, como, por exemplo, as indígenas.

Durante as estadas na escola, nos momentos das entrevistas ou visitas para agendamento ou outras atividades da pesquisa, foi possível observar que o comportamento do corpo escolar apresenta total semelhança com as escolas convencionais não indígenas. Os profissionais cumprem suas jornadas e tarefas com regularidade, chegam para as aulas com pontualidade e o alunado também chega com pontualidade à escola.

Na escola, a interação entre estudantes e professores transcorre com tranquilidade. Considerando a aparência dos encontros, no corredor da escola, entre os diferentes papéis, no que tange à cordialidade, ao respeito, à ordem, enfim ao comportamento interacional desses atores, as relações são idênticas às que se dão nas escolas não indígenas convencionais: alunos sentados nas salas, professores executando aulas (expositivas ou não), funcionários desenvolvendo suas tarefas cotidianas... Destaco o fato de não haver, nessa interação da vivência escolar, nenhum comportamento que se possa caracterizar como específico da cultura Kaimbé.

Faço essa quase desnecessária observação para ilustrar o grau de intensidade da interculturalidade na vida dos habitantes da aldeia e, conseqüentemente, corroborar com a contestação de estereótipos cristalizados pela sociedade nacional em torno dos povos indígenas.

Em face do complexo processo de migrações constantes que remonta há séculos, como vimos no capítulo 2, sub-item 2.3, a comunidade Kaimbé se encontra num estágio, portanto, de uma relação interétnica amadurecida e composta de variantes ideológicas da sociedade nacional; e, por conseguinte, variados estilos comportamentais são parte dessa comunidade. Em resumo, podemos afirmar que a aldeia representa um microcosmo que reflete a mixórdia étnica e cultural do país, apresentando, inclusive, alguns problemas com a juventude muito semelhantes aos constatados na sociedade nacional. Há, porém, uma clara mobilização entre membros da comunidade, incluindo os da escola, que se esforçam para realçar elementos culturais de identidade aos quais se atribuem uma ancestralidade. Exemplo desse esforço é a instituição ou restituição da dança do toré. Sabem

todos os jovens e anciãos que essa prática foi instituída por uma professora indígena contratada pela Funai no início dos anos 1990 para restabelecer os saberes indígenas nas atividades escolares.

Além de tá passando pr'os menino o que ela sabia, tava, por outro lado, colhendo informação, história da aldeia... comigo, com meu pai, com os outro mais velho aqui. Se você observar, ela é a professora que mais conhece a nossa história aqui; é a Maria Luiza – Luizinha¹⁸ – ela é bi-lingue e muito inteligente, e muito interessada¹⁹. Aí pronto, nunca mais saiu daqui; chegou aqui em noventa e dois pa noventa e três e até agora tá aí. (ENTREVISTA DO CACIQUE JUVENAL)

Fica registrada aqui a introdução de alguns saberes tradicionais indígenas nas atividades da educação do povo Kaimbé com o auxílio de membro de outra aldeia parceira, com o auxílio administrativo da Funai, que, à época, fez a contratação da referida profissional. Na opinião de algumas lideranças e membros da comunidade, a professora indígena colaborou intensamente com o início da construção da educação indígena pleiteada pela aldeia.

Numa outra narrativa carregada de emotividade, a Professora Elizete oferece-nos um exemplo expressivo de interculturalidade que, num possível efeito cascata, tenderá ao desenvolvimento de atividades espiritualísticas no campo da ancestralidade. Relatou que, ante o quadro diagnosticado de epilepsia de sua filha ainda criança, ter-se-ia filiado à Igreja Batista sob a fé de que encontraria a cura da criança. Teria permanecido por sete anos na congregação religiosa até que um dia,

Só que, depois de sete anos, eu fui convidada a ir p'os Pataxó de Coroa Vermelha, Aldeia Velha. Quando nós chegamos lá, o pajé me chamou na oca e me disse que a minha filha não tinha epilepsia, que a minha filha tinha nascido pra ser mãe de terreiro, que, quando eu retornasse pra minha aldeia, não era pra mim dar medicação de home branco pra minha filha de jeito nenhum. E minha filha hoje está com dezessete anos, e tem dez anos que ela nunca mais tomou remédio. (ENTREVISTA DA PROFESSORA ELIZETE FERREIRA DA SILVA)

18 A Professora Luizinha Pankararu (como ficou conhecida por causa de sua procedência étnica) declarou que veio trabalhar no Massacará, em 1992, pela intermediação da FUNAI, atuando na educação indígena, que iniciava suas atividades por uma perspectiva autônoma; expôs também que teria sido afastada da escola há alguns anos, quando da reestruturação administrativa que transferiu a escola para a Secretaria de Educação do Estado, passando a atuar no Posto da Funai.

19 Pelo contexto da fala do cacique, o vocábulo tem o sentido de “interessada”. Confirmado, posteriormente, com o próprio entrevistado.

Complementou o relato, dizendo que jamais tinha ido nessa aldeia, que o pajé não a conhecia; que, tendo reclamado com seus companheiros de viagem, já supôs terem sido os informantes da situação de sua filha ao pajé, soube que ninguém teria conversado com o pajé a respeito. Esse fato promoveu uma reviravolta na sua vida. Abandonou a medicação; desligou-se da igreja e teria passado a estimular os filhos a se reconhecerem nas suas origens das tradições indígenas e, por isso, a desenvolver neles, a partir do reconhecimento de lugar, o gosto por essas origens e pela participação deles na reconstrução de uma identidade e de uma cultura, segundo ela, fragmentada. Foi, portanto, um contato com outro povo indígena que lhe facultou a percepção da ancestralidade latente em sua própria aldeia, em sua própria casa. E ela se permitiu, enfim, a se compreender nessa profusão de crenças e de noções de mundo.

4.2.2.2 *Relações econômicas com o mercado*

A evolução das relações sociais e da organização política da comunidade tem alguma relação com sua posição econômica.

Entre muitas variáveis a se relacionar no raciocínio sobre a relação do mundo rural com a condução de sua própria educação, um outro elemento que devemos considerar em relação aos diferentes impulsos da evolução econômica das regiões do País e, em especial, dos estados do Nordeste tem íntima relação com as demandas dos mercados externo e interno (MARTINS, 1975, p. 58 ss). Isso se dá pelo fato de que alguns produtos de origem agrária são demandas de países também diversos, que também ditam as regras produtivas e remunerações pelas mercadorias. Enquanto os produtos de consumo interno, por sua vez, também têm nichos específicos.

Como já vimos no final do subcapítulo 2.3, a vocação econômica da região em que está circunscrita a aldeia está calcada, principalmente, num limitado leque da produção agropecuária. Tal arranjo exige de seus habitantes uma atenção com o *timing* próprio das culturas agrícolas sazonais. O fato de a comunidade manter uma tradicional vinculação com os cultivos de milho e de feijão, principalmente, faz com que certas situações se

reflitam no andamento de programas escolares, como cita uma professora, por exemplo, sobre o andamento das turmas da modalidade PROEJA:

Só que o calendário é produzido desse jeito, respeitando a semana do plantio e semana da colheita. Mas: uma semana! [...] Mas aí... Porque o nosso tempo é assim, por exemplo: existe terras... tempos que produz mais cedo... outros mais tarde... depende da chuva... Então assim, a gente tem um tempo pra isso – “tempo da colheita!” – principalmente essa turma de jovens e adultos, que é o EJA. (ENTREVISTA PROFESSORA BRAZILICE FERREIRA– Graduada na LICEEI)

Aqui se observa que a escola administra seu calendário, levando em consideração as questões produtivas locais. Esta ação não só é preconizada pela LDB 9394/96 como também pelos referenciais que definem a organização pedagógica da educação escolar indígena, no intuito de favorecer a preservação das culturas e a autonomia da escola.

Os debates que propiciaram as novas etapas da educação indígena desde os anos 1980 em diante, apontam para a necessidade de se admitir a autodeterminação dos grupos indígenas. A escola, a partir de tais defesas, precisam ser autogeridas em todas as etapas, e as comunidades devem ter representadas suas culturas, identidades, costumes, línguas etc. nos planejamentos e nas atividades escolares. Conforme o que aparece em um dos encontros para se definirem políticas educacionais, vários princípios norteiam as ações, inclusive o da participação da escola nas ações comunitárias:

2. As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas;
3. As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos:
[...]
12. As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios;
 (“Declaração de Princípios” – IV Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, julho de 1991. In: FERREIRA, 2001, p. 108-109)

4.3 PERCEPÇÃO SOBRE A ESCOLA

Uma característica que faz parte da natureza da educação é a capacidade de reelaboração de suas metas, e, por assim dizer, de suas estratégias pedagógicas.

Da mesma forma, a educação escolar indígena vive um momento de construção de suas metas que ainda se confrontam com a superação de preconceitos tanto da sociedade nacional envolvente quanto das próprias comunidades indígenas que estão na dinâmica das alterações próprias das relações sociais. Tais relações se tornam mais complexas à medida que a abrangência da sociedade hegemônica se torna mais avassaladora e cujos mecanismos se multiplicam com os avanços e a popularização das tecnologias – tanto em equipamentos quanto ao que se refere a processos e serviços mais amplamente disponibilizados, nos quais se inclui a tecnologia da informação.

Considerando que as comunidades indígenas vivenciam esse processo de interação com a sociedade não indígena há séculos, reservadas as diferenças de épocas dessas interações de acordo com a região e com a receptividade de cada aldeia nos primeiros contatos, como já registramos no Cap. 2, pode-se compreender que haja estágios também distintos entre as aldeias em relação ao desenvolvimento de sua educação escolar. Outro componente que também serve de diferenciador é a região em que se encontra a aldeia, que faz com que se tenham prioridades diferentes em função das possibilidades produtivas.

A despeito da diversidade entre as culturas, parte da sociedade nacional constrói um simulacro de tipo humano quando pensa sobre a natureza ideológica que deve comandar o comportamento dos povos indígenas na maneira de viver e se relacionar com o mundo. Ao fazer referência a um episódio em que o governador Gilberto Mestrinho, do Amazonas, tentara impedir a demarcação das terras indígenas, o pesquisador Freire (2016, p. 12) estampa o preconceito presente na voz do mandatário oficial:

Ele disse: “esses aí não são mais índios, já estão de calça e camisa, já estão usando óculos e relógios, já estão falando português, não são mais índios”. Ele criou uma nova categoria, desconhecida pela etnologia: os ex-índios.

Com a lógica da exclusão arraigada na forma de ver as comunidades tradicionais, grande parcela da sociedade nacional imagina que, por serem indígenas, deveriam estar condenados a abdicarem do direito de uso dos bens produzidos pela sociedade industrial.

Ou seja, com a inclusão no *status quo* de usuário da indústria e da evolução das tecnologias e dos serviços, o índio se descredencia da liberdade de ter identidade étnica e de estabelecer relações de compra ou de troca. Por essa perspectiva, como num “toque de Midas” às avessas, se o indígena acessar a mercadoria cessa, em contrapartida, sua filiação étnica; em consequência, extinguem-se os direitos pertinentes à descendência – um modo da perversidade capitalista.

Sendo essa noção totalmente distanciada da realidade, é necessário entender que a capacidade de consumo das aldeias tem a ver com a sua massa de renda, com sua capacidade produtiva. Tal aspecto não limita, por si, a manutenção e até a evolução dos costumes tradicionais. No entanto, é possível detectar, em muitos casos, que tal dinâmica imprime maior influência para uma evolução na direção dos desígnios dominantes da sociedade capitalista, conforme tentaremos estabelecer nexos entre a educação indígena oferecida e as representações presentes nos discursos dos participantes.

Vem daí a ideia recorrente de que muitas políticas educacionais têm a justificativa na qualificação profissional. A formação profissionalizante é a organização do sistema educacional nacional para suprir mão de obra qualificada para a “saúde” do mercado produtivo da indústria e, por conseguinte, para a estabilização crescente do consumo. A preparação profissional para a regularidade dos modos de produção da sociedade hegemônica globalizante está presente, em alguns momentos, na cultura da educação e, por conseguinte, em algumas filosofias da educação adotadas pelas agências estatais da educação.

Por esse ângulo, é cabível a discussão sobre as escolhas das diretrizes implícitas e, conseqüentemente, das áreas de saber a se privilegiar na educação indígena, porque a preparação para o mercado, pura e simplesmente, representa ameaça à própria existência da etnia enquanto grupo que habita um lugar, um território indígena. Sem alarmismo mas levando em conta o que relata a Professora Mariana Kawall, sobre ideias discutidas no I Encontro de Professores Índios de Rondônia, em 1990:

De acordo com professores Desano que frequentaram internatos salesianos:

“O Sistema profissionalizante é próprio do sistema capitalista. Necessidade de produzir muito, preparar para o mercado de trabalho. Estuda-

mos e depois voltamos para a comunidade e não nos adaptamos e acabamos voltando para o branco. É o que tem acontecido conosco”. (FERREIRA, 2001, p. 107)

É a percepção de que a educação indígena não deve se restringir ao receituário da escola convencional que visa preparar a juventude para preencher as engrenagens da indústria de grande escala em detrimento da produção familiar ou das iniciativas produtivas de pequeno porte. Conforme afirma a pesquisadora Cohn (2014, p. 318),

já se apontou que nem sempre o projeto de educação escolar diferenciada é partilhado pelas próprias populações indígenas, que frequentemente valorizam uma escola hoje amplamente criticada e que se costuma denominar “ensino tradicional”.

A Lei 12.046/11-BA (BRASIL, 2011) que estabelece a carreira de Professor Indígena, no art. 3º, inclui princípios para nortear as ações pedagógicas das escolas indígenas de modo a garantir a adequação às distintas realidades e necessidades de cada povo indígena.

- I - liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o saber respeitando os mecanismos de conhecimento e de socialização próprios dos diversos povos, etnias e aldeias indígenas, que proporcionem a construção da cidadania;
- II - garantia de acesso à educação diferenciada, adequada às peculiaridades das diferentes etnias e grupos indígenas;
- III - ensino bilíngue com a capacitação dos alunos para a correta utilização e emprego da língua portuguesa, da língua indígena, dos costumes e da cultura indígena da comunidade;
- IV - garantia da inclusão da população indígena na sociedade nacional, no que diz respeito ao alcance dos direitos civis, sociais e políticos;
- V - gestão democrática fundada na parceria entre escola e comunidade indígena, garantindo uma educação diferenciada com a preservação dos valores regionais e locais;
- VI - autonomia financeira e pedagógica das escolas indígenas;
- VII - garantia do exercício da atividade docente, prioritariamente por professores indígenas, da mesma etnia dos alunos;
- VIII - respeito aos mecanismos de apropriação de conhecimento e de socialização próprios das diferentes etnias e povos indígenas;
- IX - preservação e ensino da cultura e dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas;
- X - garantia aos professores indígenas de formação em serviço, e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização;
- XI - qualidade do ensino e preservação dos valores e patrimônios cultural, material e imaterial dos diversos povos, etnias e aldeias indígenas;
- XII - garantia do reconhecimento do valor do profissional de educação indígena, asseguradas pelas condições dignas de trabalho e a promoção na carreira, compatíveis com sua tarefa de educador;

XIII - garantia de tratamento isonômico com relação aos direitos, assim como às vantagens e gratificações, atribuídas aos demais professores integrantes do Grupo Ocupacional Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia.

Do ponto de vista da lógica formal do discurso, uma espécie de aporia é possível de se constatar na defesa desses princípios. Senão vejamos! Cotejando os itens IV e XI, podemos cogitar que: 1. esses direitos representam algo semelhante ao esforço impingido pelos governos, tanto da colônia, quanto do império e mesmo dos tempos de república, que foi definido como “integracionismo”, como tratado no subcapítulo 2.2, porque, a reboque dos direitos e de vantagens práticas das tecnologias da sociedade globalizada, vêm as influências culturais da sociedade nacional, que, em certa medida, desestabilizam as culturas particulares dos diversos povos indígenas; 2. por outro lado, vivemos uma era do entendimento político que tem como princípio a participação dos indivíduos nas diversas esferas dos coletivos da organização social, logo, não é adequado cogitar que os grupos indígenas não participem das decisões políticas ou que sejam excluídos das políticas sociais ou que não lhes sejam garantidos os direitos civis.

Assim, o impasse da lógica pode ser minimizado com a injeção conceitual de que não há como se preservar cultura porque ela é dinâmica! É possível se fazer uma certa veneração ou menções comemorativas ou rememorativas de determinados costumes ou atos relativos a crenças por um intervalo – longo ou não – mas, tendo sempre em vista de que alguns detalhes vão-se perdendo ou mesmo vão sofrendo as adequações de cada tempo. Essa dinâmica se dá naturalmente nos diversos modos de inter-relação entre as comunidades indígenas e a sociedade nacional não indígena. É um processo natural.

Em termos geográficos e de população residente, a aldeia Kaimbé é composta por 945 habitantes, distribuídos em 11 povoados dispersos sem arruamentos e a vila do Massacará, que abriga em torno de 2/3 da população²⁰. Faz-se necessário observar que para a caracterização cultural genérica da sociedade o modo de vida é uma escolha que reflete, por sua vez, a forma de ver o mundo destes indivíduos. E mesmo numa sociedade de pequeno porte em número como é uma comunidade do povo Kaimbé, por todas as interações apresentadas no item 4.2.2.1, propiciam o estabelecimento de uma pluralidade

²⁰ Dados obtidos no SIASI/SESAI/2013.

nas percepções de mundo e, conseqüentemente, nos comportamentos individual e coletivo do/s grupo/s.

Esta pluralidade também se reflete nas expectativas em relação ao papel da escola e ao produto por ela oferecido. Como veremos, em seguida, as expectativas divergem e, na esteira das fragmentações culturais por que passam as comunidades indígenas, de um modo geral, há uma multiplicidade também em relação ao que os subgrupos esperam que a educação escolar possa propiciar na formação de seus jovens. Tais discrepâncias são o resultado da histórica marca das diásporas vividas pela aldeia Kaimbé, como tratamos no item 2.2, uma vez que os mais velhos da atualidade não testemunharam manifestações culturais ligadas à ancestralidade presentes em épocas passadas. Muitas dessas informações se perderam nos tempos em que os invasores impuseram regras desagregadoras para as comunidades indígenas, como foi o caso da aldeia Kaimbé.

Diferenças e semelhanças entre o que pensam alguns anciãos, professores e estudantes serão tratadas com base nas categorias da ‘consciência histórica’, da ‘autonomia pedagógica’, da ‘interculturalidade’ e da ‘relação entre escola indígena e trabalho’.

4.3.1 Pelos Professores

4.3.1.1 Gestão Administrativa

Uma vez que a Escola Kaimbé passa a fazer parte do sistema educacional brasileiro, ela passa a ter o benefício de ser aprovionada pela estrutura do Governo do Estado da Bahia, que garante o fornecimento de bens materiais, tanto de custeio quanto de patrimônio, além de poder contar com o preenchimento do quadro de professores. No entanto, por isso mesmo, tende a passar pelas mesmas dificuldades por que passam as outras escolas da sociedade brasileira, que são as momentâneas flutuações da regularidade desses mesmos itens.

Notemos que, apesar das vantagens de a escola ter saído da estrutura municipal e passado a fazer parte da estrutura governamental do Estado da Bahia, tendo em vista que “normalizou a questão do pagamento... os professores recebiam não sabiam quando...

aumentou a questão de oferta de trabalho... pra comunidade isso é importante... empregos, tanto [...] de professores como de [pessoal de] apoio...” (ENTREVISTA DA PROF. MARIA DE FÁTIMA FERREIRA DE CARVALHO), faz-se imperativo o cuidado que as comunidades escolar e indígena também precisam ter com os entraves das relações comuns entre os papéis da hierarquia desse sistema. Há sempre uma tensão recorrente entre a esfera que comanda, organiza, distribui e a esfera que é comandada, uma circunstância típica das relações de produção do sistema capitalista, que é a centralização das decisões e que precisam ser constantemente discutidas com o fito da superação desses desencontros.

