Anayme
Canton
Altmicks

HISTÓRIA, CULTURA E MEMÓRIAS A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ETNIA KAIMBÉ







Comissão editorial: Alfons Altmicks

Anayme Canton Marcello Chamusca Márcia Carvalhal Marcos Cruz Velda Torres

Coordenação editorial: Alfons Altmicks

Capa: Alfons Altmicks

Imagem de capa: Anayme Canton

Ilustração: Anayme Canton

Editoração e diagramação: Alfons Altmicks

Revisão: Raphael Mattos Dourado

Produzido por



Escola Baiana de Comunicação Rua das Hortênsias, 696 - Pituba, Salvador/BA, 41810-010

Distribuído e comercializado por



AGBook do Brasil S/A Rui Barbosa, 468/472 – Bela Vista São Paulo/SP – 01.326-010

Impresso on demand por



Alphagraphics do Brasil S/A Av. Brig. Faria Lima , 2941 – Jardim Paulistano São Paulo/SP – 01.452-000

Anayme Canton Altmicks

HISTÓRIA, CULTURA E MEMÓRIAS A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ETNIA KAIMBÉ



© 2024 - Todos os direitos da obra são reservados aos autores. Nenhuma parte desta publicação, incluindo a sua capa, pode ser reproduzida, armazenada ou transmitida por nenhum meio, seja eletrônico, químico, mecânico, ótico, de gravação ou por fotocópia, sem a autorização prévia e escrita dos autores.

1ª Ed. 2024 - Impresso no Brasil/ Alphagraphics do Brasil S/A

ISBN - 978-65-980629-4-1

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto n. 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Ficha Catalográfica. Sistema de Bibliotecas

A293 Altmicks, Anayme Aparecida Canton.

História, cultura e memórias: a Educação de Jovens e Adultos da etnia Kaimbé/ Anayme Aparecida Canton Altmicks. – Salvador, BaianaPress, 2024.

207 p.

ISBN 978-65-980629-4-1

1.Territorialidade 2. Identidade Étnica 3. Pesquisa em Educação 4. EJA 5. Etnia indígena Kaimbé I. Título.

CDU 001.891(=1-82)(813.8)

Índice para catálogo sistemático:

- 1. Brasil: Sociedades indígenas: Antropologia cultural 306.08981
- 2. Brasil : Cultura indígena : Educação 371.33523
- 3. Racismo : Brasil 305.809814. Pesquisa educacional 370.78

"Roubaram nossas terras e nos levaram para longe delas, transformando em escravos os filhos do sol.

Entretanto não puderam nos eliminar, nem nos fazer esquecer o que somos, porque somos de uma ascendência milenar e somos milhões.

Mesmo que nosso universo inteiro seja destruído, NÓS VIVEREMOS por mais tempo que o império da morte!"

(Trecho da Declaração Solene dos Povos Indígenas do Mundo. Assembleia Geral do Conselho Mundial dos Povos Indígenas, Port. Alberni, 1975).

SUMÁRIO

PREFÁCIO Antônio Amorim, 9

ANTELÓQUIO: SOBRE LUTAR PARA SER RAIZ, 15

INTRODUÇÃO, 25

HISTÓRIA E RESISTÊNCIA NO TERRITÓRIO INDÍGENA KAIMBÉ: RESGATANDO AS MEMÓRIAS, 45

METODOLOGIA, 111

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DAS INFORMAÇÕES OBTIDOS, 125

CONCLUSÕES, 173

REFERÊNCIAS, 183

PREFÁCIO

O preâmbulo deste livro pode começar a ser descrito como sendo o fato de que o Sertão é assim: um lugar meu, seu, nosso e vosso. Como Anayme expressa muito bem aqui, um lugar para viver, para ser, para sonhar e para lembrar, sempre. É a Casa Sertaneja de Euclides da Cunha, dos Povos Indígenas, de Antônio Conselheiro, de Maria Bonita e de Lampião.