Essa situação pode ser verificada na fala da diretora da Escola Kaimbé, que, ao se referir à relação administrativa com o NTE-SEC/BA, expressa a impressão de que há muita imposição por parte do órgão gestor e que tudo tem de ser seguido à risca: “as regras... procedimentos, burocracia.” (ENTREVISTA DA PROF. MARIA DE FÁTIMA FERREIRA DE CARVALHO). Em algumas situações, como declara a professora, a condição de autonomia pedagógica é prejudicada pelas exigências organizacionais da centralidade administrativa na execução de algum procedimento burocrático rotineiro:

SGE é o sistema de gestão escolar: é matrícula, notas. Você tem que fazer tudo no prazo da Secretaria; não pode fugir disso. E, às vezes, a escola indígena, ela não consegue seguir porque ela tem vários momentos que, às vezes, você... uma paralisação em prol da comunidade... um festejo também. [...] Tem que ser o calendário específico... Mesmo sendo específico, mas eles ficam cobrando; e a gente tem que ficar sempre justificando porque tá atrasando. (ENTREVISTA DA PROF. MARIA DE FÁTIMA FERREIRA DE CARVALHO)

É possível depreender que a autonomia preconizada pelos marcos legais enfrenta alguns obstáculos postos por um sistema administrativo que não prevê peculiaridades das comunidades e, por seu turno, prioriza mais a centralidade organizacional do que a plenitude do serviço ofertado. É preciso que os representantes das comunidades indígenas busquem fazer com que os gestores de órgãos que operam a política da educação escolar indígena tomem conhecimento das postulações constantes de alguns referenciais legais, a exemplo do que se pode ver numa recomendação do RCNEI-98: “aos técnicos envolvidos com a educação escolar indígena deve ser esclarecido que a escola indígena não pode ser normatizada nos termos das demais escolas do sistema.” (BRASIL, 1998, p. 40)

4.3.1.2 Atuação docente

Os professores das disciplinas de humanas que trabalham com o Ensino Fundamental e o Médio apresentaram muita preocupação com a necessidade da inserção de assuntos que tenham relação com a própria comunidade – sua história, sua cultura, sua identidade – mas também estão atentos em relacionar questões indígenas mais abrangentes, com as mobilizações étnicas na luta legítima por garantia de direitos.

Embora nem todos tenham graduação, mas a atenção que declararam sobre tais conteúdos nas séries do Ensino Fundamental e do Médio. Há que se compreender as diferenças entre os conteúdos das disciplinas observadas em face das especificidades de cada área do conhecimento. São os ‘hiatos’ desse subconjunto da matriz curricular.

De acordo com o que preconiza a Lei 12.046/11-BA, que cria a carreira de professor indígena na rede estadual, no seu Art. 3º, que versa sobre princípios, os docentes relatam empreender um esforço para desenvolver suas atividades na observância desses princípios, citados no item 4.3.

Assim como, podemos observar nos relatos dos professores também a observância ao que consta do item ‘*Fundamentos Globais*’:

Na luta pelos direitos, não só assegurados na Constituição de 1988, mas em Decretos, Resoluções, inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estamos fazendo valer uma educação escolar indígena que contemple as necessidades e os princípios do povo, respeitando a especificidade, valorizando as decisões comunitárias, buscando as diferenças para o fortalecimento na própria identidade. (PPP-EEIDJBP, 2015, p. 31-32)

Conforme as declarações de uma professora de Língua Indígena, há uma investida consciente das novas gerações de indígenas Kaimbé para uma reconstrução da cultura, para uma definição de identidade étnica que se baseia, principalmente, na tomada de consciência histórica e na relação dos indivíduos com a espiritualidade ancestral, que, por sinal, é também uma fala recorrente em quase todos os depoentes da pesquisa e até em outros indivíduos que não participaram da pesquisa mas com os quais conversei informalmente. Como cita o cacique Juvenal, por exemplo, a espiritualidade empregada na cura de certas doenças:

Nós tem muitas maneira de cura aqui na nossa aldeia, longe da cidade. Primeiro, antes do conhecimento, de chegar aqui na nossa... aldeia esse... experiência dos brancos, trazendo... médium, trazeno feiticeiros, que nem aqui teve três feiticeiros, chamavam de curadores. (ENTREVISTA DO CACIQUE JUVENAL FERNANDES PEREIRA)

Quando questionados sobre conteúdos que se relacionam com a cultura indígena, os professores das disciplinas citadas no item 1.5.3, que foram entrevistados na segunda rodada, comentaram espontaneamente sobre seus conteúdos prediletos que inserem nas aulas. Chama a atenção o fato de que todos eles têm a convicção da importância de inserirem os tais conteúdos, embora, nos casos de História e de Geografia, tenham-se referido ao uso do livro didático como uma estratégia parcial:

O professor de História afirma que insere ‘o Estatuto do Índio’ e materiais que o *site* da FUNAI disponibilizava; o professor de Geografia diz incluir noções sobre o relevo local e também utiliza o livro didático, embora faça adaptações, inserindo conteúdos especiais; a professora de Identidade e Cultura relata que insere os direitos indígenas, municipalização da saúde indígena, movimentos sociais indígenas; a professora de Língua Indígena afirma que sempre insere, a partir da 6ª série, episódios da história do povo Kaimbé, sobre o aspecto da cultura fragmentada após as inúmeras e conflituosas investidas dos brancos para a dominação das terras, sempre imprime um estímulo à reconstrução da identidade e de elementos da cultura pelos jovens estudantes, e sobre a fundação da Missão da Santíssima Trindade do Massacará pelos padres jesuítas, como vimos em todo o Capítulo 2.

Nas tabelas abaixo, constam os resumos das respostas de docentes a respeito da educação indígena oferecida, em relação à historicidade da aldeia e às suas perspectivas de formação escolar para facilitar um comparativo visual das prioridades aparentes em suas falas.

De acordo com as respostas dadas pelos professores, faremos uma comparação entre as interseções e as dissensões aparentes em torno de quatro categorias principais, quais sejam a autonomia, a interculturalidade, a consciência histórica e a relação entre a escola e o trabalho.

Tabela 1. Docentes regentes

Falante Categoria	Prof. Bruno História	Prof. Paulo Geografia	Prof. Elizete Língua Indígena	Porf. Márcia Identidade e Cultura
Autonomia – conteúdos aplicados	- Estatuto do Índio - Língua Indígena - Direito (coletivo e individual) - Outras culturas - OIT 169/89 - Constituição Federal 1988	- Uso do livro didático – com inserção de conteúdo local - relevo: visita para observação <i>in loco</i> - representação do relevo em sala	- história povo Kaimbé - cultura fragmentada - reconstruir cultura - Ilha: “coração da aldeia” - fundação da Missão da Santíssima Trindade - mão de obra escrava para a instalação da Missão - prova cabal da existência da aldeia: a instalação da Missão Retomada de 1998 - a desintrusão –primeiro não índio a ser expropriado da aldeia - enaltece uma anciã contadora de história	- Leis, constituições - conferências - municipalização da saúde indígena - ATL - MEMÓRIAS - testes e atividades
Interculturalidade	- outras culturas - outros povos	- conteúdos de Geografia da graduação	- equívoco popular: índio congelado - miscigenação - ensinar p crianças que índio não anda mais nu - arma do índio hoje é o conhecimento	- memórias - lendas - cultura Kaimbé
História povo Kaimbé	- fundação igreja Santíssima Trindade - jesuítas; missões - protestantismo - toré	- autonomia - professor indígena - resistência - retomada 99 - autoafirmação pós retomada	- Ilha: “coração da aldeia” - fundação da Missão da Santíssima Trindade - mão de obra escrava para a instalação da Missão - prova cabal da existência da aldeia: a instalação da Missão Retomada de 1998 - a desintrusão –primeiro não índio a ser expropriado da aldeia - Uma indígena contadora de história	- Pau ferro da Ilha - Festa da Santíssima Trindade - Feira de Cultura -
Relação Trabalho=escola	- sem vinculação	- escola deve preparar para mercado de trabalho	- a gestão da escola não facilita o entrosamento com os saberes produtivos - colegas minimizam oficina de produção de artesanato comercial - existência de um prof. de Agronomia na comunidade sem nenhuma aproximação com a escola.	- leis - quando saírem, alunos saberão certo e errado - Educação Digital: prepara alunos para a tecnologia

Tabela 2. Professoras que trabalham na gestão administrativa, na pedagógica e na creche.

Falante / Categoria	Prof. Fátima Diretora	Prof. Cirila Coordenadora	Prof. Brazilice Creche
Autonomia – conteúdos aplicados	<ul style="list-style-type: none"> - pais vêem escola como ponto de partida da educação - escola para manter cultura viva - escola define conteúdos para disciplinas específicas: Língua Indígena e Identidade e Cultura - distanciamento do PPP 	-reconhecimento cultural indígena	<ul style="list-style-type: none"> - partir do local – contexto histórico - para o global; disc. maneira manter identidade; - experiências cotidianas; - brincadeiras; as histórias; - manifestos culturais; evento, Feira de Cult; festejos tradicionais. - Saberes são adquiridos em família e nos grupos; enquanto conteúdos e programas sistematizados fazem parte da educação escolar indígena, que instrui para contato com não-índios
Interculturalidade	<ul style="list-style-type: none"> - questão escolar junto com os pais - conhecimento global... não restrito à comunidade. - toré na escola 	- A escola abriga estudantes não-indígenas	<ul style="list-style-type: none"> - PPPEEI; - diretrizes voltadas para conjunto de práticas em família, na rua, na igreja... nos grupos sociais.; - implementação Lei 11.645 nas escolas não-indígenas; Feira de Cultura: compartilhadas experiências de povos indígenas da Bahia como também dos Pankararu (PE).
História povo Kaimbé	- não foi questionada	- sem referência	- instalação da Missão da Santíssima Trindade
Relação escola - trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - escola prepara jovem pra sair da aldeia - não há conexão da escola com a atividade produtiva local 	- sem referência	<ul style="list-style-type: none"> - escola prepara jovem pra sair - escola não insere saberes das práticas laborais da comunidade

AUTONOMIA

É possível identificar, nas declarações dos professores, sinais de uma convicção em favor da busca da autonomia pedagógica nas seleção dos conteúdos a se inserirem nas atividades pedagógicas.

que a gente tá caminhando; a gente tá caminhando no caminho certo; aos poucos... A gente sempre fazendo esse casamento entre o conteúdo que eles [os produtores de livros didáticos?] dão e o conteúdo que a gente trabalha... a gente, aos poucos, tá caminhando, até porque a gente não tem material realmente didático, que a gente trabalhe em cima (...) não tem. A gente tem que fazer esse trabalho de formiguinha, que é pesquisando, é trabalhando, trazendo vivências pra sala de aula. Isso que eu acho que a gente tá no caminho certo pr'uma educação escolar indígena diferenciada. (ENTREVISTA PROF. BRUNO GAMA)

Dois, dos sete professores, fizeram referência ao fato de que a educação escolar indígena está em seu alvorecer e que deve se perceber nesse desenvolvimento. Entendem que há muitos entraves a se superar, mas consideram um grande avanço o estabelecimento da política da escola sob a perspectiva da autonomia. Conforme diz a Professora Brazilice, “Eu sei que a escola da educação indígena é um bebê, tá nascendo. Mas se você não fizer transformação... Aí eu digo: Saia do quadrado! Vá pa debaixo de uma árvore!” Sem aprofundarem suas bases referenciais em que apoiam seus pontos de vista, estes professores se manifestam no sentido de uma fé na continuidade política para a educação escolar indígena, como afirma o professor: “A gente tem que fazer esse trabalho de formiguinha, que é pesquisando, é trabalhando, trazendo vivências pra sala de aula. Isso que eu acho que a gente tá no caminho certo pr'uma educação escolar indígena diferenciada.” (ENTREVISTA PROFESSOR BRUNO MOREIRA DA GAMA)

A diretora da escola afirmou que a Secretaria de Educação não se intromete na definição de conteúdos. Os professores são livres para selecionar os conteúdos pertinentes às disciplinas e que sejam importantes para a preservação da cultura das comunidades. No entanto, selecionar elementos que compoñham um arcabouço cultural da aldeia, conforme relata a professora de Língua Indígena, tem sido uma atividade de pesquisa constante, considerando que

[a] nossa cultura Kaimbé, ela é muito fragmentada, mas não é porque a gente quer, porque nós temos (...) elas [as culturas] hoje porque nós tivemos jovens Kaimbé que se dedicaram a reconstruir, a reafirmar que nós, Kaimbé, temos sim a nossa cultura. (ENTREVISTA DA PROFESSORA ELIZETE FERREIRA DA SILVA)

Tal reconstrução, que resulta sendo uma ‘criação’, é uma mobilização em que parte da juventude que frequenta a escola tem-se engajado: são as coreografias do toré e seus toantes coligidos em livreto (sem edição); pinturas indígenas corporais; adornos feitos de caroá e penas; confecção de peças variadas de artesanato; pintura em peças de cerâmica (potes e painéis).

Os professores demonstraram uma certa observância ante a necessidade de se inserirem conteúdos pertinentes às questões indígenas, especialmente, associados à cultura artística, à ancestralidade, à história e aos direitos dos povos tradicionais constantes nos referenciais legais. Há, no entanto, uma evidenciada despreocupação em relação à inserção de saberes práticos da cultura laboral da comunidade.

INTERCULTURALIDADE.

Este é um tema consensual entre os professores. Todos declararam compreender e até estimular as interações interculturais, senão com discurso, propriamente, mas principalmente com ações.

Porque a gente não pode focar só na nossa cultura aqui como Kaimbé, a gente tem sempre cruzar com as outras culturas também, com os outros povos também... e pra conhecer realmente os direitos que eles têm – até sobre o direito de eles ser quem eles são... (ENTREVISTA DO PROF. BRUNO GAMA)

Note-se que a diretora da escola Kaimbé deu a informação, constante do item 4.2.2.1, de que aproximadamente um terço de seu alunado é de estudantes não indígenas, que são acolhidos com naturalidade; assim como, outros professores falaram que esses têm grande admiração pela aldeia e pela educação escolar oferecida. Há relatos, inclusive de estudantes que expressaram desejo de se integrarem à comunidade indígena, tais são a identificação e a empatia.

Como podemos perceber, por exemplo, na fala da professora Brazilice a respeito da também presente noção de interculturalidade, ela afirma que, com base nas orientações do PPP-EEIDJBP, “as diretrizes está norteada para um conjunto das práticas e as vivências em família, rua, igreja, grupos sociais.” (ENTREVISTA DA PROFESSORA BRAZILICE FERREIRA DOS SANTOS). Pode-se convir que essa observação corrobora um dos princípios norteadores da referida Lei 12.046/11-BA, que é:

- I - liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o saber respeitando os mecanismos de conhecimento e de socialização próprios dos diversos povos, etnias e aldeias indígenas, que proporcionem a construção da cidadania;

Ao questionar os professores sobre a noção de interculturalidade existente no trabalho escolar, todos eles demonstram certo domínio da ideia e se posicionam conscientes da necessidade de fazer com que os estudantes entendam o fenômeno a partir de uma visão que compreende com naturalidade as relações entre as sociedades, as comunidades, os grupos. Deixam clara a noção de que a aldeia não é um grupo isolado da sociedade nacional nem de outros grupos étnicos e que, por isso, precisa entender os fatores que são significativos nessas interações diversas tanto históricas quanto atuais.

Quando perguntei à Professora Elizete sobre a participação dos estudantes na organização e no evento comemorativo da Santíssima Trindade, considerando que há uma parte de estudantes que são filhos de famílias que frequentam congregações evangélicas, ela afirmou que não há nenhuma restrição destes jovens na participação:

Desde o início, quando a gente começou a trabalhar essa questão, a gente gosta muito de deixar bem claro que ninguém é obrigado; é um dia letivo, mas ninguém é obrigado. Mas, por incrível que pareça, eles nunca se colocaram [dizendo] ‘hoje, eu não vou!’ Alguns, que, às vezes, nem são evangélicos, vai faltar, e os evangélicos vão. (ENTREVISTA DA PROFESSORA ELIZETE FERREIRA DA SILVA)

Notemos que a referida festa é uma tradição de origem católica, mas que, dada a intensidade da incorporação pelos ascendentes de idas eras por ocasião das atividades de catequese próprias das ditas “missões”, foi plenamente adotada pelos indígenas como parte de suas manifestações culturais. Houve mesmo uma incorporação da tradição católica à cultura indígena dada pelo tempo e pela temporalidade do prestígio do evento, já que não se tem registro do início, mas se sabe, remonta há mais de cem anos.

Entendendo que a interculturalidade é um fenômeno presente no cotidiano, como tratamos no item 4.2.2, é conveniente frisar que todas interações operadas no entorno do T.I. do Massacará e por vias das tecnologias de comunicação, assim como, por via dos conhecimentos tematizados nas atividades escolares, exercem uma intensificação nessa correlação de influências tanto endógenas quanto exógenas. Ou seja, há uma mútua influência entre os distintos grupos internos da comunidade, bem como todos eles também recebem as influências externas com maior ou menor intensidade a depender do grau de adesão de cada grupo em função de suas crenças e escolhas.

A professora de Língua Indígena faz uma ponderação sobre a atuação docente em relação ao material didático, já que algumas disciplinas voltadas para os interesses

específicos das culturas indígenas não têm material didático disponível, o que força aos professores a criarem seus próprios materiais de acordo com suas necessidades também específicas; mas sugere ser essa também uma oportunidade para que se faça a interculturalidade também entre os saberes de outras etnias indígenas:

Eu costumo trocar conhecimento com os professores dos Tuxá; eu costumo trocar conhecimento com os professores dos Pataxó, de Coroa Vermelha; aprendi a falar algumas palavras na língua patxohã²¹, que devo muito ao pessoal dos Pataxó, que me auxiliaram e me orientaram. (ENTREVISTA DA PROFESSORA ELIZETE FERREIRA DA SILVA)

Como um fenômeno social inexpugnável, a interculturalidade ocorre em todas as direções. Note-se que, também, além dessa interação circunscrita na própria aldeia, há também uma medida de influência que parte da aldeia para grupos externos, uma vez que, como relatamos no item 4.2.2.1, há um grande número de estudantes (próximo de 200) que são não indígenas e que residem fora do T.I. do Massacará, além de outras inúmeras modalidades de interações de outros membros da comunidade com a sociedade envolvente.

Há ainda uma declaração relativamente inusitada sobre sua percepção em torno de ações em favor da interculturalidade, conforme afirma a docente de Identidade e Cultura. Mesmo considerando que seus alunos moram nas localidades da aldeia, ela disse que sempre planeja fazer com que eles

tenham o conhecimento das coisas que acontecem aqui. Porque, quando fala de interculturalidade, a gente sabe que a cultura do branco tá inserida totalmente aqui dentro da aldeia. É mais fácil eles saberem coisas que acontecem fora do que saberem coisas que acontecem aqui. Aí, eu tento passar essa interculturalidade, falando das coisas daqui que eles não conhecem [...] As crianças daqui; elas moram aqui mas não têm muito contato. (ENTREVISTA DA PROFESSORA MÁRCIA GONÇALVES PEREIRA)

Comentou ainda que, a despeito de morarem na aldeia, não existe o costume de conversar com os mais velhos sobre episódios da história do povo Kaibé. Por causa disso, ela inclui esses pontos da história ou das tradições, considerando esse saber da própria aldeia como conteúdo intercultural, já que

se for falar de alguma coisa fora da aldeia, eles vão saber de tudo, porque tem internet, tem celular. E essa interculturalidade eu tento trazer a

21 Língua materna dos indígenas Pataxó, de Coroa Vermelha, Bahia.

aldeia pra a realidade deles, pra que eles não saibam só as coisas de fora, dos não índios, mas também saibam coisa aqui da aldeia, pra quando alguém perguntar, eles saberem responder. (ENTREVISTA DA PROFESSORA MÁRCIA GONÇALVES PEREIRA)

A professora levantou uma constatação que corrobora a ideia de que a educação escolar indígena precisa ter disciplinas de conteúdos que sejam articulados com a terra indígena, e com as memórias da comunidade.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.

A partir das respostas dos professores que, pelos itens que aparecem nas tabelas, pode-se depreender que o conhecimento de episódios registrados sobre as relações entre o povo Kaimbé e os chegantes, desde a era da colonização, não é referenciado nas falas; salvo o caso da Professora Elizete, que detalhou, inclusive, momentos específicos e acrescentou análise sociológica em torno de alguns acontecimentos. Destacamos a citação do caso da instalação da Missão da Santíssima Trindade do Massacará, associada à consciência da escravização já naquele momento. A professora destaca um episódio fundante sobre a existência da aldeia:

a instalação da Missão da Santíssima Trindade aqui na nossa comunidade. Que a gente não tem registro certo, mas a gente sabe que foi entre os anos de 1614 a 1639, que foi quando tudo começou... tirar... ou... dizer assim... mudar a vida do povo Kaimbé. Porque registro, registro nós não temos, mas a gente sabe que a instalação de uma missão... só é feita quando existe mão de obra; e mão de obra ou barata... ou escrava... mas que pra colocar, pra instalar uma missão aqui, nessa localidade, precisava sim ter uma população, precisava ter um número de pessoas pra que isso fosse feito. Porque a gente sabe que, através das histórias, ninguém nem o português chegou aqui trabalhando não – o trabalho braçal – e sim colocando outras pessoas pra fazer isso. E isso é uma das coisas que gosto de passar pa'os meus alunos. (ENTREVISTA DA PROFESSORA ELIZETE FERREIRA DA SILVA)

A professora talvez não utilize a terminologia característica da crítica social sob a ótica do Materialismo Histórico, mas a visão que imagina ser importante compartilhar com os estudantes é uma percepção a respeito da dominação imposta pelos representantes oficiais da Coroa. Na entrevista, sua fala expressa sentimento de indignação com o sistemático desmantelamento da cultura – do modo de vida – imposto à comunidade e, ao mesmo tempo, exprime uma convicção na ação educativa que estimule às gerações atuais

a tomar a consciência da necessidade de conduzir a própria história e a postular sua identidade numa simultânea reconstrução de sua cultura, especialmente no que diz respeito ao campo espiritual, às artes plásticas e na produção de narrativas.

Quase todos os professores entrevistados falam da instalação da Missão do Massacará, mesmo que seja somente uma citação da Igreja da Santíssima Trindade sem entrar em detalhes sobre a história da dominação colonial do período. Esta é uma marca da localidade que vai sendo incorporada pelas novas gerações graças ao evento anual que se realiza com a Festa da Trindade.

A maior parte dos professores, porém, tem a percepção de que há uma certa falta de conexão entre as ações da escola e as ações laborais da comunidade. Apenas um professor declarou acreditar que há uma sintonia satisfatória entre as atividades da comunidade e a escola:

a escola, em si, é aquilo que vai propiciar algo de esperança, algo de crescimento para os estudantes, para as crianças indígenas. Então, é sempre nesse sentido de algo que propicia algo bom para a comunidade. Por ser indígena tem a participação da comunidade; é sempre uma escola aberta para que a comunidade esteja participando, esteja acompanhando como é que se dá esse processo. Então, eu penso que a comunidade vê como algo bom, de futuro, de melhoria para a comunidade. Melhoria vem pra a comunidade através da escola, através da educação de seus filhos. Então, eu vejo a comunidade nesse sentido. E, a partir do momento que ela é convidada a participar e ela participa, ela tá demonstrando quanto ela gosta dessa escola e quanto ela acredita nessa educação. (ENTREVISTA DO PROFESSOR PAULO HENRIQUE GONÇALVES DOS SANTOS)

Esta percepção, no entanto, não aparece nos depoimentos dos outros professores. Transpareceu a noção de que o professor tem uma tendência ao enaltecimento da escola indígena, numa visão de que o desenvolvimento está em sua plenitude e de que a comunidade deposita confiança no andamento das atividades escolares.

Em relação à opinião sobre se a comunidade participa ou não a contento das questões escolares, há um certo desencontro entre professores. Pode-se ver, na percepção dessa ligação entre a escola e a comunidade, que um dos professores tem a convicção de que a comunidade participa, mesmo sem esclarecer a intensidade dessa participação, já que a fala se limitou a referir-se à participação em reuniões quando a escola convida. Por outro lado, conforme declaração da Professora Fátima, há uma percepção, não menos abalizada, de que a participação da comunidade poderia ser mais efetiva; assim como a

escola, também, em consonância, dever-se-ia aproximar mais das atividades da aldeia: “ela teria que estar, em todo momento, em todas as atividades da comunidade; que a comunidade fosse realmente participativa dentro da escola. E, às vezes, a gente não consegue atingir essa participação.” (ENTREVISTA DA PROF. MARIA DE FÁTIMA FERREIRA DE CARVALHO)

Diante da diversidade de percepções, é cabível ponderar que há também a incidência de alguns equívocos conceituais a se observar no conjunto deste estado de coisas em que se encontra a educação escolar do povo Kaimbé. Em vista da própria influência provocada pela intensa e antiga inter-relação com a mentalidade nacional, os percalços de orientação também incidem nas sociedades tradicionais, como vimos no item 4.2.2, que tratou da interculturalidade como fenômeno social avassalador e característico das postulações dialéticas sobre as relações sociais.

Mesmo diante de uma resistência cultural forcejada nas lutas políticas vividas pela comunidade Kaimbé, há uma um certo fascínio que elege o *modus vivendi* da sociedade de consumo como modelo a ser perseguido, que causa rupturas nas outras formas de organização.

Esta percepção causa impacto direto nas relações sociais internas das comunidades, como também nos modelos que se elegem. Consequentemente, a juventude segue um roteiro relativamente pronto e, por seu turno, acompanha essa forma socialmente reverenciada. Isso atinge diretamente as escolhas individuais nas suas alternativas e nos seus desejos delimitados pela capacidade do consumo, como discutidos no item 4.2.2.

É também observável que tais escolhas influenciam nas aspirações que as gerações anteriores, que viveram a condição de sociedade periférica rural pobre, tenham para seus descendentes. Na esteira dessas aspirações, naturalmente, entra a formação escolar; nesta, parte da diversidade de expectativas inclui a preparação para enfrentar o “mercado de trabalho” e tende a idealizar as qualificações próprias da sociedade industrial, desprezando suas endógenas potencialidades produtivas.

De acordo com a contribuição da professora de Identidade e Cultura, a escola prepara para uma adequação às novas tecnologias da sociedade nacional:

Tem a matéria de Educação Digital: ensinam a eles a usar os computadores. Por mais que seja uma escola indígena, prepara os alunos também pra usar tecnologia que não é daqui da aldeia. Cada matéria tem

sua contribuição... (ENTREVISTA DA PROFESSORA MÁRCIA GONÇALVES PEREIRA)

RELAÇÃO ESCOLA INDÍGENA X TRABALHO.

De acordo com a fala do professor de Geografia, a escola tem de preparar o jovem mesmo para a vida fora da aldeia. Fala sobre a ‘competitividade [dicotomia] entre a realidade do capitalismo e a questão da cultura do povo Kaimbé’, mas vê com naturalidade e atribui ao educador a responsabilidade de orientar os jovens e

de oferecer os conhecimentos de uma vida que ele possa ter fora da aldeia, mas também que ele possa, à medida que está na aldeia de nunca perder essa sua essência, de ser indígena, de ser Kaimbé. Então, eu vejo sim essa competitividade de se prepara para o mundo, para o mercado fora... ele precisa também disso. Não há problema nenhum; e ele deve ser preparado para o mundo, para o mercado de trabalho, mas isso não vai impedir de forma nenhuma que ele seja um bom Kaimbé, que ele saiba das suas tradições, que ele saiba da sua história, das suas origens. E, então, eu penso que é esse o nosso papel enquanto educador: prepará-lo nesse sentido. (ENTREVISTA PROFESSOR PAULO HENRIQUE GONÇALVES DOS SANTOS)

Há aí uma expectativa de que a escola indígena prepare os jovens não para o ‘mundo do trabalho’, mas, explicitamente, para o dito ‘mercado de trabalho’; o que corrobora a percepção sobre a fragmentação também em relação ao que os diversos grupos da comunidade esperam como produto da escola indígena. Isto é, há uma parte que tem grande preocupação com preservação e reconstrução de cultura (cultura aqui enquanto expressão simbólica), ao mesmo tempo que vemos outros que preconizam a preparação para enfrentar as relações de trabalho do mundo capitalista.

Enquanto alguns professores afirmam que a escola assegura a preparação do estudante para o trabalho, há outros que apresentaram uma opinião de que a relação entre os saberes incluídos nas disciplinas não têm vinculação prática com as atividades laborais de motivação econômica desenvolvidas costumeiramente pela comunidade:

Já vi vários projetos tipo via prefeitura, assistência social... que veio fazer o projeto; teve também um projeto de reciclagem. E eu lembro bem que na escola foi o projeto da horta, mas não é uma coisa contínua. Foi um projeto que veio, aí a escola abraçou; deu certo até certo ponto; depois, num teve assim... [continuidade] Agora, na comunidade, tem bastante projetos... não vinculados à escola [...] (ENTREVISTA DA PROFESSORA BRAZILICE FERREIRA DOS SANTOS)

Destacamos aqui que, quando os participantes falam em trabalho,

a noção de trabalho aí se redefine nos termos do espírito capitalista: o trabalho contumaz como expressão da ética da acumulação de capital e como meio de mobilidade social. Assim, a escola, ainda que concebida em termos do trabalho pelo trabalho, constitui uma forma de adestramento pela qual o imaturo adquire hábitos e incorpora concepções compatíveis com as representações dominantes e sustentadoras da sociedade. (MARTINS, 1975, p. 100)

A respeito dessa desconexão entre as atividades escolares e as culturas laborais comuns da aldeia, notemos que reaparece na fala de outro professor sem que houvesse lapso de reflexão sobre a situação no sentido, pelo menos, de tematizar a questão. Simplesmente declarou, numa curta frase, que não há vinculação entre as categorias escola e trabalho local e complementa com a informação de uma atividade pontual ocorrida eventualmente:

Não. Nessa situação do cultivo de roça, não. Mas a gente teve uma semana com o primário. Trabalhou com a horta, com desenvolvimento do alimento sustentável, que eles mesmo produzam, que eles mesmo mexam com a terra. (ENTREVISTA DO PROFESSOR BRUNO MOREIRA DA GAMA)

Há inclusive uma certa descrença na possibilidade de se estudar um currículo que seja projetado para a retroalimentação do próprio sistema produtivo da aldeia. Mesmo todos estando cientes de que parte considerável da economia local, além de aposentadorias e poucos salários de profissionais da educação, vem da produção agrícola e da criação de animais, há uma espécie de ‘desidentificação’ com a condição de comunidade rural, uma vez que as atividades laborais tipicamente rurais sofrem um certo desprestígio que torna

ingênuo a suposição corrente de que a escola pode se constituir num meio de “recuperação” do homem rural, pois a premissa de tal suposição é a de que o tradicionalismo rural é o fruto de uma existência econômica e moralmente indesejável, de um lado, e, de outro, de que a escolarização é um dos eficazes instrumentos da sua superação. (MARTINS, 1975, p. 101)

Como pudemos inferir dos discursos da maior parte dos participantes e até de outros membros da comunidade, em alargada faixa etária, o modelo de vida burguês, ante o qual paira uma identificação mais visível, tem sido mais observado nas ações da escola, conforme a plausibilidade da justificativa apresentada ante a hipótese de a escola desenvolver parte do ensino para as práticas laborais locais:

Vamos... trabalhar essa formação pa poder o que gerar ficar na própria comunidade. Mas eu pergunto: que adianta trabalhar nessa perspectiva, dessa situação, se não tem o que oferecer depois? [...] Com relação a questão do emprego mesmo, fala assim que... eu vou terminar o Ensino Médio pra quê? [...] pa concluir, simplesmente concluir? Mas assim não existe assim uma coisa... [promissora?] [...] [fragmentos de pensamento inconclusos] Mas muitos terminam; pode concluir mas... pra sair mesmo. (ENTREVISTA DA PROFESSORA BRAZILICE FERREIRA DOS SANTOS)

A Professora Brazilice relata não haver uma mobilização consolidada na escola em favor da inserção de saberes culturais na sua totalidade. De acordo com sua fala, não se constrói, por exemplo, um planejamento no sentido de uma educação voltada para a produção econômica desenvolvida pela própria comunidade e com um objetivo final de favorecer o engajamento produtivo da juventude que seja uma alternativa à imposição social de ter de providenciar sua realização profissional e financeira fora da aldeia e que, por consequência, propicie a permanência em seu espaço numa visão de sustentabilidade: “Com relação à [hipótese de que] a escola trabalha pra que, quando terminar, eles [os jovens] continue por aqui, eu não vejo... não tem esse projeto. Quer dizer, se tem esse sonho num tá [explícito]” (ENTREVISTA DA PROFESSORA BRAZILICE FERREIRA DOS SANTOS).

Da mesma forma, o registro da diretora da Escola Kaimbé ratifica a ideia de uma desconexão entre os conteúdos desenvolvidos pela escola e esse importante setor da cultura Kaimbé. Ao responder sobre a vinculação entre o trabalho que é desenvolvido na comunidade e o fazer escolar, embora declare que a escola já tenha discutido, reconhece que falta aprofundamento na relação entre a escola e outros setores para estabelecer diretrizes educacionais que alcancem, por exemplo, a questão do trabalho; às vezes, a aproximação da comunidade é restrita no que diz respeito ao planejamento: “tem outras questões mas só que a escola também não é chamada: questão da associação... o que está prevendo... as atividades que são desenvolvidas...” (ENTREVISTA DA PROF. MARIA DE FÁTIMA FERREIRA DE CARVALHO)

Um aspecto importante para se lançar mão na ponderação sobre a conceituação basilar das categorias discutidas é o fato de boa parte dos professores da Escola Kaimbé não terem cursado graduação. Sem a intenção de desqualificar os docentes não graduados, o objetivo desta observação é tão-somente de identificar, independentemente do grau de

formação dos atores, a capacidade de desempenhar o papel de docente e qual sua percepção sobre aspectos da educação escolar indígena nessa sua fase de implementação na aldeia Kaimbé. A presença de um professor indígena é uma conquista das comunidades tradicionais que passou a ser exigida pelas recentes políticas educacionais indígenas sob a expectativa de que cada comunidade possa facilitar a construção da própria educação, como podemos ver em um dos princípios da Lei 12046/11:

VII - garantia do exercício da atividade docente, prioritariamente por professores indígenas, da mesma etnia dos alunos;

São, portanto, professores-militantes, como a Professora Brazilice expressou a respeito de como ela imaginava ser a percepção da comunidade sobre o trabalho desenvolvido pela escola,

[...] então as lideranças tem o espaço escolar, onde as crianças irão tornar-se militantes nas questões indígenas e até mesmo para poder [se] defenderem no mundo. De certa forma somos professor pesquisador e militantes da causa. Uma das funções [é] mediar os conhecimentos da melhoria da nossa comunidade.” (ENTREVISTA DA PROFESSORA BRAZILICE FERREIRA DOS SANTOS, Questionário escrito)

Aqui podemos inferir sobre a prioridade de o professor ser indígena, já que, em muitos casos, um professor licenciado que seja de fora de uma comunidade indígena pode não exercer esse papel mobilizador. Ter professores licenciados nas diversas áreas do saber escolar é uma excelente condição. No entanto, ter professor indígena torna-se prioridade para as comunidades em função da aproximação com as causas e as lutas comuns.

Dos sete entrevistados, como amostragem, apenas três cumpriram, sendo duas professoras que fizeram a LICEEI, e um que é licenciado em Geografia e Pedagogia; mas apenas um atua como regente. Dos outros quatro, há uma professora cursando a LICEEI, que trabalha com a gestão, e outra que está fazendo curso superior em Língua Inglesa. Os outros três não são graduados e lecionam disciplinas importantes da formação escolar de interesse específico para as comunidades indígenas.

4.3.1.3 *Planejamento Pedagógico*

Partindo do pressuposto de que a educação escolar indígena, sob a perspectiva da autonomia preconizada pelas novas políticas educacionais institucionalizadas a partir do final do século passado e que tem sido aperfeiçoadas nas últimas duas décadas, encontra-se em sua fase inicial de implementação em diversas aldeias, chamamos a atenção para alguns hiatos existentes entre a idealização da política e a execução.

No caso da Escola Kaimbé, considerando a existência de um PPP elaborado pela comunidade da EEIDJBP, destacamos a percepção de professores sobre o fato de que os planejamentos das disciplinas não seguem na totalidade o que foi pensado no momento da elaboração do marco referencial. E não se pode esperar que seja, dadas as nuances estruturais da unidade escolar, já que há professores que não têm formação de terceiro grau, outros que têm formação em graduação convencional sem o enfoque em questões indígenas. São fragmentos de uma ação que, para seguir o pleno rumo depende da sintonia de seus atores, de alguns estudos sistemáticos e de uma logística operacional para problematizar e reestruturar diretrizes com a participação da comunidade. Os profissionais da escola precisam entender primeiramente que

novas formas de produção do planejamento e do Plano Escolar, novos conteúdos, grandes e belos objetivos serão letra morta se surgirem de um processo que não contempla a participação efetiva dos agentes educacionais no processo de planejamento e na elaboração do Plano Escolar. (GANZELI, 2016, p. 4)

Já vimos que as opiniões dos professores são díspares em relação a alguns temas. No caso da participação da comunidade, por exemplo, vimos que não há consenso, o que, aliás, é um dado positivo já que é caminho aberto para debate. O que preconiza o arcabouço das políticas de educação indígena sob a perspectiva da autonomia é a participação da comunidade na construção das diretrizes educacionais, com vistas na preservação das culturas e no respeito à diversidade cultural e à sustentabilidade ambiental.

Vejamos, pois, a matriz do Ensino Fundamental II vigente na Escola Kaimbé, fornecido pela direção, a partir de documento eletrônico extraído do sistema da SEC-BA.

Tabela 3. Matriz do Ensino Fundamental

DISCIPLINA	QUANTID. AULAS
ARTE	2
CIÊNCIAS DA NATUREZA	3
EDUCAÇÃO DIGITAL	1
EDUCAÇÃO FÍSICA	2
GEOGRAFIA	2
HISTÓRIA	2
IDENTIDADE E CULTURA	1
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	2
LÍNGUA INDÍGENA	2
LÍNGUA PORTUGUESA	4
MATEMÁTICA	4

Destacamos a presença de cinco disciplinas que podem se relacionar direta ou parcialmente com as questões culturais indígenas: Artes, Geografia, História, Identidade e Cultura e Língua Indígena. Como afirmaram os professores das referidas disciplinas, existe um esforço para incluir conteúdos que possam ser associados à vida da comunidade. Uma ressalva precisa ser feita ao caso de Língua Indígena, uma vez que, conforme atestam os depoimentos de anciões e professores, não há uma língua específica do povo Kaimbé. A professora atual da disciplina afirmou que, não tendo como estabelecer o ensino sistemático de uma língua, ela inclui palavras de outras línguas indígenas que possam servir de provocação para se conhecer origem de alguns vocábulos presentes na própria linguagem da comunidade, bem como outras que fazem parte do vocabulário nacional brasileiro, mas aproveitando para incluir outros assuntos diversos relativos a culturas de outras etnias indígenas com as quais se tem proximidade.

A diversidade cultural representa uma amplitude de significados que engloba todas as possibilidades interativas – individuais e coletivas – e que

se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens técnicas, artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de socialização e de aprendizagem. Elas se constroem no contexto social, sendo assim, a diversidade pode ser entendida como um fenômeno

que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexa vão se tornando as sociedades. (SANTANA, 2012, p. 8)

e, por essa dimensão, apresenta um desafio de grande monta no trabalho de estabelecer diretrizes da escola. Uma vez que o currículo é uma elaboração que não é isenta das relações de poder, mas é um dos elementos constitutivos do planejamento escolar, a definição de diretrizes, na elaboração de um planejamento da escola indígena, para se aproximar de um equilíbrio dessa mesma diversidade carece da participação de maior representatividade da comunidade. De acordo com SANTANA (2012, p. 4),

[o] currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo.