Por isso, o Sertão é vida e acompanha as pessoas em todos os lugares por onde elas andam, falam, sonham e vivem. Pelo historiar do livro, foi assim com a mãe de Anayme e com todos os seus filhos. Está sendo e continuará sempre assim para a Comunidade sócio-cultural que vive no Território Indígena do Massacará, com o aprofundamento humano das crenças e dos hábitos desenvolvidos, há centenas de anos, pela Comunidade Indígena Kaimbé.

Este livro é a expressão viva de quem sonha, viaja, convive, crê e passa a viver dentro de uma nova realidade. Nasce e cresce numa cidade grande do Sudoeste, como Piracicaba em São Paulo; e muito cedo segue para o interior nordestino, para aprofundar os conhecimentos e habitar no lugar, que antes era apenas imaginário, para colocar os pés no chão, do Sertão de Euclides da Cunha.

E chegou de vez, para analisar de perto as histórias contadas por sua mãe, para ter uma visão realista de todas as dimensões materiais e humanas do Sertão, para conviver de perto com as comunidades urbanas e rurais de Euclides da Cunha.

Nessa direção, caminhou a passos largos e decisivos no aprofundamento de seus estudos, na busca das certezas e das incertezas, na ampliação e na concretização de suas diferentes visões de mundo, para desenvolver redefinir a formação cultural e científica de seus sonhos, na busca de conhecer e de aprofundar a nova realidade humana que estava vivendo com sua família e com os habitantes do Sertão.

Foi neste caminhar, a passos muito bem definidos, que Anayme adentrou ao Território Indígena do Massacará, para conhecer de perto, para vivenciar os diferentes modus vivendi e da cultura significativa dos Povos Kaimbé. E aqui fica revelado que o seu livro é praticamente dedicado ao historiar da relevância de uma Sociedade Indígena, que pode ser caracterizada com traços milenares, para continua a habitar no coração do Sertão de Euclides da Cunha, com suas manhãs e tardes profundamente ensolaradas.

É nessa perspectiva que o livro História, Cultura e Memória: a Educação de Jovens e Adultos na Etnia Kaimbé avança na revelação de todos os traçados educacionais, culturais, científicos, comunitários, locais e humanizadores da Comunidade Indígena Kaimbé.

São as diferentes vivências familiares, sociais, educacionais e culturais que são reveladas por Anayme, neste livro sobre a oferta e a efetivação da Educação de Jovens e Adultos, em pleno Sertão Nordestino, numa comunidade escolar, muito bem localizada e caracterizada, que funciona, plenamente, com todos os aspectos quantitativos e qualitativos, no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado.

A autora apresenta um conjunto científico de dados, de informações e de depoimentos que revela o potencial da EJA nessa instituição de ensino indígena, que foi muito bem construída e consolidada, tendo a participação efetiva da Comunidade Indígena Kaimbé.

Fica muito bem caracterizado o quanto a comunidade indígena valoriza a educação, a formação de seus filhos, pela participação da população local, dos professores e dos gestores na construção e na consolidação do PPP – Projeto Político Pedagógico do Colégio.

É a necessidade de confirmação e de reafirmação dos saberes populares e sociais, da verdadeira identidade dos Povos Indígenas, que precisam ser revelados e valorizados, nessa luta pela Terra que é sua, na confirmação deste pertencimento.

É a identidade Kaimbé sendo revelada, num processo de Educação de Jovens e Adultos, que destaca e aprofunda, o quanto é importante a luta pelos valores humanos, numa Comunidade Indígena, que vive e luta sempre, para defender os seus direitos ser, de ter, de conviver e de viver, em pleno Sertão Baiano, Nordestino e Brasileiro.

Trata-se da importância que tem uma comunidade social e cultural, da grandeza do Povo Kaimbé, que unem a cultura local, a história de vida, a busca pela educacional, aprofundar para formação conhecimentos e a materialidade do mundo onde São saberes indígenas revelados. vivem. OS caracterizados aprofundados, observando-se a e grandeza das tradições e dos valores indigenistas, com seus rituais religiosos e culturais, que apontam os caminhos que precisam ser revelados, para garantir uma boa formação da EJA.

Observa-se que há um cruzamento de interesses, na construção dos conhecimentos indígenas e dos conhecimentos escolares, que se entrecruzam, revelando uma nova possibilidade cultural e científica, através da Escola da EJA, que enaltece a vida, a cultura e o futuro educacional da Comunidade Kaimbé.