Pelo que obtivemos da percepção do corpo docente da Escola Kaimbé, os professores deixam transparecer um limitado entendimento sobre a amplitude da categoria cultura. Em todas as falas, incluem-se as “artes”, ou artesanatos, a dança, os itens rituais associados à espiritualidade ancestral, para alguns, ou à religiosidade cristã para outros.

Como podemos ver, um dos princípios constantes da Lei 12.046/11-BA é:

III - ensino bilíngue com a capacitação dos alunos para a correta utilização e emprego da língua portuguesa, da língua indígena, dos costumes e da cultura indígena da comunidade (Grifo nosso);

Apesar de os professores demonstrarem uma preocupação com a defesa da inclusão de temáticas atinentes às causas das tradições indígenas, o entendimento reducionista da cultura, inconscientemente, exclui, a nosso ver, um lado importante da cultura Kaimbé. Pelo apresentado nas falas, não se relacionam algumas atividades laborais como cultura e, por isso, são excluídas atividades agrárias próprias do sustento comumente desenvolvidas pela população no planejamento pedagógico e nas ações gerais da Escola Kaimbé.

Como podemos ver na observação da diretora da escola a respeito dos temas a ser priorizados em um planejamento que deveria ter a participação da comunidade, dá o testemunho de que, sendo uma das premissas do PPP-EEIDJBP, a participação da comunidade na formulação do planejamento escolar ainda precisa ser aperfeiçoada, ou seja,

existe uma participação que vai melhorando com o tempo. Cabe ressaltar que a professora também já vivenciou a necessidade de sair da aldeia para estudos e para “ganhar a vida”: “Eu já trabalhei aqui em 98 e 99, mas no Município como professora. Depois, eu fui embora; retornei em... setembro de 2014, após o concurso” (ENTREVISTA DA PROF. MARIA DE FÁTIMA FERREIRA DE CARVALHO). Ela teria trabalhado na escola, pela estrutura da esfera municipal, mas quando houve a “retomada”, em 1999, ela saiu, mas está de volta à escola há mais de cinco anos.

Tal visão também é perceptível no registro de uma professora que, inclusive, foi partícipe da elaboração do PPP em 2015. Ao tratar do planejamento que geralmente ocorre na jornada pedagógica da Escola Kaimbé, no início do ano letivo, que, teoricamente, deveria ter uma frequência ampliada a toda a comunidade, ela declara que, sobre o quesito “educação”, somente professores e pessoal administrativo participam:

Tem o dia de professor; tem o dia que é geral com todos os funcionários. Mas com relação assim... os professores... mais quem trabalha mais com a parte da educação mermo [...] quem é professor... secretários... os administrativos... Geralmente as auxiliares de serviços gerais não. Não tem. Eles não têm... Têm as reuniões deles mas não são sobre isso. (ENTREVISTA DA PROFESSORA BRAZILICE FERREIRA DOS SANTOS)

Podemos ver que nem mesmo os atores todos da escola participam de um planejamento que se preconiza aberto à comunidade. Esta situação remete a maior parte das escolas convencionais brasileiras que também ainda não incorporaram a ideia de democratizar radicalmente a gestão escolar. As expectativas sobre o andamento da formação escolar indígena a partir da institucionalização das políticas especiais é de que os agentes que conduzem os processos possam intermediar posições e oportunizar um ambiente de negociação em que

posturas divergentes sobre os problemas da escola devem ser discutidos dentro dos limites éticos, prevalecendo o respeito à diferença, possibilitando um diálogo que viabilize propostas coletivas para a melhoria da qualidade política, pedagógica e administrativa da escola. (GANZELI, 2016, p. 4)

Num registro sintomático, um dos estudantes, o mais maduro em idade e vivência, ao falar sobre o tema, replica com uma impressionante clareza o grau de participação da comunidade no dito planejamento escolar:

Quando a escola vai fazer os planejamento, ela convida. Faz aquele convite vago: “Vamos ter jornada...” (...) não tem assim uma explicação... pras liderança entender que existe espaço pra eles lá também. Falam em jornada pedagógica, que, se não for explicada, parece que tá só no mundo pedagógico, ali só no corpo docente. Então, as liderança vão, tipo... fazer aquela socialização na abertura... dos trabalho; dá as boas vinda pr'as pessoas que vêm de fora pra passar essa jornada, e se encerra por ali a participação das liderança. E depois vão pra conteúdos e conteúdos e conteúdos... E as liderança não são realmente ouvida na questão do planejamento, a questão em si de fazer; eles vão lá a convites cordiais só pra dar as boas-vindas e abrir ali os trabalhos da jornada. (ENTREVISTA DO ESTUDANTE IVANILTON NARCIZO PEREIRA)

No caso da educação escolar indígena, pelas proposições conceituais e legais construídas a partir das desventuras históricas e das reivindicações empreitadas na atualidade, a ação de planejar as diretrizes da formação escolar preconizam e requerem uma aprendizagem de logística operacional para a participação da comunidade, considerando, inclusive, sua própria diversidade. De acordo com o que percebemos nas diferentes percepções entre membros dos três segmentos que participaram da pesquisa, a dificuldade em promover a participação ampliada da comunidade no planejamento da escola traz uma consequência negativa, já que,

Quando não existe participação pode ocorrer um processo de fragmentação dos diferentes "olhares" sobre a escola, ou seja, a escola vista e vivenciada pelo pai, não necessariamente corresponde aquela analisada e vivenciada pelo professor, sendo que a "escola" do professor pode não corresponder a do diretor, que por sua vez, pouco tem a ver com aquela ditada pela política educacional elaborada a partir dos órgãos centrais do sistema educacional. (GANZELI, 2016, p. 3)

Por esse ponto de vista, pode-se inferir que somente a participação ampliada pode dar conta de uma ação apoiada no desejo coletivo. E o coletivo estando também eivado de antagonismos, como descrevemos aqui neste capítulo a percepção dos agentes da comunidade do Massacará, torna-se um potencial estímulo para uma reflexão que lhe permita corrigir rumos, projetar diretrizes novas e contribuir, enfim, com uma constante evolução qualitativa de sua ação educacional em curso.

4.3.2 Pelos Estudantes

Para compor as variáveis de uma interpretação a respeito das diferenças entre os discursos presentes no segmento dos estudantes, há observação que é importante destacar: temos como participantes duas adolescentes na faixa de 14 e 15 anos e um egresso na faixa etária dos 30, que foram devidamente autorizadas pelas mães a participarem da pesquisa, cujos nomes, por serem menores de idade, é preferencial omitir.

Naturalmente, a experiência de vida tem um diferencial de uma década e meia, além de que o ex-estudante, é filho de um dos caciques e se faz representante da aldeia em eventos externos; apresentando-se de maneira bastante amistosa e diligente, é bem informado e articulado com lideranças jovens de outras comunidades indígenas. É o jovem Ivanilton Narcizo Pereira, que, segundo informou, além de frequentar igreja evangélica, faz parte de dois grupos de animação cultural – o EDUCOM Semiárido NE II e o ANIMA-CMDS (Conselho Municipal de Desenvolvimento Sustentável), nos quais atua como mobilizador, como diz ele, que tem a incumbência “[...] de animar, fazer com que as informações trilhe, vá de um lado a outro, ganhe movimentação na rede”

Tratam-se de grupos responsáveis pela organização de ações ligadas a políticas públicas e ao desenvolvimento sustentável das localidades e do Território a partir do incremento de capacitações e mobilizações comunitárias. Segundo o ex-aluno, “[...] a gente tem um consultor que orienta sobre como lidar com as diversas situações no território, dentro da comunidade, na associação, em qualquer esfera que tenha a participação social.” (ENTREVISTA DO ESTUDANTE IVANILTON NARCIZO PEREIRA). A participação em um círculo de debates sobre questões setoriais ambientais, econômicas, indígenas etc. que tematiza variegado matiz de ideias pertinentes às causas sociais e políticas da atualidade, certamente, são vivências que lhe proporcionam uma ampliação na visão de mundo a ponto de emitir opinião a respeito das vantagens e das limitações da ação escolar da comunidade Kaimbé. O jovem demonstra uma preocupação com o andamento da vida da comunidade, no que tange à implementação de ações educativas e de fomento, e refere-se à defesa da ideia de sustentabilidade e cuidados com o meio ambiente. Opiniões con-

sistentes e articulação clara da linguagem estão sempre presentes em suas respostas, algumas das quais passaremos a apresentar em seguida, que, visivelmente, estabelecem um equilíbrio na já mencionada diversidade das percepções internas da comunidade Kaimbé.

Tabela 4. Estudantes do nono ano (Fundamental) e ex-aluno egresso do Ensino Médio.

Falante Categoria	Estudante A (9º ano)	Estudante B (9º ano)	Ivanilton (Egresso E. M.)
Forma de estudar	- sozinha - computador - internet	- sozinha - celular ou computador	- em grupo - internet - livros
Autonomia – conteúdos aplicados	- cultura Kaimbé - demarcação terra - pintura indígena	- outras aldeias participam da Feira de Cultura Kaimbé -	- cultura - toré - pintura - Feira de Cultura, participação de outros povos
interculturalidade	- o respeito que outros devem ter com indígena - outras aldeias participam da Feira de Cultura Kaimbé	- respeito ao próximo - desrespeito dos brancos pela cultura indígena - usa roupa, continua índio	- evangélico (Batista e Adventista do 7º dia) - Festa da Trindade: não era festa indígena, era festa popular
História povo Kaimbé	- Feira de Cultura Kaimbé (Prof. Flávio) resgatar cultura	- retomada - conflito da desintrusão – luta justa - achamento de imagem da Santíssima Trindade por índio - retomada: 07/12	- antepassados resistiram na luta pela manutenção da terra - Jeremoabo: lugar de reivindicar (anos 1950-60) - reintegração de posse da Fazenda Ilha - desintrusão – 1998-99 - mutirões - data da retomada: 07/12
Relação Escola - trabalho	- realizar sonhos	- Fazer faculdade - Radiologista	- disciplinas de propedêutica não são para trabalhar, são para ter um diploma - faltam saberes para manter o índio na sua terra

Os tópicos inseridos na Tabela 4 representam um resumo dos pontos principais elencados pelos estudantes quando provocados pelas perguntas da pesquisa. Entretanto, alguns casos há em que os participantes falaram espontaneamente, dada a relevância do assunto em suas próprias prioridades pessoais.

AUTONOMIA.

Os sinais da autonomia pedagógica nas seleção dos conteúdos revelam-se controversos nas percepções dos estudantes, como veremos, em seguida, cujas formas de expressar serão reveladoras de visões díspares a respeito de questões internas da aldeia, especialmente, associadas à educação escolar oferecida.

Ao tratar dos principais elementos que as estudantes destacariam das disciplinas específicas que tenham relação com a comunidade indígena e que são selecionadas pelos professores sob a aura da autonomia, ambas colocaram a categoria da cultura como tema mais destacado nas disciplinas específicas. Uma delas citou a cultura no sentido das manifestações artísticas ou folclóricas; enquanto a outra acrescentou a pintura indígena como destaque da cultura e citou ainda um fato de maior relevância para a comunidade, que é a demarcação de terra. Tal episódio, ocorrido em 1998, é o mais importante para as gerações de menos de trinta anos, já que uma parte da juventude – alguns professores, inclusive – já era nascida e outra é filha dos membros que participaram ou vivenciaram a mudança após a devolução da terra indígena conduzida pela Justiça.

Há, porém, clara, na opinião do ex-estudante Ivanilton N. Pereira um olhar crítico em torno da opção adotada pela escola e se centra no fato de que esta prescinde de realizar um planejamento que se proponha a ouvir os clamores da comunidade para que possa se considerar diferenciada. Segundo ele, a relevância dos conteúdos tematizados nas disciplinas em termos de preparação do jovem para a vida

[...] é muito rasa; muito superficial. Porque a escola – isso é um problema grave... – e nós estamos indo nesse caminho por descuidos, levando em consideração que nós temos uma educação diferenciada – nós podemos propor o nosso plano de aula...” (ENTREVISTA DO ESTUDANTE IVANILTON NARCIZO PEREIRA)

Embora ele trate aqui apenas sobre a conveniência da participação da comunidade no planejamento, a razão para essa observação está exposta e completa de sentido na sua fala sobre a relação entre a educação escolar indígena e o trabalho, mais abaixo.

A cultura é vista pelo ex-aluno a partir de sua potencialidade agregadora. Essa nuance resulta que, em face de uma (re)construção das formas de como se apresenta na prática, funciona como fundamento importante para a busca das melhorias do setor da educação:

[é] graças à cultura que a escola consegue ter um equilíbrio. Como toda política de educação – levando pra especificidade indígena e da nossa comunidade – toda a cobrança é feito relacionado na cultura. Então, a cultura, ela tem uma ênfase muito forte na questão da educação. Precisa, sim, ser também compreendida pela escola; que a escola tem que valorizar, tem que arrumar métodos de passar essa cultura com mais firmeza. (ENTREVISTA DO ESTUDANTE IVANILTON NARCIZO PEREIRA)

Como foi possível perceber nos depoimentos dos professores, existe um certo reducionismo do conceito de cultura. Entram nesse campo as manifestações ritualísticas, com suas danças e cânticos associados à ancestralidade; também se enquadram como “cultura” as confecções artesanais de adornos e utensílios, utilizando materiais ofertados pela natureza, bem como as pinturas corporais e de painéis de uma incipiente simbologia intencionalmente criada para demarcar representações étnicas:

[a] gente já vai [...] cobrar [...] melhoria pra educação porque nós somos comunidade indígena. Porque nós temos uma manifestação cultural específica nossa. Nós dançamos o nosso toré; nós criamos as nossas pintura; (...) compomos os nossos cânticos, a maioria dos nossos cânticos; a maioria dos cânticos cantados aqui dentro são tudo cânticos Kaimbé de autoria de índios Kaimbé. (ENTREVISTA DO ESTUDANTE IVANILTON NARCIZO PEREIRA)

No entanto, é possível detectar uma mecanicidade latente na visão de que o ensejo de uma sinergia interna em torno dessa “cultura” seja favorável a uma mobilização reivindicatória que possibilita a melhoria no serviço da educação. Como afirma o animador cultural, esse empoderamento propiciado pelas atividades culturais com as quais se envolve a juventude Kaimbé estimula a união para buscas mais complexas, como, por exemplo, a busca de melhoria de provisionamento logístico das escolas ou a implementação de outras ações das políticas sociais. Diz que “[...] então, a cultura é a parte que embasa as cobranças pra via de estado, pra parcerias de ONG’s, pra acessar as políticas, a cultura é o carro-chefe.” (ENTREVISTA DO ESTUDANTE IVANILTON NARCIZO PEREIRA)

INTERCULTURALIDADE.

Também muito presente nas observações dos participantes, inclusive dos estudantes, é a falta de respeito que não índios tratam indígenas. Há ainda uma sensação de que, a despeito de haver uma legislação que favoreceria a solução de conflitos vividos

historicamente pelas populações indígenas, a interpretação das leis e as influências políticas e do poder econômico ainda turbam a superação de conflitos e resultam numa falta de respeito mais generalizada.

Uma das estudantes registrou, por exemplo, que na organização da Feira de Cultura Kaimbé outras aldeias participam: “são os Kiriri, Pataxó de Coroa Vermelha, Pataxó rãrã [Hãhãhãe]”. No dizer do participante Ivanilton N. Pereira, o convite para a participação de outras comunidades indígenas se faz por respeito, para uma confraternização entre povos diferentes, o que dá uma demonstração de abertura para a interculturalidade.

Filho de um dos caciques da aldeia e cujos familiares frequentam igrejas evangélicas (Batista e Adventista do 7º dia), o ex-aluno apresenta uma compreensão sobre o potencial da cultura local de uma forma tal que admite a inserção das disciplinas tradicionais de propedêutica da escola convencional mas apenas como parte da formação que deve estabelecer o equilíbrio entre os saberes externos e os endógenos:

Então, bem assim é a cultura Kaimbé. Ela também tem que se interlaçar dentro das outras disciplina da escola, da educação pra que o índio Kaimbé entenda que não é o Português a matéria, não é a Matemática, não é a ciência, não é Física; mas é todas essas matérias e a nossa parte da educação tá lá também fazeno a sua parte pra nos deixar com a nossa base. (ENTREVISTA DO ESTUDANTE IVANILTON NARCIZO PEREIRA)

Na fala do ex-aluno, está sempre presente a necessidade de se inserirem saberes próprios da cultura do seu povo e outras tecnologias sociais de ordem prática, como as tematizadas nos espaços que ele atua como membro e conselheiro, e cultiva uma expectativa dessa inserção na vida prática dos indivíduos e da T.I.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.

Uma das estudantes tem a opinião de que a Feira de Cultura – criada pelo Professor Flávio – seja um importante evento para promover o resgate da cultura do povo Kaimbé. Há comumente em outros falantes a ideia de que a Feira é o evento mais importante da comunidade do ponto de vista da cultura indígena Kaimbé. Segundo ela, uma preocupação dos professores deve ser a transmissão do conhecimento sobre os direitos dos indígenas para que as novas gerações tenham meios para “reconquistar direitos que o governo está tirando”. (Estudante A)

Enquanto a outra aluna do nono ano mostra ter a percepção de um problema tão antigo quanto ampliado na sociedade brasileira: o pouco respeito ainda existente pelas questões indígenas. Observa o seguinte:

Somos bem desrespeitado por alguns brancos falam que índio é macumbeiro, preto etc. índio não é só quem tem cabelo lisinho, cabelo de cuia, que anda sem roupa, dos olhos puxados. Somos seres humano que nem todos, respeitamos quem nos respeita. (Estudante B)

Podemos chamar a atenção para o fato de que, embora não apresentem profundidade discursiva a respeito da temática dos direitos, mas os estudantes demonstram que já tiveram presentes nas discussões em torno da problemática dos direitos das comunidades tradicionais brasileiras, certamente, em sala de aula.

Para ratificar o prestígio dedicado aos conteúdos de enaltecimento das próprias conquistas, ao cruzar as informações, veremos que foram citados também pelos docentes no item 4.3.1.

Sem desenvolver uma síntese do que seria esse episódio, por exemplo, uma estudante estampa uma data importante da história recente do povo Kaimbé: “[...] 07 de dezembro aconteceu a retomada [...]” (Estudante B). Um dos acontecimentos mais marcantes das últimas décadas. O esforço de construção de uma memória da comunidade encontra-se em andamento com a participação efetiva da escola, apesar de ocorrências persecutórias terem criado obstáculos a essa continuidade. Considerando que o povo Kaimbé era uma sociedade ágrafa como todos os povos existentes no Brasil antes da invasão europeia, e que, por isso, sua memória tinha apenas o suporte da oralidade, nos momentos de desagregação gerada pelos conflitos de posse da terra, as informações sofriam cortes. O resultado hoje, como afirma a Professora Elizete, é que há uma cultura fragmentada, no item 4.3.1.2.

Além dessa ação consciente de reconstruir, da qual o ex-aluno Ivanilton fez e faz parte, há também uma percepção de que a interculturalidade também faz interseção com as manifestações religiosas. Com uma apurada observação a respeito dos elementos genuínos da cultura dos Kaimbés, ele argumenta que a festa tradicional católica permanece sendo cultuada em função de a comunidade já ter incorporado há mais de um século, mas que sua origem não faz parte da cultura indígena:

Que essa festa tradicional, nós continuamos fazendo ela por o local, por Massacará, pela história, que também há... testemunho de pessoas que essa festa tem mais de 100 anos, a festa da Santíssima Trindade, mas que é uma festa que, quando você olha pra dentro dela especificamente, não era uma festa indígena; era uma festa popular, festa tradicional do local, e dava o primeiro dia pra os indígena porque o índio, ele gosta de caprichar. (ENTREVISTA DO ESTUDANTE IVANILTON NARCIZO PEREIRA)

Inclusive a escola, como narraram os professores, inclui no seu calendário uma temporada em que alunos e professores se envolvem com trabalhos de elaboração de material para a ornamentação dos ambientes da festa, especialmente da igreja da Santíssima Trindade, e com apresentações coreográficas associadas à temática religiosa. Este é o grau de incorporação ao imaginário da comunidade.