Finalmente, é realizada a defesa de que o processo educacional de qualquer comunidade indígena, precisa continuar sendo emancipatório, dinâmico, aberto e

fortalecido pela expressão cultural e social das Comunidades Indígenas, sendo necessário respeitar e garantir, a construção de um Projeto Político Pedagógico que seja a expressão da Sociedade Kaimbé, onde passado, presente e futuro andem de mãos dadas, na garantia da cultura dos povos originários, do Sertão e do coração do Brasil.

Prof. Dr. Antônio Amorim.

ANTELÓQUIO: SOBRE LUTAR PARA SER RAIZ

"Sonhei que o sonho existia não dentro, fora de nós, e era tocá-lo e colhê-lo, e sem demora sorvê-lo, gastá-lo sem vão receio de que um dia se gastara". - Carlos Drummond de Andrade

Cresci escutando, juntamente com meus dois irmãos mais novos, as histórias de minha mãe sobre o Sertão (expressão que minha mãe usava para se referir à cidade de Euclides da Cunha, local em que nasceu e de onde saiu, ainda adolescente). O carinho que ela transmitia, em suas lembranças, fez-nos amar aquele lugar, e cada memória foi guardada com carinho em nossos corações. Ficaram gravados os locais pelos quais ela teve apreço, de tal forma que, quando conhecemos a sua cidade, era como se as histórias se materializassem para nós, tamanha a riqueza de detalhes com que ela nos contava.

Vivi com meus pais até os quatorze anos, em minha cidade natal, Piracicaba, interior de São Paulo, distante e, ao mesmo tempo, tão perto do Sertão de tantas memórias, que, mais tarde, o destino se encarregou de me mostrar, pessoalmente, quando, por ocasião de um período em que morei com a minha família em Euclides da Cunha, pude conhecê-lo de perto.

Sempre percebia, em minha mãe, um certo saudosismo e o inconteste orgulho de pertencer a essa terra. Eu não entendia de onde ela tirava tanta força para ser a guerreira que sempre foi, e descobri o que fez dela a mulher que é, quando conheci o Sertão. Mesmo tendo crescido em um lar distante de sua família, uma vez que foi criada por outra senhora, que não a sua mãe biológica, a minha mãe sempre nos passou o valor dos laços familiares e nos ensinou a sua dedicação em ser mãe: era exemplar em todos os aspectos da entrega.

Ainda muito jovem, ela deixou a sua terra para tentar a vida na cidade grande, como muitos nordestinos o fizeram na época, fugindo da seca, da fome, da falta de emprego. Trabalhou duro. Foi operária, doméstica, babá, faxineira, cuidadora de idosos, gari; nunca teve tempo de continuar seus estudos, mas sempre lutou muito para nos dar o que ela dizia ser o caminho para o nosso crescimento na vida: a Educação. Pegou no pé mesmo, brigou quando teve que brigar, mas nos fez entender que precisávamos estudar, se quiséssemos uma vida melhor. Lutou sozinha essa luta, não tinha parentes, nem com quem compartilhar as suas dificuldades.

A raiz que sempre lhe faltou (era comum, na época, as famílias mais carentes entregarem os filhos para parentes ou amigos mais próximos, com melhores condições de os criarem), ela lutou com todas as forças para nos dar. Lutou para que tivéssemos uma casa confortável (que, muitas vezes, tivemos que deixar, dada a impossibilidade de mantê-la), para que tivéssemos alimento (o que nem

sempre ocorria) e para que estudássemos. Alternamos situações de extrema pobreza e de alguma fartura, sempre unidos. Nem por um momento, mesmo com conselhos nesse sentido, ela pensou em desistir.

Faltou o dinheiro, o trabalho, a comida, a cama, o cobertor, mas nunca nos faltou o colo dela, a mão estendida e o olhar que nos dizia, o tempo inteiro, que podíamos confiar nela. Tudo que ela nunca teve de sua mãe ou de seu pai – de quem nunca soube, sequer, o nome – deu-nos em dobro, ensinando-nos, com seu exemplo, a perseverança, a fé e o amor. O exemplo e dedicação com a família, a guerreira que eu tenho em minha mãe, eu guardarei comigo para o resto da vida. Tivemos histórias fortes, tristes e alegres, que me ensinaram a valorizar as pequenas coisas da vida, aquelas imateriais e que ninguém carrega de nós, pois estão enraizadas na alma.