Para contrabalançar a característica heterogênea das adesões às diversas manifestações culturais, o ex-aluno realça sua opinião de que, nessa Festa da Trindade, a cultura indígena fica marginalizada:

Então, essa daí, que é uma festa muito simbólica também, muito forte, essa a escola tem uma atenção mais voltada; só que a parte cultural indígena pra essa festa, ela passa quase despercebida. Num tem os momentos mais... específico pra cultura indígena nessa festa (ENTREVISTA DO ESTUDANTE IVANILTON NARCIZO PEREIRA)

E como se tivesse a juntar as dispersas peças de um ‘quebra-cabeças’, ele prossegue citando um outro episódio marcante da história do povo Kaimbé:

Outra também é a retomada. É um diazinho simbólico, mas é um dia simbólico que dá pra trazer pelo menos ali à memória os nossos principais guerreiros dessa luta, que poucos ainda estão aí, a maioria já se foro. E eu sempre olho assim pra dentro de mim e até converso com outras pessoas, que hoje o que nós indígenas Kaimbé temos são fruto das batalhas dos nossos antepassado, de outros caciques, de outras lideranças, que já tão véio também. (ENTREVISTA DO ESTUDANTE IVANILTON NARCIZO PEREIRA)

Em seguida, inclui o pai como parte desses que lutaram pela reconquista do espaço da T.I., o que, necessariamente, reflete essa intensa ação de reavivamento de modelos e dos feitos memoráveis, como forma de (re)animar a própria “cultura”.

Dos fatos mais antigos da aldeia Kaimbé, uma estudante lembrou-se que, segundo contam os mais velhos, da história da imagem de “*Santíssima Trindade foi encontrada pelos índios daqui*” (Estudante B), fato que teria ensejado a instalação da igreja homônima nos primeiros tempos da instalação da Missão jesuítica.

RELAÇÃO ESCOLA INDÍGENA X TRABALHO.

As duas estudantes do nono ano do Ensino Fundamental consideram que a formação escolar recebida tem grande importância para a ‘realização de sonhos’, sem exporem claramente quais seriam, e sem preocupações com a preparação, por exemplo, para a vida na própria aldeia. Como vimos no item 4.3.1, dadas as condições econômicas da aldeia diante dos apelos da sociedade de consumo, ainda paira latente uma mística no conjunto dos ideais dos jovens que inclui a saída da aldeia com o fim de buscar oportunidade de emprego para atingir um progresso nas condições econômicas individuais. Como exemplo, podemos ilustrar o que uma das estudantes registrou como sua expectativa sobre a formação escolar: “fazer faculdade de radiologista” (Estudante B).

Trata-se de um fenômeno sociológico que ainda impacta as populações rurais economicamente periféricas (pobres) por criar um interesse, nas pessoas que enfrentam dificuldades materiais, em ir residir em grandes centros urbanos sob a alentadora expectativa de conseguir uma capacitação profissional que favoreça a uma melhora financeira – também denominado de “fascínio urbano”. Grande parte desses emigrantes carrega mais um desejo subjacente, que é o de poder ajudar a família com o que conseguir ameaçar na sua busca.

Numa outra ótica, partindo da mesma planície, as disciplinas voltadas para a propedêutica que constam das matrizes do Ensino Fundamental e do Médio, de acordo com o terceiro estudante egresso do Ensino Médio, têm uma funcionalidade formativa tão somente para aqueles que pretendem prosseguir nos estudos ou pleiteiam uma vaga no mercado de trabalho. Mas chama a atenção para o fato de que, conforme mencionado anteriormente, a organização da matriz dos Ensinos Fundamental e Médio só atendem àqueles jovens que vislumbram progresso nos estudos ou um trabalho fora da aldeia:

Então não podemos abrir mão dessas informações, que são informações básicas: questão de Matemática, a gramática do Português, as experiências da Química e as complicações da Física, a Geografia. Isso daí são

matérias que são essenciais, mas são matérias essenciais não pra formar pra trabalhar. São pra formar pra dar um diploma; [...] diploma esse que, levano pra nossa realidade, que poucos têm essa vontade de acessar uma faculdade, de seguir pra o terceiro grau, pra o nível superior... (ENTREVISTA DO ESTUDANTE IVANILTON NARCIZO PEREIRA)

Porém, alega ele, nem todos os jovens que passam pela formação escolar da Escola Kaimbé desejam sair da aldeia e que lhes seriam mais importantes outros ramos do saber que lhes preparassem para a vida na própria aldeia:

[e], aí, quando sair pra fora, pras grandes cidade, esse estudo pode até servir, mas pra manter dentro da cultura, dentro da sua terra, esse estudo não vai servir. Porque a gente precisa de orientações agrônoma [agronômicas]; nós precisamos de orientações de manifestação cultural; nós precisamos de orientações pra questão ambiental. (ENTREVISTA DO ESTUDANTE IVANILTON NARCIZO PEREIRA)

Faz ainda uma pertinente observação a respeito das possibilidades de o planejamento escolar ter os olhos voltados para outras questões emergentes que dizem respeito à própria sobrevivência cultural, geográfica e econômica da aldeia:

No planejamento que é oferecido, [o enfoque dado aos temas(?)] é muito superficial. Não tem assim um pensamento específico. Porque a gente pode trabalhar, nessa região mesmo, que nós mora no semiárido, nós pode trabalhar gestão de água com plantações, com irrigação; fazer aquela gestão, fazer você usar o pouco que você tem e conseguir sobreviver. Então, podia ter políticas de gestão de águas, de gestão de meio ambiente. (ENTREVISTA DO ESTUDANTE IVANILTON NARCIZO PEREIRA)

Conforme comentamos na apresentação desta jovem liderança, a participação em outros fóruns de debate em torno das questões indígenas propicia uma ampliação da visão sobre as prioridades que se podem incluir nas especificidades das diversas comunidades indígenas sob a perspectiva da sustentabilidade.

4.3.3 Pela Comunidade

Os participantes da pesquisa que não fazem parte do setor da educação foram dois anciãos, o Sr. Eduardo Bispo dos Santos e a Sra. Francisca Maria de Jesus, e um cacique, o Sr. Juvenal Fernandes Pereira. Foram convidados pela condição de anciãos que vivenciaram outros tempos da aldeia, mencionados no item 1.5.2.

Mais uma vez, encontraremos algumas opiniões díspares em função das idades e dos papéis sociais que representam, mas sem se notar um distanciamento muito profundo. Na tabela 5, constam tópicos relativos aos pontos mais importantes registrados espontaneamente pelos falantes.

Tabela 5. Anciãos e Liderança da aldeia Kaimbé

Falante / Categoria	Sr. Eduardo	D. Francisca	Cacique Juvenal
Autonomia – conteúdos aplicados	<ul style="list-style-type: none"> - educação tem dificuldade com a disciplina/comportamento dos alunos - desigualdade no trato com alunos - toré 	<ul style="list-style-type: none"> - escola nova ensina mais do que alfabetização 	<ul style="list-style-type: none"> - reconhece esforço dos professores - uniforme da aldeia para a escola - toré - crenças
interculturalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Educação diferenciada sofre com a interculturalidade – não há sangue “puro” - toré (“inovações”) 	<ul style="list-style-type: none"> - toré - achamento de imagem de santo - visões de seres encantados (Arrasta-cisco) 	<ul style="list-style-type: none"> - tupã = deus - escola de saberes indígenas desde 1992 - professora Pankararu -
História povo Kaimbé	<ul style="list-style-type: none"> - expulsões dos indígenas de sua área - história das 10 cabeças - retomada - Feira cultural - assassinato de ancião indígena por pistoleiro - engajamento com Canudos 	<ul style="list-style-type: none"> - a busca por membro indígenas espalhados para recompor espaço da aldeia - a vinda de sua família para o Massacará (Icó) - casa de pindoba - a retomada - a Ilha - água e lenha na cabeça para a escola 	<ul style="list-style-type: none"> - expulsões dos indígenas - passagem de Conselheiro - adesão de indígenas ao grupo de Canudos - história das 10 cabeças - conflitos com grileiros – jan/1986 - retomada - processo judicial -
Relação Escola - trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - prepara para o emprego - falta emprego 		<ul style="list-style-type: none"> - formação para o mercado de trabalho e para estudos superiores

AUTONOMIA.

Os sinais da autonomia pedagógica nas seleção dos conteúdos pelos anciãos e lideranças, obviamente, não podem ser tão claros, uma vez que tais participantes não militam diretamente com a educação, salvo o caso de D. Francisca, que trabalhou em torno de três décadas em unidade escolar local. Uma informação a respeito dos três depoentes

é que os dois anciãos não são alfabetizados, enquanto o cacique cursou o Ensino Fundamental (incompleto); e como são de gerações mais velhas, a visão sobre a escola também são influenciadas por ideias de outros tempos, de outras representações. Todavia, incluímos registros de suas falas que são associáveis às opiniões de professores e estudantes atinentes às noções de autonomia que são ou que devem ser adotadas pela Escola Kaimbé.

Novamente, o toré é um elemento da cultura presente em todos os depoimentos. As falas guardam diferenças de pontos de vista, mas dão a dimensão de significação coletiva que faz parte da identidade étnica da população kaimbé.

INTERCULTURALIDADE.

Esse é um tema relativamente difuso enquanto conceito, mas presente em quase todos os depoimentos. Alguns casos há em que o depoente vê as influências externas ora como benefício, ora vê com suspeição:

eu vejo que no meu modo de vista se encontra naufragado nossa cultura; por causo que hoje o que tudo que eu vejo é que tá em nossa cultura tá envolvida em todas causas que está surgindo pel'á a fora... exigida, indagada, fiscalizada e sem a gente saber afinal de que vai resultar pra nóise, que nós tinha a cultura que nós alcancemo. Hoje nós num tem mais essa cultura. (ENTREVISTA DE SR. EDUARDO BISPO DOS SANTOS)

O participante expõe sua impressão sobre as novas políticas educacionais que promovem uma relação mais direta com a cultura da comunidade e que, como vimos nos itens 4.3.1 e 4.3.2, se põem a resgatar e a reconstruir elementos de cultura específicos para a (re)composição de uma identidade étnica, mas que também, a seu ver, inserem “inovações”:

No tempo passado, eu nunca vi meu avô dançano toré, eu nunca vi meu pai dançano toré, eu nunca vi meu pai assobiando um canto, eu nunca vi meu pai fumando cachimbo nem charuto pa chamar encantos... E hoje através de estudo e de gente envolvido na nossas coisas, nas nossas cultura, hoje tão fazendo tudo isto. (ENTREVISTA DE SR. EDUARDO BISPO DOS SANTOS)

É um caso que cabe registro porque o falante entende a necessidade da (re)criação de referências culturais para caracterizar a comunidade no campo da diversidade, diz,

inclusive, que já participou do ato ritualístico: “eu já dancei toré; eu num vi meu pai dançano toré, eu num vi meu avô dançano toré, meus avós” (ENTREVISTA DE SR. EDUARDO BISPO DOS SANTOS), mas sua dúvida em relação a existência desses modos ritualísticos da ancestralidade é evidente. Podemos entender tais interações como sendo, para ele, na falta de evidências desses elementos entre os antepassados, uma intenção de tolerância, uma demonstração de aceitação às “inovações” advindas e legitimadas pela via da educação.

Observemos que há um cuidado em manter prestigiada a dignidade das origens, sem se permitir ferir os brios por sua condição de povo indígena. Então, mesmo sem querer imputar culpa pelo processo da destruição da cultura da aldeia aos dominadores nem aos representantes indígenas pela introdução de “inovações”, ele compreende que a miscigenação é um processo inexpugnável e contínuo:

num tô agravando pessoalmente os meu representante, os meus cacique; tô apenas esclarecendo o ponto de vista que eu alcancei e que hoje eu tô vendo que nós num tem mais esse limite, este desejo de ser o que nós devia ser... Por causo da mistura; nós tamo hoje tudo intingujado²² – intingujado que eu entendo não é atuando [*sic*] nem falando de quem nos tinguijou não – é que nós tamo uma mistura, que num tem como se separar. (ENTREVISTA DE SR. EDUARDO BISPO DOS SANTOS)

Portanto, a ideia da inter-relação com outras culturas é vista como uma força naturalmente inevitável com a qual ele terá de interagir com tolerância, a despeito de exclamar sobre algumas desvantagens práticas em relação à evolução da vida da comunidade, que passou a centralizar os próprios elementos da “cultura”, uma vez que

há também mudanças e transformações na vida local e no cotidiano que foram precipitadas pela cultura. O ritmo da mudança é bastante diferente nas diferentes localidades geográficas. Mas são raros os lugares que estão fora do alcance destas forças culturais que desorganizam e causam deslocamentos. (HALL, 1997, p. 22)

É exatamente essa força ‘nova’ que o depoente percebe na influência das suas atuais demandas políticas:

22 Pela ideia que expressa, o termo significa “misturado”, semelhante à tintura jogada em água, variante de “tingujado” (der. de *tinguijar*: verbo transitivo direto. **1** Regionalismo: Norte do Brasil, Nordeste do Brasil. lançar tingui ou timbó em (água de rio ou lagoa) [para envenenar peixes]; intransitivo **2** ser envenenado por tingui. HOUAISS, 2004, p. 2720)

O meu sangue foi derramado? Foi! E continua sendo porque nossas tradição nós num tem mais. Por que nós num tem nossas tradição? Eu lamento muito, principalmente o nosso dia de hoje. Ter a nossa feira cultural. Nós tem a nossa feira? Num tem! Nós num mata nosso bode; nós num assa nosso porco pa cortar no balcão, que tem no barracão – chamava barracão, num era açougue, era barracão – num era mercado, era barracão. Então, tudo isso mudou. Nós num tem o barracão; nós num tem a nossa feira cultural; nós num vende nosso cacho de banana; nós num vende nossa pinha; nós num vende nosso café com um pedaço de manauê feito de massa de mio, (ENTREVISTA DE SR. EDUARDO BISPO DOS SANTOS)

E, sem dúvida, atribui a qualidade da mudança ao processo civilizatório na sua onda avassaladora que impõe novos conceitos e novas maneiras de a comunidade se relacionar com o mundo para além da aldeia – processo que expõe os sujeitos, neste caso, às influências de apelo mercadológico que extrapolam o seu entendimento sobre o que seria o interesse propício do que deveria ser o modelo de sua comunidade tradicional indígena:

O que foi isto? A civilização... O sangue misturou! Hoje arrancaro nossa feira, nossa cultura; hoje arrancaro nossas tradição de festança. Pro que eu digo? Porque hoje as festa do Massacará, da nossa aldeia, é ocupando o governo; é bandas de alto nível; é ganho um dinheiro enorme que o governo paga pa fazer festa na nossa noite, na nossa tradição... (ENTREVISTA DE SR. EDUARDO BISPO DOS SANTOS)

Faz-se necessário chamar a atenção para mais uma dissensão em relação a um dos eventos que é de uma forte simbologia da consolidação identitária em pleno desenvolvimento, conforme depoimentos de professores e de alunos: a Feira de Cultura da aldeia Kaimbé. Há uma visão que clama por outra forma de organização que não seja excludente, como sente que o seja. E aponta para uma nova ordem na comunidade cuja consequência prática, no limite, promove uma exclusão de parte dos seus membros, já que as possibilidades de angariar algum ganho com a própria festa sofrem restrições pelas exigências comerciais, de segurança ou sanitárias ou outros empecilhos técnicos que possam criar obstáculo:

E hoje? Eu vou botar uma banca lá pa vender o quê? Se vêm as banca de alta posição, de alto níve, com tudo organizado em frizzer e geladeira e tudo; e eu num... num... nós num tinha isso... (ENTREVISTA DE SR. EDUARDO BISPO DOS SANTOS)

Sr. Eduardo declama todas essas observações sobre as diferenças das relações internas em face das interferências externas com uma fluência emocionada de quem reclama das circunstâncias, numa espécie de visão que não se coaduna totalmente com as decisões que são tomadas em nome da comunidade. Pela inferência passível de se fazer, a partir de seu discurso, tais decisões não teriam uma adesão de uma parte da comunidade.

Existe uma narrativa em torno da origem da definição da padroeira da igreja; é a história de uma imagem de santa que teria sido encontrada por índios do Massacará e que, em seu entorno, teria sido construída uma mística característica dos modos da fé católica e teria sido a motivação para se determinar que aquela seria a Missão da Santíssima Trindade.

O aparecimento do padroeiro, por exemplo, aqui na aldeia. Foi achado por um índio; andava com o filho, caçando preá la no alto da igreja e lá, de repente, o filho vê um santo no meio do xique-xique e flecha – n'ê? – na mão... aí, quando aflechou disse ao pai: Pai, aflechei aqui um negoço. Aí o pai correu, chegou e disse: Meu filho, num afleche não, que aí é o nosso tupã! Não atire, não, que é nosso tupã! E ali o filho ficou ali olhando. Aí o índio desceu e foi avisar os outros pa poder se aproximar pra não deixare... pa fazer uma maneira de proteger o tupã, aquele padroeiro pra que ninguém continuasse flechando nele. Então aí o pessoal hoje conta como uma história verdadeira, mas eu tenho pra mim que aí não é história verdadeira. O pessoal entenderam dessa maneira... então... continua uma história que eles acha que é verdadeira, mas pra mim é uma lenda essa história aí. (ENTREVISTA DE CACIQUE JUVENAL FERNANDES PEREIRA)

Na esteira da diversidade, registramos a opinião do cacique sobre a origem da definição do santo padroeiro da paróquia. Aqui a filiação religiosa – ele é evangélico – se impõe na crítica subjetiva em relação à religião do outro. A desqualificação subliminar se mostra na definição de que essa narrativa, de grande importância para os católicos, seja apenas uma lenda, uma história ‘não verdadeira’: “Aí lenda a gente conhece como história de trancoso; que aqui mermo tem muitas histórias que a gente considera como história de trancoso” (ENTREVISTA DE CACIQUE JUVENAL FERNANDES PEREIRA).

Numa outra crença da população do Massacará, diz-se que, sob a extensão longitudinal da colina – de aproximadamente 200 metros – onde foi erguida a igreja, jaz uma enorme serpente, cuja cabeça estaria sob o altar da igreja da Santíssima Trindade e o rabo na outra ponta do promontório, onde fica uma capela dedicada a São Vicente, por trás da qual está a Pedra do Consolo – local de pedidos devocionais em momentos específicos do calendário religioso. O ponto forte dessa narrativa é a necessidade de uma vigilância

constante da comunidade para que a imagem da Santíssima Trindade não saia da igreja, sob o risco de a serpente se soltar e causar grande mal a todos.

Da mesma forma, esta narrativa é vista também por pontos de vista díspares. O cacique – evangélico – tem na conta de *“lenda”*, *“história de trancoso”*, enquanto os católicos guardam como fragmentos da narrativa sagrada do catolicismo, que, por sua vez, é a maioria da população conforme opinião de alguns depoentes. O fato é que convivem ambos os sentimentos sobre a narrativa pacificamente. É notável o esforço do cacique Juvenal em deixar claro em sua fala o sincretismo na firme empresa de validar as duas alas da fé. Por exemplo, quando falava de um diálogo entre indígenas e brancos, numa histórica negociação sobre o córrego da Ilha, citada no subcapítulo 3.3, ele faz questão de conferir se o interlocutor está entendendo que ele assume ambas as divindades, sobrepondo-as numa única com dois nomes: “[...] mas o nosso tupã – deus, n’ê? – nosso tupã ele dá essa água pa matar a sede de todo ser vivente que precisar de água. Tá aí; num vai faltar!”

Trazemos estas duas lendas, que embora não sejam próprias das tradições indígenas ditas genuínas, mas, em face do longo processo de miscigenação, estão incorporadas na cultura da aldeia Kaimbé e, naturalmente, são conteúdos das atividades escolares nas oportunidades específicas. Logo, o tratamento dado a tais narrativas deve perpassar obrigatoriamente pelos rudimentos da interculturalidade e, nesse caso, pisando o terreno da pluralidade.

Ao tratar do que se percebe sobre as relações entre indígenas e não indígenas, os anciãos também narram invariavelmente situações de logro e cobram respeito por suas dignidades há muito vilipendiadas pela sociedade nacional. Na extensão dessa percepção, podemos ver que, considerando que a ideia de miscigenação atinge um alto grau de consolidação, em ato contínuo, a interculturalidade se espraia sobre a cultura Kaimbé.

Sr. Eduardo trata do respeito àqueles que foram expropriados do Massacará em face de haver relações maritais de estes e filhos e filhas do povo Kaimbé, e que, por isso, passam a ser parte também da aldeia em razão de os filhos serem descendentes dos Kaimbés.

Porque nós hoje não somo mais líquido [de sangue puro?], nós somo misturado. Eu tenho duas dor. Por que você diz que tem duas dor? Porque eu tenho a dor pelo sangue do meu antepassado que foi derramado,

que foro massacrado; e tenho já uma parte da sua parte, que seja o português que se entrosou com a índia e teve acesso a liberdade, que eu, como indígena tenho, você tem a merma coisa. Por quê? Porque o seu neto. Hoje eu tenho neto de gente que foi tirado daqui de dentro às pandeiretas, como dizer, a trancos e barranco... (ENTREVISTA DE SR. EDUARDO BISPO DOS SANTOS)

Tal observação significa dizer que a superação dos traumas precisa incluir também a aceitação dos não índios, que agora se faz necessária, porque estes, por diversas maneiras, se ajuntam com os próprios indígenas, inclusive por laços familiares. E a atividade escolar também funciona como vetor desse processo na medida em que acolhe estudantes não indígenas, passando a representar uma *'zona de fronteira'*, ou seja, é possível perceber

a escola indígena enquanto espaço de interação e contato entre populações, onde há fluxo de pessoal e conhecimento e onde as diferenças sociais são construídas. (TASSINARI, 2001, p. 64-65)

As interações interétnicas são ocorrências cotidianas, rotineiras; não representam eventos significativos e não aparecem efeitos imediatos de ruptura com esta ou aquela cultura. É uma dinâmica lenta, silenciosa e progressiva.

O cacique Juvenal reitera falas de outros depoentes sobre os encantados; cita a lenda do “Bicho da Lagoa Seca”, do *'caboco'* que toma conta das matas, e fala das curas obtidas pela ajuda desses “encantados”, como também apresentou várias situações de doenças que foram curadas com ervas ou remédios caseiros, a exemplo do que disseram também os anciãos, Sr. Eduardo e D. Francisca.

Há uma confluência dessas narrativas no imaginário popular a ponto de aparecerem em duas obras que foram escritas com a ajuda da Professora Clélia Cortes (UFBA), conforme item 4.2.1.3.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.

Como já mencionamos, uma das referências históricas mais vivas nos segmentos pesquisados é a “retomada”. Sendo tematizada pelos professores e, na sequência, pelos estudantes, já que representa o momento de libertação da aldeia, é também um dos principais episódios lembrados pelos anciãos e lideranças, posto que muitos dos membros da aldeia que presenciaram os acontecimentos que culminaram com a reintegração de posse, em 1999, ainda estão vivos.

Um dos falantes comenta sobre o fato de a retomada ter ocorrido com uma grande participação e união sem ter havido mortes, apesar de registrar o assassinato de um indígena pelos pistoleiros quando da ocasião da expulsão, em 1986, mas que, segundo ele, a motivação não foi pela querela da terra, teria sido por causa de uma desavença pessoal com outro índio que se escondera na casa da vítima durante a perseguição. E enaltece a forma pacífica com que foi conduzida a questão:

Consideração, respeito e a pessoa saber que tem momentos que a gente num pode partir po desespero. O que aconteceu com nós. Quem era nós? Quem era Eduardo? Quem era o pai de Eduardo? Quem era Selvino? Quem era Juvenal? Quem era que pensava que nunca ia acontecer de nós ter essa natureza pa fazer coisas que nós fizemo sem tirar a vida de ninguém nem ninguém tirar nossa vida? (ENTREVISTA DE SR. EDUARDO BISPO DOS SANTOS)

A retomada da T.I. se eleva como um dos marcos mais importantes que se tem registro do último século para aldeia. E teve um desfecho que, segundo o cacique, foi proveitoso também para aqueles que foram desapropriados e indenizados, tendo em vista que foi possível estabelecerem-se em outras propriedades propícias ao trabalho rural – diz ele ouvir esses comentários por parte de muitos egressos do Massacará.

Graças eu dou a Deus, nosso Tupã! Que a gente não pagou o mal com o mal... Observe a história do começo: invadiu nossa terra, expulsou nossos antepassado. Mas na minha época, em que eu fui determinado por deus pa botar o pessoal em liberdade, a gente pediu, mesmo sendo sujeito a ser expulso daqui pela quinta vez, mas nós resistimo com a ajuda do nosso tupã. Vencemos! E conseguimos botar pa fora daqui 181 família de brancos. Mas receberam indenização e tivero direito de escolher aonde iam morar... morar com dignidade, com paz, harmonia e tranquilidade... E muitos saiu daqui, inda hoje quando me encontra lá fora fala comigo: “Juvenal, se há muito cê faz isso, nós tava melhor de vida hoje.” Então esse é um prazer que eu sinto de... ter tido essa experiência com os brancos; (ENTREVISTAS DE CACIQUE JUVENAL FERNANDES PEREIRA)

O fato de alguns dos indígenas que vivenciaram o processo de reconquista, ocorrido a partir de várias ações desde a segunda metade do Século XX, ainda estarem vivos dá um especial significado de pertença tanto aos que narram passagens dessa história recente quanto a personagens das novas gerações que devotam um substancial grau de deferência a estes lutadores.

Há um expresso sinal de respeito com relação aos indígenas que emprestaram sua força e arriscaram suas vidas por uma causa coletiva e legítima de defesa da liberdade de uma população tradicional.

essa reintegração de posse, ela foi tão valiosa, tão valiosa... pra nós, hoje, que estamos usufruindo... e pra aqueles que lutaram tanto? que deram seus dias de vida? sua juventude? Que saíram daqui de pé? Que foro pra Cícero Dantas? Que viveram pressão? Que passaram fome? Que deixaram sua família passar fome? Que correram? E não conseguiram usufruir um dia sequer... dessa vitória? Ai... “Professora, Cite nomes, por favor!” Sr. Antônio de Marta... Eu vi o finado Maroto, (...) ele num usufruiu de nada. Logo em seguida, ele veio a óbito... Uma pessoa igual a Seu Maroto... Seu Selvino... Seu Aliberto... pessoas que a gente deveria tá homenageando... (ENTREVISTA DA PROFESSORA ELIZETE FERREIRA DA SILVA)

O apelo a que se faça uma homenagem a esses lutadores do passado, no principal evento cultural da aldeia, revela essa reverência produzida pela consciência histórica que se assoma nas palavras da Professora Elizete. Ela relata que sugeriu à organização do evento que se destinasse um dia comemorativo no qual se pudessem enaltecer a coragem e a resistência desses heróis da aldeia.

Para revisitar a noção de diversidade no grupo e considerando que é o núcleo da educação da aldeia que se incumbem de organizar o evento cultural, uma vez que normalmente são membros da escola que coordenam a participação de outros membros, comenta a professora que teria ficado espantada com a reação de alguns colegas da escola que objetaram a proposta:

O professor levantou e disse: “Você vive de passado!” Mas eu sou historiadora... eu vou viver de passado sempre. Esse passado meu que me deixa ser uma índia Kaimbé com muito orgulho. Saber que, lá atrás, teve um parente, teve um descendente que lutou, passou fome, pra que hoje nós estivéssemos aqui, pisando na nossa terra... Isso é muito importante. (ENTREVISTA DA PROFESSORA ELIZETE FERREIRA DA SILVA)

Como podemos ver na réplica do *folder* (Figura 8) que convida para a “XV FEIRA DE CULTURA INDÍGENA”, o tema do evento é “Apresentando e Valorizando a Cultura Kaimbé”, e ocorreu entre 28 e 30 de setembro de 2018. Cabe observar que o objetivo do evento, constante do informativo, foi de estimular a produção de bens culturais para a disseminação entre etnias e também para efeito de renda e fortalecimento da cultura. A categoria cultura assume uma evidente centralização, que é uma forma de se consolidar como grupo tradicional tanto internamente quanto entre outras etnias.

Há diversas atividades artísticas e ligadas às manifestações religiosas. Grupos de jovens executam espetáculos de dança, banda de pífano, jogos e brincadeiras, apresentações de bandas musicais. Num dos momentos, ocorre uma caminhada que sai do espaço da feira (na parte baixa da vila) e vai até a igreja da Santíssima Trindade (na Rua Velha – parte alta), onde ocorre um repique de sinos acompanhado de foguetório e missa.



Figura 8. Fac-símile de folder (frente e verso) convidativo para a XV Feira de Cultura Indígena realizada pela aldeia Kaimbé no Massacará, em setembro de 2018.

Considerando a versão da professora sobre a circunstância do evento e a carga de valores que nela incide, podemos inferir que as divisões políticas do grupo findam por influenciar outras áreas importantes para o amálgama memorialístico da aldeia. Como mencionamos,

há, em todos os segmentos dos participantes, uma recorrente opinião de que “a retomada” representa o mais importante marco recente da história do povo Kaimbé. Por outro ângulo, vemos que a organização do evento cultural reserva espaço dedicado aos visitantes, no “3º dia” de sua programação, para uma “*visita aos pontos históricos*”, mas não inclui, embora tenha sido sugerido, referências aos protagonistas deste episódio da história da aldeia.

No espaço do evento, há duas alas de barracas feitas de barro e cobertas com piaçaba ou com pindoba (palha do licurizeiro), onde os grupos apresentam produtos agrícola, doces, artesanatos, pinturas. Estavam presentes também representantes da Ater Bahia Produtiva (Ligada à CAR – Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional – Governo do Estado), apresentando procedimentos para acessar a política de incentivo para a agricultura familiar e uma equipe da SESAI que faziam campanha educativa de saúde e realizavam testes rápidos de detecção de algumas doenças.

No momento da pauta que tratou das ações afirmativas universitárias, apresentaram-se alguns estudantes universitários da aldeia, que expuseram suas experiências nas universidades, suas dificuldades, e, em seguida, numa rodada de falas, estiveram presentes (por convite) a Professora Patrícia Navarro, do curso de Antropologia da UEFS, que falou sobre o PINEB e o Professor Lorênio Sombra, de Filosofia Política também da UEFS, que tratou sobre a conjuntura política nacional.

Ratificando a observação da Professora Elizete, vemos que, nos itens da pauta, de fato, não há um momento que seja dedicado à história nem dos povos indígenas, nem do próprio povo Kaimbé, pelo menos nessa edição do evento. Não se quer aqui afirmar que o tema da história não seja importante para os organizadores do evento, mas de apresentar os pontos prestigiados neste evento também considerado o mais importante em termos de ações afirmativas em prol da etnicidade da própria comunidade.

RELAÇÃO ESCOLA INDÍGENA X TRABALHO.

Podemos constatar a já mencionada visão de parte da comunidade Kaimbé de que a educação escolar deve ter um direcionamento para os saberes indispensáveis para a preparação para o “mercado” de trabalho, como uma forma de atingir uma ascensão

social conforme o modelo prestigiado socialmente, individualista: “[...] a gente espera hoje dos estudante é que os estudante que estuda e se forma eles querem alcançar uma profissão de melhoramento pra vida deles que não foi a minha, que não estudei” (ENTREVISTA DE SR. EDUARDO BISPO DOS SANTOS). Trata-se de uma consequência do processo de adesão cultural a que a comunidade foi submetida há longos tempos, que enxergando as históricas condições materiais da localidade para acompanhar as demandas do consumo, inibe a percepção do potencial existente em seu espaço geográfico para o desenvolvimento de um movimento coletivo de aprimoramento e participação das próprias riquezas.

Nas frases de outro falante e pelo mesmo olhar, a esperança de melhoria de condições está sempre projetada para fora: só se alcança um progresso saindo da aldeia e conseguindo um emprego nas instituições típicas do “mercado” capitalista:

é aproveitar; é se preparar pro futuro porque é uma porta aberta pra você pegar um bom emprego, se você estuda e estuda com garra. Agarre esta oportunidade e bote na mente e no coração pa seguir em frente! Que hoje pa você arrumar um emprego tem que ter o estudo. (ENTREVISTAS DE CACIQUE JUVENAL FERNANDES PEREIRA)

Nas observações do cacique mais velho da aldeia (são três como mencionado no item 1.5.2), é possível detectar que sua noção sobre o papel da escola também não se relaciona com as atividades laborais costumeiras da comunidade, as quais são a base da produção econômica local, mas sim, se detecta o prestígio dispensado à preparação para o trabalho de sucesso mercadológico, como vimos em outros segmentos, inclusive, dos próprios educadores. Igual impressão é expressa por outro ancião: “[...] é que tem momentos que hoje não tem profissão nem expediente pa [sic] o aluno que se formou aproveitar o ‘impossível’²³ que ele se dedicou” (ENTREVISTA DE SR. EDUARDO BISPO DOS SANTOS).

Ao tratar do momento histórico de conturbação política nacional que sinaliza uma ameaça de diminuição de direitos de comunidades pobres e de minorias, estende a problemática à maioria dos brasileiros menos favorecidos de origem diversa:

Não é os índios que tão pagando tudo não, é a população em geral. (...) que eu sou brasileiro, eu sou indígena, mas eu tenho comigo que eu tenho dois sangue que corre aqui junto, e a minha dor hoje devia ser só

23 Expressão que dá a ideia de ‘coisa difícil de realizar’.

a indígena. Não! É geral... Eu sinto a dor que todos tão passando hoje.
(ENTREVISTA DE SR. EDUARDO BISPO DOS SANTOS)

Notemos nessa fala uma plácida empatia com as situações de restrições e de opressão típicas da vida das classes pobres brasileiras, que, em diferentes intensidade e qualidade da dominação, vivenciam as dificuldades comuns às sociedades pobres de todo o país.

Quanto à visão que emana da comunidade, é possível afirmar, pela sintonia de algumas respostas dos entrevistados dos três segmentos da comunidade Kaimbé, que a educação está produzindo estrategicamente um trabalho que pretende servir como orientação intelectual para suas novas gerações. (SOUZA; BRUNO 2017; HALL, 1997). Mas há uma opinião controversa quanto à participação da comunidade nas ações de planejamento da escola indígena. Pelas declarações de três professores e um estudante a participação da comunidade no planejamento se limita a uma fala de boas-vindas das lideranças na abertura da jornada pedagógica, sem uma efetiva discussão a respeito das diretrizes a se estabelecerem.

De acordo com a fala do cacique, quando instado sobre a inserção dos saberes da comunidade na formação escolar, há uma pretensa preocupação em acompanhar o trabalho dos professores:

[a] gente exige... Se deixasse o professor à vontade, tem muitos aí que não interessava muito em tá passando p'os menino a dança do toré... a nossa sobrevivência, a nossa crença... Então elas iam aplicar só esse negócio... ler, escrever e contar. (ENTREVISTAS DE CACIQUE JUVENAL FERNANDES PEREIRA)

Entretanto, mesmo a capacidade crítica dos entrevistados sendo satisfatória para perceber certas “inconsistências” no processo, é imprescindível que outros domínios do conhecimento possam auxiliar as instituições de ensino na busca pela melhoria da implementação da política de educação. Há que se compreender que os aperfeiçoamentos na área da educação, geralmente, são dificultosos por várias causas, não só de ordem interna dos seus atores, mas porque é uma atividade que engloba outras áreas das relações sociais e políticas e de outras tantas do conhecimento sistematizado, como afirma Charlot (2006, p. 9), “[...] o que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas.”

5 CONCLUSÃO

Entender as atuais condições da educação da aldeia Kaimbé requer o entendimento sobre as condições sociais, políticas e econômicas, o que, para melhor contextualização, não prescinde do conhecimento disponível sobre as raízes históricas. Mais ainda,

diríamos que a vida cotidiana não se resume no aqui e agora. Ao contrário, é, sobretudo, fruto de um longo, conflitivo e complexo processo histórico e social. Portanto, para compreender as situações que ocorrem cotidianamente, é indispensável considerar que essas situações ocorrem em determinado ambiente (situações, espaços temporais específicos) e no bojo de certos campos de interação pessoal e institucional que, por sua vez, são mediados por modalidades técnicas de construção e transmissão de mensagens, cada vez mais complexos nos dias atuais. (FRANCO, 2005, p. 30)

A atualidade carece de uma mudança de visão para se atingir o respeito com as especificidades das comunidades indígenas. Já passamos a lidar com uma realidade em que as comunidades tradicionais caminham lado a lado com a sociedade nacional, de uma forma que lança mais uma vez as nações indígenas novamente na “invisibilidade”. Há que se desenvolver na sociedade não-indígena uma mobilização de interações e de debates, especialmente, no âmbito da educação, em todos os níveis. Dessa forma torna-se mais viável a empreitada de se colocar em evidência a existência de povos indígenas, que devem ser respeitados em seus direitos políticos e sociais: aquele modelo de aldeia indígena isolada, de cultura primitivista, de aparência exótica, que vivia em situação de extrema pobreza e distante dos modos ditos civilizados, deve ser revisto.

As estranhezas entre grupos sociais têm contribuído para o prolongamento de tensões que, não raro, ficam registrados com desfechos sangrentos. A sociedade brasileira precisa desenvolver estratégias para propiciar aos educandos das escolas convencionais uma tematização das questões indígenas para que se possibilitem a superação de preconceitos etnocêntricos que favorecem conflitos interétnicos.

O tema das inter-relações entre as sociedades indígenas e a nacional inspira preocupação porque grande parte da sociedade não indígena se sente no direito e no poder de julgar a legitimidade desta ou daquela aldeia. As comunidades indígenas do Nordeste, assim como as de outras regiões, estão num estágio de interação com a sociedade nacional

e até internacional que obriga à sociedade não indígena a reconhecer outras representações para a categoria do índio. Como vimos nos depoimentos de alguns participantes, num dos tabus sobre indígenas, há quem diga mesmo que membros de algumas aldeias que não têm o biótipo estereotipado de “índio” sejam “falsos índios”.

Estes preconceitos só poderão ser superados se forem devidamente debatidos pela sociedade nacional. As comunidades indígenas da atualidade têm o legítimo direito a sua organização social e política, assim como, o direito a eleger sua forma de relação econômica interna e com o mundo. Dessa forma, um ponto de estranhamento relevante para a cristalização do preconceito paira na ideia de que “índio verdadeiro” não poderia calçar tênis, usar telefone celular, usar aparelho ortodôntico, comprar motocicleta ou carro etc. Como registra o Prof. Reesink a respeito dessa manutenção ou reelaboração do preconceito contra indígenas,

por uma contradição que pode parecer irônica, se acusa os descendentes do fato de que eles não conhecerem mais os costumes dos seus ancestrais. Desse modo, os índios sempre estão numa posição de perdedor: se são culturalmente diferentes, são selvagens; se não diferem culturalmente, então são caboclos e inferiores exatamente porque não são mais indígenas. (REESINK, 1980, p. 11)

Há em grande parte da população brasileira essa opinião... como uma lógica que se quer correta e que parece querer estabelecer uma inescrupulosa condenação aos descendentes indígenas de que estes teriam de viver em casas de palha, sempre desnudos e com os pés ao chão, trocando arco e flecha por cacos de espelho. Resta apenas o lampejo de um atraso conceitual atávico, produto do baixo esclarecimento geral da população nacional em torno das questões históricas dos povos indígenas.

Grande parte da sociedade nacional brasileira sequer faz ideia do avanço que as comunidades indígenas tiveram nos últimos 20 anos em termos de organização e de enfrentamento das questões relacionadas ao desenvolvimento de sua própria educação. É necessário, no entanto, lembrar que, uma vez que não há padrão entre as nações indígenas que obrigue a todas a seguirem, há desenvolvimentos também diferentes em termos de conquistas e de ritmo de aprendizagem e de acordo com o grau de aproximação, com o tempo de interações com a comunidade nacional envolvente e com as condições materiais diretamente ligadas às circunstâncias geopolíticas e socioeconômicas da região.

No caso da aldeia Kaimbé, a partir das conjecturas passíveis de se construírem pelo cruzamento dos depoimentos dos participantes, o que se evidencia é que boa parte dos membros da comunidade espera da escola uma formação que possibilite ao jovem que termina o Ensino Fundamental e o Médio a sair da aldeia, por exemplo, para ir trabalhar em qualquer grande centro urbano do país. Portanto, é uma exigência que praticamente descamba para a objetividade mercadológica tal como a escola convencional tem em seus objetivos. A inclusão de algumas disciplinas de propedêutica atendem a uma demanda típica das comunidades indígenas que é a de incluir na educação escolar elementos da sociedade nacional sob a intenção de se apropriar de conteúdos e linguagens que instrumentalizem a juventude para resistir à dominação.

No entanto, conforme vimos no Capítulo 4, fica também registrada a percepção de alguns membros da comunidade de que o currículo desenvolvido deixa uma lacuna quando se trata da preparação do estudante para desenvolver sua vida laboral ali mesmo na aldeia. Então, restou a percepção de que existe uma expectativa de que a escola prepare o estudante para o mundo global; o que se reduz à preparação para o jovem conseguir um emprego, de acordo com o que exprime a diretora da escola, Prof. Maria de Fátima, porque a comunidade não tem como oferecer o “emprego”:

porque pra preparar pr'os alunos ficarem aqui na comunidade, a comunidade tem que oferecer – n' é? – uma oferta de emprego interessante. [...] Só que a comunidade não tem... A comunidade não tem uma associação produtiva voltado pra questão econômica, pro grupo... (ENTREVISTA da PROF. MARIA DE FÁTIMA FERREIRA DE CARVALHO)

Há uma clara preocupação com o destino dos jovens especialmente em vista desse quase inevitável movimento migratório em função das sofríveis condições materiais e de capacidade produtiva do território indígena e da região. Segundo a professora, os estudantes que concluem o Ensino Fundamental e o Médio ficam sem perspectiva de trabalho na localidade:

Então, vira assim: você preparar o aluno pra que ele consiga lá na frente, fora da comunidade, ou também depois voltar pa comunidade, que eles consigam êxito no que for fazer... se for fazer faculdade... (ENTREVISTA DA PROF. MARIA DE FÁTIMA FERREIRA DE CARVALHO)

Assim também pensam dois anciãos, ao afirmarem que a escola que a comunidade tem hoje prepara melhor para uma ascensão social. Nas suas falas, em nenhum momento cogitaram de ser a escola também uma coadjuvante na preparação para a vida na própria aldeia a partir de uma aproximação com outras atividades laborais ali desenvolvidas tradicionalmente. Não surgiu a percepção de a escola ter uma parte de saberes que possam propiciar para a população Kaimbé residente uma alternativa à emigração; uma formação que possa vislumbrar práticas voltadas para a sustentabilidade econômica e ambiental que possam ser desenvolvidas pelos membros da comunidade que legitimamente se recusam a debandar de seu território.

Numa breve análise de ordem sociológica, podemos incluir esta situação na conta da histórica concentração de riquezas no Brasil e da constante política de escassos incentivos para os pequenos produtores. Tal dificuldade só alcançará superação no momento em que houver uma política estrutural de fomento a pequenos produtores e produtores familiares que supere a condição de serem programas de governo e atinjam o *status* de políticas de estado, com recursos constitucionais definidos independentemente dos desejos sazonais de governantes.

No âmbito particular da educação, a partir das leis específicas para escolas indígenas, há uma intencionalidade de se fazer um esforço para atender às recomendações, como as da OIT, por exemplo, de se estabelecerem políticas que amparem e preservem as peculiaridades de cada nação tradicional. A educação teria esse papel de desenvolver ações na sua prática cotidiana que preparem as novas gerações para a interculturalidade e para a preservação de suas próprias manifestações culturais, conforme tratamos no item 3.1.

Como podemos ver, um dos princípios constantes da Lei 12.046/11-BA é: “III - ensino bilíngue com a capacitação dos alunos para a correta utilização e emprego da língua portuguesa, da língua indígena, dos costumes e da cultura indígena da comunidade;”

Pelo que foi possível cotejar a partir das declarações dos professores e estudantes e das observações pessoais do pesquisador *in loco*, a cultura da comunidade sofre uma mutilação quando se trata do planejamento pedagógico e das ações gerais da Escola Kaimbé. Não se incluem os saberes das produções agrícolas ou pecuárias tradicionalmente desenvolvidas na T.I. nas atividades escolares, conforme preconiza outro princípio

da referida Lei 12.046/11-BA: “IX - preservação e ensino da cultura e dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas.”

Como vimos no item 2.3, o município de Euclides da Cunha é polo produtor de milho e feijão de sequeiro. Eo Massacará produz boa parte desses cereais há muitas décadas. Essa produção que depende de um inverno cujo volume de chuvas varia, ano a ano, tem seus tratos culturais especiais e, normalmente, são saberes passados de pais para filhos. Nas duas últimas décadas, houve um significativo incremento do uso de máquinas agrícolas para arar, plantar e colher em algumas áreas plantadas e em outros processos produtivos. Todas as etapas dos processos tanto dos tratos culturais do plantio quanto do suporte mecânico das máquinas são realizados por pessoas que aprendem na lida, sem que se tomem as precauções devidas de segurança e saúde e de conformidade técnica dos processos. Tais inadequações visíveis nestas e em outras atividades que se apresentam, como vimos, são marginalizadas pelas prioridades da educação escolar. Situação que deriva de uma ação seletiva da escola descolada da comunidade enquanto totalidade.

Tais saberes, no entanto, ainda carecem de uma sistematização educativa que permitam o conhecimento sobre riscos ambientais e que possa conciliá-los com outras técnicas modernas de produção, uma vez que, por exemplo, já se tem notícia do uso de defensivos agrícolas em algumas propriedades das circunvizinhanças. Estamos, então, diante de um perigo iminente e colossal do ponto de vista da sustentabilidade ambiental e, por conseguinte, econômica do T.I., já que o uso desses defensivos não tem acompanhamento técnico e podem gerar danos de difícil reparação. A discussão sobre a insalubridade ou não dessas alternativas produtivas poderia dar grande contribuição se fossem inseridas também no planejamento da ação educativa com a participação de profissionais da área no andamento das atividades pedagógicas.

Cabe salientar que não há aqui uma proposição que vise aprisionar a juventude na T.I. Aliás, como vimos no final do item 2.3, há uma histórica emigração da juventude massacarense, que já ocorre desde meados do Século XX, em busca de melhores oportunidades de ganho. Ocorrência que, de certa forma, também compromete a força produtiva da localidade, já que grande parte dos jovens não se sente estimulada aos trabalhos campestres, normalmente, em razão das influências exercidas pelos meios de comunicação que provocam certa fascinação pelo modo de vida urbano e em consequência do próprio

reforço dos familiares para o cuidado com a carreira escolar que objetiva a busca de conquistas materiais fora da comunidade.

É necessário, porém, desenvolver uma outra forma de ver tais atividades e de transformar a baixa expectativa das culturas agrícolas tradicionais por outras de potencialidades econômicas mais atraentes e adequadas em relação aos clamores da sustentabilidade ambiental. A região tem grande potencial, por exemplo, para fruticulturas como o caju, manga, goiaba, e mais uma variedade que podem compor uma produtividade mais regular e mais intensiva e, naturalmente, ser alternativa promissora para aqueles indivíduos que desejam permanecer no lugar.

Conforme os depoimentos das professoras Brazilice F. Santos e Maria de Fátima Carvalho, no item 4.3.1.2, as ações geradas por agências de fomento apresentam projetos pontuais em áreas específicas da aldeia, no entanto, elas se restringem ao tempo da execução do projeto: não têm continuidade nem incluem grande número de indivíduos. Fica patente um hiato entre a formação escolar oferecida e uma significativa parte da cultura do seu povo:

Na verdade, a escola está irremediavelmente comprometida com concepções e valores urbanos e dominantes da sociedade capitalista. Por isso, ela só se torna eficaz no meio rural quando a sua população já está envolvida, através da mercadoria, em relações sociais indispensáveis com a sociedade inclusiva. (MARTINS, 1975, p. 101)

Levando em consideração que a implementação da política da educação indígena sob a perspectiva da autonomia ainda está em sua fase inicial, podemos entender que a evolução dessa ação também ainda carece de aperfeiçoamento tanto por parte da escola quanto da comunidade. Mas também a própria estrutura administrativa da Secretaria de Educação, como vimos no subitem 4.3.1.1, ainda necessita capacitar equipes multidisciplinares para essa nova era da oferta da educação indígena.

É sensível a necessidade que os órgãos agenciadores do sistema educacional têm de se reprogramar para incorporar o que preconizam as leis e políticas da educação escolar indígena. Na percepção constante do RCNEI-1998,

Para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação escolar esteja em consonância com o que as comunidades indígenas, de fato, querem e necessitam, é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e

étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea. (BRASIL. 1998, p. 12)

Este é um dos preconceitos que o Referencial pretende atingir; a ideia do '*índio genérico*' (FREIRE, 2016) que ainda grassa a mentalidade nacional que não tem aproximação com a temática das causas indígenas. Embora se saiba que havia várias aldeias, a limitada compreensão sobre cultura ignora as diferenças entre elas, e, então, generaliza.

Mas entendido que as culturas são peculiares a cada comunidade, é flagrante a existência de expectativas diferentes em relação à formação escolar indígena. No caso da aldeia Kaimbé, há entre alguns anciãos e lideranças, bem como entre os estudantes noções também díspares. Há aqueles que consideram que a escola prepara para a vida fora da aldeia, no entanto, entendem que os conteúdos apresentados pelas disciplinas durante a formação escolar básica não têm serventia para o exercício da vida para aqueles que optem por ficar nela. Há que se entender que a opinião refere-se ao fato de que os conteúdos incluídos nas disciplinas de propedêutica têm relevância na aprendizagem que prepara para o mundo do mercado, o mundo do trabalho assalariado, o mundo do emprego no contexto social da sociedade capitalista. No entanto, para a aprendizagem dos saberes associados às atividades comumente desenvolvidas na comunidade, tais conteúdos não são tão importantes.

Um risco que podemos inferir dessa opção restritiva da formação escolar é que, tendo boa parte de seus talentos preparados para ingressarem no mercado formal do trabalho, e considerando as condições climáticas desfavoráveis costumeiras, há a possibilidade de emigração da aldeia, diríamos até, que há mesmo um estímulo para que a juventude saia da aldeia para "ganhar a vida". Essa debandada recorrente é corroborada pelas variações do quantitativo populacional citadas no subcapítulo 2.3, que demonstram que a população residente não apresenta taxa regular de crescimento desde 2015. Essa variação populacional pode influenciar nas relações gregárias que propiciam a consolidação das manifestações culturais que dependem de adesão de boa parte da comunidade. Isto porque tais elementos da cultura carecem tanto de participação de grupo quanto de regularidade, sob pena de tornar a se perder pela desvinculação sucessiva de indivíduos que são levados a ir para outras cidades em busca de emprego.

De acordo com a proposta apresentada pelo RCNEI-98, há uma ação imprescindível para a evolução da política da educação escolar indígena que depende de um esforço conjunto de vários atores da sociedade:

Ainda que a origem institucional deste documento, e sua divulgação, sejam de responsabilidade do MEC, ele só terá sentido se contribuir para o diálogo, o mais direto, informado e respeitoso possível, entre todos os diferentes atores locais envolvidos com a construção e a implementação dos currículos para as escolas indígenas. Desse modo, espera-se que ele seja, aos poucos, lido e examinado, criticamente, por professores indígenas; pelos idealizadores, coordenadores e assessores de seus Cursos de Formação; por técnicos de órgãos ligados à educação, estaduais e municipais; por integrantes dos Núcleos de Educação Indígena, para que seu conteúdo possa, em seguida, ser conjuntamente discutido e avaliado, a partir das especificidades de cada escola, de cada região. (BRASIL. 1998, p. 13)

Nas falas de um estudante, de três professoras e uma liderança, há o reconhecimento de que o planejamento das atividades escolares da Escola Kaimbé não passa por uma elaboração participativa aberta à comunidade. De acordo com o que define o RCNEI-98,

A participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assume papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada. (BRASIL. 1998, p. 24)

Ao que parece, a adoção de uma logística que venha a permitir a participação da comunidade talvez exija uma sistemática que ainda está em construção. Sobre essa fase inicial da educação indígena, em que as etnias estão em processo de aprendizagem dessa modalidade, uma das professoras fez uma analogia bastante oportuna: “Eu sei que a escola da educação indígena é um bebê, tá nascendo. Mas se você não fizer transformação... Aí eu digo: ‘Saia do quadrado! Vá pa debaixo de uma árvore!’” (Professora Brazilice Ferreira dos Santos).

A interculturalidade é um outro fator que se pode destacar na educação como reforço do sincretismo presente no ideário da comunidade Kaimbé, como é, por exemplo, a incorporação dos símbolos da cristandade. Uma vez que tais símbolos foram impingidos pela igreja, desde a ação jesuítica da instalação da Missão, e tendo sido perpetuados, com o passar do tempo, as novas gerações os subsumiram como seus elementos culturais, mesmo após a definição oficial da T.I. há vinte anos. Isto é, como disseram alguns depoentes, a festa da Santíssima Trindade e suas atividades devocionais fazem parte da cultura

da aldeia de forma amplamente naturalizada pela população Kaimbé. E isso se dá, mesmo depois de parte da comunidade se empenhar em resgatar e perseverar na preservação de uma religiosidade ancestral indígena.

Há ainda membros da aldeia que enxergam as atividades da Santíssima Trindade como importações culturais porque são ligadas ao catolicismo, porém, com a elasticidade cultural existente, estes se afiliam sem conflitos a religiões evangélicas. Em resumo, o sincretismo também é parte constituinte da interculturalidade do povo Kaimbé como é comum em outras etnias, assim como ocorreu com os afrodescendentes em geral.

Pelo que se tem nota essas diferentes opiniões, felizmente, não geram conflitos de grande monta, mas se estabelecem algumas polaridades internas nos grupos. Após algum tempo entrevistando e conversando com outras pessoas informalmente, foi possível perceber que a discrepância das percepções vai-se tornando mais marcada na comunidade, sem que, por outro lado, seja afetada a relação de tolerância existente na aldeia. Como na aldeia existem também aqueles que não se filiam a nenhuma religião, todos se aceitam pacífica e mutuamente, e essa particularidade cultural também está presente na Escola Kaimbé, uma vez que insere tais particularidades para as atividades escolares.

A despeito dos desafios que devem ser enfrentados pela pesquisa em educação como um arcabouço teórico ou interpretativo das realidades para enfrentamento de eventuais insucessos ou crises no campo da educação básica, haveremos de levar em consideração que as análises não podem desconhecer que o conjunto da problemática da educação no Brasil, conforme observa a Prof. Antonia Almeida Silva (SILVA, 2016, p. 144), encerra relação com as *'escolhas políticas'* adotadas pelas autoridades governamentais, em todas as esferas de poder, e demais autores sociais que comandam as ações em educação. Resta incabível, pois, atribuir os problemas estruturais do fazer escolar apenas a questões pedagógicas ou de formação docente; eis que as reflexões sobre o macroplanejamento em educação requerem a inserção de outros saberes como, por exemplo, a administração e a engenharia. Por essa razão, na concepção do prof. Bernard Charlot (2006), seria a educação uma ciência híbrida:

Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos.

O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação. (CHARLOT, 2006, p. 9)

É de se notar, então, que a pesquisa no campo da Educação Indígena ainda passa por uma transição incipiente em face de não haver ainda muitas instituições de pós-graduação que estimulem ao desenvolvimento dessa temática numa quantidade suficientemente abrangente,

[...] porém, na relação entre pesquisas acadêmicas e soluções concretas para as escolas indígenas, pode-se antever um certo descompasso entre a urgência das soluções impostas pelo dia a dia da sala de aula, de um lado, e a lentidão do ritmo próprio da investigação científica séria, que busca compreender a fundo os casos e problemas analisados. (TASSINARI, 2001, p. 46)

Tal realidade pode ser desdobramento do que se tem como parâmetro no âmbito das pesquisas antropológicas que podem servir de orientação para as pesquisas em educação indígena:

[...] a grande maioria dos trabalhos antropológicos ignora (ou omite) dados sobre a educação escolar como parte da vida cotidiana das aldeias, ou faz uma breve menção a sua existência em capítulo introdutório, em que se fala também da existência de postos da Funai, de igrejas, de acesso às cidades vizinhas etc. (TASSINARI, 2001, p. 48)

Ao que parece, a escola ainda não é vista como um fator cultural da vida das comunidades indígenas; paira ainda como um elemento desconexo da maioria das aldeias, embora já esteja presente em um grande número de delas, especialmente nos estados do Nordeste:

[a]credito que a omissão sobre a existência da escola e das atividades e dos conhecimentos a ela relacionados na maioria dos estudos antropológicos diz respeito à impressão geral e difusa de que essa instituição permanece alheia à vida da aldeia e à respectiva cultura indígena. (TASSINARI, 2001, p. 48)

Uma visão diametralmente oposta da comunidade indígena em relação à escola instituída na aldeia pode-se ver numa pesquisa que cabe fazer referência. A pesquisadora Taíse Chates (UFBA) desenvolveu trabalho sobre a percepção da aldeia Kiriri (vizinha da aldeia Kaimbé) sobre a sua escola. O trabalho tenta expor a visão que a aldeia tem da educação escolar, que exalta a educação familiar em detrimento da educação convencional escolar.

Quando o assunto é o “aprendizado mais importante na vida”, o enfoque maior foi dado às questões relacionadas à educação na família. Entretanto, também houve referência à educação escolar, como ilustra bem a seguinte frase de um informante: “pra mim tudo foi importante, tanto na vida escolar como na vida toda” (CHATES, 2011, p. 136)

Pelas conclusões da autora, não só no campo educacional mas também no espiritual há uma diferença na percepção, já que, segundo ela, “não há uma separação rígida entre o campo ritual e o familiar”, e que as crianças participam dos rituais e se sentem bem em estar ali. Vêem o toré “como momento formativo, no qual todos aprendem sobre o complexo religioso, conduta e medicina tradicional, buscando os conselhos dos mais velhos, pajés, caciques, das mestras e, especialmente, dos encantos” (CHATES, 2011, p. 137).

Estas referências à pesquisa realizada com a aldeia Kiriri me pareceu demonstrar uma diferença na percepção a respeito da educação escolar em relação ao que pudemos observar nas percepções levantadas entre os participantes da aldeia Kaimbé. Porque, na aldeia Kaimbé, há uma maioria entre os participantes da pesquisa que admitem as disciplinas comuns da escola convencional sob o argumento de conhecer a linguagem e a lógica do “branco” para não ser enganado e, como vimos, para o jovem poder sair capacitado para uma vaga no mercado de trabalho.

Entender a escola (indígena ou não) como um espaço que tem de seguir a onda hegemônica talvez seja um equívoco, segundo a ótica de FREIRE (1996):

A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista portanto determinista da História, o futuro é já sabido. A luta por um futuro assim “a priori” conhecido prescinde da esperança. (FREIRE, 1996, p. 28)

A diversificação da produção agrária em comunidades rurais de baixo poder econômico se torna inibida sem um suporte educacional. Porém este ponto de vista precisa ser incluído no rol dos debates sobre escolas indígenas, especialmente, levando em conta as prerrogativas da autonomia pedagógica e do planejamento participativo imprescindíveis para as tomadas de decisão.

A autonomia preconizada pelos marcos referenciais das políticas indígenas, em especial, da educação, pode ser posta em evidência para análise, em face de suas nuances de posição política no percurso da implementação da educação escolar indígena. E, como

já mencionamos, a diversidade proporcionou uma tendência a se inserir no rol das aspirações de parte das comunidades indígenas a terem a preocupação de dar providência escolar para a preparação do jovem para “o mercado”:

Por isso, a eficácia da escola, dependendo de relações sociais mediadas pela mercadoria com a sociedade inclusiva, contém implicitamente a negação do rural (e não só do tradicional). Todavia, tal negação não se dá fundamentalmente nem exclusivamente no conteúdo da mensagem escolar nem no conteúdo das concepções do professor, embora ambos radiquem em bases urbanas e de classe. Ela se dá no nível das condições de relacionamento do homem com o produto do seu trabalho por meio do mercado, isto é, através da sua situação de classe. Enfim, a escola só se propõe como veículo de negação do mundo rural onde e para quem ele já está negado, ou seja, no mundo das mercadorias. (MARTINS, 1975, p. 102)

Esta guinada de direção que tomaram os anseios de comunidades tradicionais partem de uma histórica ideia de negação que, em certa medida, como vimos ao longo do Capítulo 3, também contextualiza a própria autonomia numa adequação relativamente passiva ao sistema e se acomoda a uma suspensão da prerrogativa de planejar uma oferta de uma educação escolar que seja inclusiva de amplos matizes de sua cultura, conforme preconizam os referenciais teóricos e legais que compõem o arcabouço contemporâneo das políticas de educação indígena aqui referenciadas.

Podemos afirmar que a escola indígena Kaimbé, pela qualificação de seus docentes, tem a potencialidade de adotar algumas inovações nas ações de planejamento que possibilitem uma participação mais alargada de membros da comunidade para que, na diversidade, possa discutir mais efetivamente os rumos que sejam mesmo respostas às aspirações da comunidade. Sobre esse dilema a respeito de qual cultura se prioriza na escola indígena, haveremos de fazer uma aproximação com um estudo antropológico a respeito dessa mesma circunstância nas escolas de zona rural, em geral, uma vez que a sociedade Kaimbé é eminente e tradicionalmente rural:

a matriz desses resultados não é exclusiva nem predominantemente a ideologia de que compartilha o professor enquanto profissional da educação nem o conteúdo inevitavelmente ideológico do ensino. A matriz é a própria experiência de vida da família e dele próprio. Na medida em que essa experiência de vida é permeada pelas relações invisíveis que o produto do trabalho tece entre o produtor rural e a sociedade inclusiva, de cujos valores o ensino é um dos veículos de difusão há entre um lado e outro uma continuidade objetiva de significações. Essa continuidade repousa valorização do trabalho como meio institucionalmente legítimo de ajustamento social. (MARTINS, 1975, p. 100)

A proposição das políticas da educação escolar indígena implica na necessidade de que seja feito o contínuo debate em torno do papel da escola, em função do caráter da pluralidade das organizações dos diferentes grupos indígenas. E, por isso, é razoável conceber que haja uma contínua revisão das ações setoriais, em especial, da educação de modo a não haver rendição a determinismos como é comum diante de grandes adversidades, conforme preconiza Freire:

“É triste, mas, que fazer? A realidade é mesmo esta.” A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos os progressistas de lutar. Eu me sentiria mais do que triste, desolado e sem achar sentido para minha presença no mundo, se fortes e indestrutíveis razões me convencessem de que a existência humana se dá no domínio da determinação. (FREIRE, 1996, p. 30)

Convém notar que o fato de uma parte dos professores já ter uma percepção de que se faz necessária uma revisão nos rumos da Escola Kaimbé já prenuncia uma mudança em curso. Não estamos tratando de conspirações ou coisa que o valha, mas tão somente do que popularmente se chama de “curva de aprendizagem”, que implica que a organização ou a ação empreendida tem de passar pelos estágios ‘ação-reflexão-ação’. Tal itinerário, longe de levar a um ponto final, deve ser introjetado pelos participantes diretos do processo educacional e pela comunidade como uma evolução que faz chegar sempre a um outro ponto inicial mais à frente.

Após a crítica materialista postular a ideia de que os homens precisam tomar a história em suas mãos, em que a consciência se apresente como força criativa, como diz o pesquisador, “como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.” (FREIRE, 1996, p. 29). Eis que a contemporaneidade se confronta com essa idealização que dispensa as antigas convicções deterministas cristalizadas sob o domínio político da cristandade no mundo, pelas quais se transferiam as responsabilidades coletivas ou individuais para entidades divinas. O ponto de vista do homem contemporâneo sofre um sensível esforço

para se reerguer no território das interações de postulação sociológica (HALL, 2005)²⁴. Conforme visão exposta pelo Professor Paulo Freire,

Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens. Para o pensar crítico, diria Pierre Furter, “a meta não será mais eliminar os riscos da temporalidade, agarrando-se ao espaço garantido, mas temporalizar o espaço. O universo não se revela a mim (diz ainda Furter) no espaço, impondo-me uma presença maciça a que só posso me adaptar, mas como um campo, um domínio, que vai tomando forma na medida de minha ação”. (FREIRE, 1987, p. 47)

Há, nesse raciocínio, um apelo à potencialidade criadora da consciência humana na sua interação com o mundo, a partir da realidade, sem os conceptismos românticos fincados na ideia de uma essência da natureza humana, mas com base prioritariamente no real, na historicidade:

No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. (FREIRE, 1996, p. 30)

Levando em consideração que a implementação da política da educação indígena sob a perspectiva da autonomia ainda está em sua fase inicial, podemos entender as dificuldades enfrentadas tanto pela escola quanto pela comunidade para conduzir a efetivação de uma educação diferenciada. Cabe lembrar que cada momento da história das diversas esferas das sociedades apresentam diferentes demandas. Analogamente, no campo da educação, resulta que

a realidade de cada escola deve ser pensada e planejada segundo as suas características específicas, pois, cada um de nossos países mostra uma forma diferente de expansão de seu sistema público de escola, a qual se liga ao caráter das lutas sociais, a projetos políticos identificáveis, ao

24 Não estamos tratando aqui do conceito de identidades conforme a teorização de Stuart Hall (2005), porém tomando por empréstimo a classificação temporária na sua percepção antropológica contemporânea sobre o papel do homem nas eras, assim classificadas, como ‘iluminista’, ‘sociológica’ e ‘pós-moderna’. Por esse ponto de vista, é possível inferir, a partir da tomada de consciência de si no mundo, sobre a potencialidade para buscar superar dificuldades antes obnubiladas pelas razões deterministas que compunham o ideário da ocidentalidade em geral. Diga-se de passagem, parte da humanidade ocidental, como grande parte da sociedade brasileira, obviamente, ainda não se enquadra nessa mentalidade capaz de se libertar de dogmas que, há séculos, promovem a dominação por via do processo civilizatório com sua complexa capilaridade tanto na infraestrutura quanto na superestrutura.

tipo de ‘modernização’ que cada Estado propôs para o sistema educacional dentro de precisas conjunturas históricas. As diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações, as diferenças étnicas e o peso relativo da Igreja marcam a origem e a vida de cada escola. (GANZELI, 2016, p. 2)

Como afirma Paulo Freire, a busca pela transformação da ação da educação sobre o tapete da ética recomenda que os educadores tenham a preparação técnica e sensibilidade ideológica para estimular a autocrítica dos educandos no processo social em que se encontram. Portanto não se trata de impor que a população esbulhada se rebele e se mobilize para mudar o mundo, mas

Trata-se, na verdade, não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas, de simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é *destino certo* ou *vontade de Deus*, algo que não pode *ser mudado*. (FREIRE, 1996, p. 30)

Independentemente dos credos, dos juízos, dos valores, a cultura humana seguirá seu percurso referenciado pelo embate de todos esses fatores da sociedade emanados. Logo, sem propor apego nem despreço pela utopia, faz-se necessário que a comunidade Kaimbé se perceba enquanto fonte de estímulo cultural e exercite a estratégia da participação coletiva na construção de suas diretrizes educacionais. O autoconhecimento enquanto núcleo sujeito às tramas da história das interações sociais pode ser um caminho que facilite as escolhas a se tomarem no âmbito da educação como suporte para a própria vida e enfrentamento consciente em relação ao mundo em redor e às adversidades daí decorrentes.

O planejamento participativo pode apontar saídas para uma existência menos afetada pelos ditames hegemônicos do sistema capitalista. Cabe destacar que não há suficiente ilusão para propor uma ruptura radical com o mundo capitalista, sobretudo porque esse sistema já funciona plenamente dentro da própria vida da comunidade – numa escala modesta (é claro!). No entanto, é passível de se inferir sobre a possibilidade de uma elaboração estrutural de suas atividades escolares que, em sintonia com sua própria tradição, possa aperfeiçoar atividades próprias da sobrevivência da comunidade até o presente existentes, conciliando, inclusive, com a inclinação à convergência com os modos da sociedade hegemônica. A comunidade e o corpo escolar, pelo avançado grau de percepção

demonstrado, são capazes de equacionar soluções para a própria organização como têm realizado desde outros tempos.

Isso foi o que pude perceber.

REFERÊNCIAS

Abbagnano, Nicola. **Dicionário de filosofia.** / Tradução Alfredo Bosi / Revisão da tradução e tradução de novos textos Ivone Castilho Benedetti - 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ALEGRE, Marya S. Porto. Cultura e História: sobre o desaparecimento dos povos indígenas. **Rev. de C. Sociais**, Fortaleza, V. XXIII/XXIV, nº (1/2): 213-225, 1992/1993.

BANDEIRA, Renato Luís Sapucaia. **Bandeirantes, sertanistas e aventureiros: sertão da Bahia séculos XVI-XVII-XVIII.** Salvador: Edição do autor. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70 (Tradução portuguesa: Luís Antero e Augusto Pinheiro / impressão: 2000), 1977.

BONIN, Iara Tatiana. **Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor.** In: Povos indígenas & educação. M. Aparecida Bergamaschi, Maria Isabel Habkost Dalla Zen, Maria Luisa Merino de Freitas Xavier (organizadoras). – 2. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

BORGES, Vilma dos Santos; SILVEIRA, Camila Nunes Duarte. Dom Jackson Berenguer Prado e a Instituição do Primeiro Bispado em Vitória da Conquista (1958 a 1962) XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONA DO MUSEU PEDAGÓGICO – UESB, set/2017. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/7139/pdf_831 Acesso em 01 junho 2019.

BRASIL. Decreto 5051, de 19/04/2004. Promulgação Convenção 169 OIT. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm

_____. IBGE-CIDADES: Município de Euclides da Cunha, Bahia. Panorama e pesquisas Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/euclides-da-cunha/panorama> Acesso em 17/04/2019.

_____. LEI Nº 6.001, DE 19/12/1973. Estatuto do Índio. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

_____. LEI 9394, de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. LEI Nº 10.639, de 9/01/2003. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em 9 de julho de 2017.

_____. LEI Nº 11.645/2008 História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 9 julho 2017

_____. LEI 12.046, de 05 de janeiro de 2011. Governo do Estado da Bahia. Disponível em: <http://dovirtual.ba.gov.br/egba/reader2/> Acesso em 8 de maio 2019.

_____. MEC/SECAD/PROLIND: EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 5, de 29/06/2005

_____. Portaria Interministerial Nº 559 (Ministério da Justiça e Ministério da Educação e Cultura), de 16 de abril de 1991.

_____. RCNEI - Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31 jan./abr, 2006.

CHATES, Taíse de Jesus **A domesticação da escola realizada por indígenas: uma etnografia histórica sobre a educação e a escola kiriri** / Taíse de Jesus Chates. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19090?mode=simple&submit_simple=Mostrar+registro+simples+do+item Acesso em 20 maio 2019.

COELHO, Duarte de Albuquerque. **Memórias diárias da Guerra do Brasil; 1630-1638**. 2 ed. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1982.

COHN, Clarice, SANTANA; José Valdir J. de. A Antropologia e as experiências escolares indígenas. **Revista Pós Ciências Sociais**, v.13, n.25, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/4273/2328> Acesso em 20 abril 2018.

COHN, Clarice. **A cultura nas escolas indígenas**. In: Políticas Culturais e povos indígenas / Org. Manuela Carneiro da Cunha, Pedro de Niemeyer Cesarino. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

DELMONDEZ, Polianne; PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 632-641, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000300012&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 15 jul.2018.

DÍAZ-BARRIGA, Angel. La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Vol. 7, n. 2, 2005. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenidodiazbarriga2.html> Acesso em 29 dez. 2017.

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

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. In **REPECULT- REVISTA ENSAIOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CULTURA** – 2016.2 / VOL. 01. Disponível em:

<<http://www.ufrrj.br/SEER/index.php?journal=REPECULT&page=article&op=view&path%5B%5D=3529&path%5B%5D=2181>> Acesso em 19/04/2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7ª ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

GANZELI, Pedro. O processo de planejamento participativo da unidade escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], n. 1, dec. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9129/5996>>. Acesso em: 15 maio 2019. doi:<https://doi.org/10.22633/rpge.v0i1.9129>.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. Disponível em: Acesso em 10 jul. 2018.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2012.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. 4ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Revista Educação & Realidade, v. 22, p. 15-46, jul/dez 1997.

_____. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. Disponível em: <https://comunicacaoesporte.files.wordpress.com/2010/10/hall-stuart-a-identidade-cultural-na-pos-modernidade.pdf> Acesso em jul. 2016.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

IVO, Ivana Pereira. Educação escolar indígena: reflexões sobre língua e cultura nos territórios etnoeducacionais. São Paulo: Terra Livre, Ano 30, Vol.2, nº 45, 2017 (p. 197-224). Disponível em:

<<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/628/905>>. Acesso em 12 dez. 2017.

JAPIASSU, Hilton et MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 3 Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

- MAINARDES, Jefferson, MARCONDES, Maria Inês. **Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação**. Educação & Realidade, 2011, 36 (maio-agosto): Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227057010> ISSN 0100-3143. Acesso em 27 de junho de 2017.
- MARTINS, José de Sousa. **Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1975.
- MELLO, Evaldo Cabral de. **O Brasil holandês (1630-1654)**. São Paulo: Penguin Classics, 2010.
- MESSEDER, Marcos Lucia Lopes. **A construção da licenciatura indígena da UNEB: os dilemas, os desafios, os limites e as possibilidades**. In: CÉSAR, A. L. S; COSTA, S. L. (Orgs.). **Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia**. Salvador: Quarteto, 2013.
- MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci** / Attilio Monasta; tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- MONTE, Nietta Lindenberg. **Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais**. Cad. Pesquisa, São Paulo, n. 111, p. 7-29, dez. 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300001&lng=pt&nrm=iso Acesso 31 out 2017.
- MONTEIRO, John. **O escravo índio, esse desconhecido**. In: GRUPIONI, Luís D. Benzi. **Índios no Brasil** (org. Luís Donisete) Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.
- MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)** – São Paulo: Paulinas, 2012 – (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura)
- OIT – Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais. Genebra, 1989. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/publications/I5L00009.pdf> Acesso em 05/05/2019.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 47-77, abr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 jan. 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131998000100003>.
- _____. Mensurando alteridades, estabelecendo direitos: práticas e saberes governamentais na criação de fronteiras étnicas. **Rev. Dados**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 4, p. 1055-1088, dez. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582012000400007&lng=pt&nrm=iso Acesso em 29 jul. 2019.
- PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. **O tempo da dor e do trabalho: a conquista dos territórios indígenas nos sertões do leste**. Salvador: EDUFBA, 2014.
- PAULA, Eunice Dias de. **A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena**. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 49, p. 76-91, dez. 1999. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000200007&lng=pt&nrm=iso . Acesso 01 jan. 2017

PIMENTEL, Spency. **O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas**. São Paulo: Prumo, 2012.

PIN, André Egídio. Políticas educacionais indígenas nas décadas de 1930 e 1940. O integracionismo e a relação entre as missões, o SPI e o povo Javaé. **Anais do III Congresso Internacional de História da UFG/ Jataí: História e Diversidade Cultural**, 2012. Textos Completos. Realização Curso de História – ISSN 2178-1281. Disponível em: [http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20\(51\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20(51).pdf) Acesso em 20 maio 2018.

POMPA, Cristina. **História de um desaparecimento anunciado: as aldeias missionárias do São Francisco, séculos XVIII–XIX** In: A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. Org. João Pacheco de Oliveira. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

PPPEEI – Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Kaimbé, Aldeia Massacará, 2015. (Arquivo eletrônico fornecido pela direção da escola)

QUEIROZ, Carine Monteiro de. **Brincadeiras no território indígena Kaimbé** (Dissertação de mestrado – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, 2012.) – Salvador, 2012. Disponível em: https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/carine_monteiro.pdf Acesso em 17 jul. 2018.

REESINK, Edwin Boudewijn. **O Coração da Aldeia: a Ilha, dominação interétnica, expropriação territorial histórica e “invisibilidade” dos Kaimbés de Massacará**. In: A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. João Pacheco de Oliveira (Org.) Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

_____. **"Olhos miúdos e olhos graúdos em Massacará": an exploratory study of a group of civilized indians in the Sertão of Bahia**. Mestrado em Antropologia Cultural. Rijks Universiteit Leiden. Leiden, Holanda. 1980.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SAHLINS, Marshall David. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte I). **Mana** 3(1): 41-73, 1997.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. **O “resgate cultural” como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas**. In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias (Org.: Luís Donisete Benzi Grupioni). Brasília: Edições MEC/UNESCO Coleção Educação para Todos, 2006.

SANTANA, Charles d’Almeida. **Fatura e ventura camponesas: trabalho, cotidiano e migrações: Bahia 1950-1980**. São Paulo: Annablume, 1998.

SANTANA, José Valdir Jesus de et all. Currículo, diversidade étnico-racial e interculturalidade: algumas proposições. **Educação, Gestão e Sociedade**: revista da Faculdade Eça de Queiros, ISSN 2179-9636, Ano 2, numero 6, junho de 2012. Disponível em: www.faceq.edu.br/regs. Acesso 20 maio 2018.

SANT'ANNA, André Luis de Oliveira de; CASTRO, Alexandre de Carvalho; JACOVILELA, Ana Maria. Ditadura militar e práticas disciplinares no controle de índios: perspectivas psicossociais no relatório figueiredo. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte , v. 30, e188045, 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822018000100240&lng=pt&nrm=iso Acesso em 24 jul. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro**. Travessias 6/7 - Revista de Ciências Sociais e Humanas. Coimbra: Centro de Estudos Sociais – Universidade de Coimbra, 2008. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/.../1/Do%20pos-moderno%20ao%20pos-colonial.pdf>> Acesso em 10 nov. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. (Org. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses) Coimbra (Port): Edições Elmedina S/A. – 2009.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin**. Resenha de: [BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em 12 nov. 2017

SANTOS, João Marinho dos. A escrita e as suas funções na missão jesuítica do Brasil quinhentista. **História**, Franca , v. 34, n. 1, p. 109-127, jun. 2015 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742015000100109&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 maio 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-436920150001000035>

SEIXAS, Jacy Alves de. **Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais**. In: BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia. **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

SILVA Aline Lobato da, e SANTOS, Vitor Matheus da Silva. **Poder de Polícia da FUNAI: impasses na prestação do serviço público**. Artigo publicado em JUS.COM.BR, 2017 Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/56344/poder-de-policia-da-funai-impasses-na-prestacao-do-servico-publico> Acesso em 29 jul. 2019.

SILVA, Antonia Almeida. Pesquisa e Pós-graduação em Educação no Nordeste: entre os enlaces do passado e a construção de novos simbólicos nacional/regional. In: **Caminhos da pós-graduação em educação no nordeste do Brasil: avaliação, financiamento, redes e produção científica** / Maria Vilani Cosme de Carvalho, Josânia Lima Portela Carvalhedo, Francisco Antonio Machado Araújo, organizadores – Teresina: EDUPI, 2016.

SILVA, Carlos Rafael. **Políticas educacionais para povos indígenas no estado da Bahia**. In: CÉSAR, A. L. S; COSTA, S. L. (Orgs.). **Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia**. Salvador: Quarteto, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 71-78, dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 abr. 2018.

SOUSA, Gabriel Soares de. **Tratado descritivo do Brasil em 1587**. Org. de Fernanda Trindade Luciani. São Paulo: Hedra, 2010.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Ainda Não Sei Ler e Escrever: alunos indígenas e o suposto fracasso escolar**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 199-213, mar. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000100199&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 ago. 2017.

SOUZA, Jorge Bruno Sales. **Fazendo a diferença. Um estudo da etnicidade entre os Kaimbé de Massacará** (Dissertação de Mestrado em Sociologia, UFBA – 1996)

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.