E, assim, minha mãe me ensinou a ser raiz, a ser forte e lutar pelos meus objetivos. Confesso que muitos deles começaram com o desejo de realizar as alegrias dela – recordo-me o momento de minha cerimônia de formatura, a solenidade no Magistério só aconteceu para que minha mãe realizasse o sonho de me ver de beca –, mas, depois, fui me descobrindo e me encontrando, como aconteceu como o Sertão, que antes era o lugar de memórias dela e, hoje, é meu lugar, o cantinho do mundo que acolhi e que recebi como meu e, hoje, pertence-me em minhas memórias felizes e de muitas vitórias.

Foi aqui, neste lugar, que criei as minhas raízes, que se reencontraram com outras tantas, mais profundas, e com minha ancestralidade feminina e espiritual. Aqui me fiz mulher, mãe de uma outra, avó de outra, e filha de muitas guerreiras, que vieram antes de mim. Hoje, o Sertão me pertence, é a minha terra e o lugar que escolhi viver. Nesta terra, que em tanto faltou para a minha mãe, as portas se abriram para mim: da vida, dos saberes, do lar, da família, da raiz.

Estudei as séries iniciais em uma instituição de ensino tradicional em minha cidade natal, a Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Doutor Sud Mennucci, na qual, mais tarde, foi também a escola na qual cursei o meu magistério (uma parte dele). Sempre me dediquei muito aos estudos porque sentia a necessidade de permitir àquela mulher, que tanto lutou para me dar o que ela nunca teve, o orgulho de ter uma filha formada, como ela sempre desejou. E assim o fiz. Durante os quatro anos em que morei com minha família em Euclides da Cunha cursei o Ensino Médio no Educandário Oliveira Brito, sendo este um dos lugares das memórias de minha mãe, onde ela cursou as séries iniciais até a admissão ao ginásio. Dali em diante, assim como muitas outras pessoas da região, ela só continuaria a estudar se tivesse recurso para se deslocar dali e estudar em Salvador, o que não foi o caso.

Em Euclides da Cunha, pude conhecer coisas e lugares que jamais o meu imaginário alcançaria; eram outros modos de viver, um sotaque diferente, palavras que eu desconhecia e nomes diferentes para coisas, insetos, objetos e comidas. Recordo-me da expressão do meu irmão mais novo, ao chegarmos na cidade: "Estamos em outro planeta", e,

realmente, tudo aquilo era um outro universo, a ser descoberto por nós (embora, por conta de nossa mãe, fizesse parte de nosso mundo imaginário). Como era possível estar tão perto e tão distante? Os caminhos foram nos levando para uma jornada que me tem trazido cada vez para mais perto das nossas raízes maternas, mais próxima à minha essência. O universo simples, a beleza das pequenas coisas, a preocupação com o SER, em detrimento dessa busca incansável por *status* e reconhecimento social, que eu percebi tantas vezes no percurso de minha vida.

Das coisas e lugares que pude conhecer, encantaram-me as comunidades de zona rural, onde pude morar, anos depois, quando me casei, aos dezessete anos. Entre 1998 e 2012, vivi no povoado de Soares, a cerca de 40 km do Território Indígena do Massacará, no qual, pude conhecer, de perto, os hábitos e as crenças dos Kaimbé, inclusive dentro da minha família, posto que eu casara com um neto de indígena, que costumava trazer muitos dos costumes típicos da etnia para o nosso cotidiano. Na realidade, a bem da verdade, toda a região é profundamente influenciada pela cultura Kaimbé, embora as pessoas sequer tenham consciência sobre isso.

Em Piracicaba, cresci ouvindo falar, muito sucintamente, da minha descendência, uma vez que as origens de minha mãe não eram algo bem recebido por minha família paterna. Eu e meus irmãos sempre fomos os "netos pretos " de minha vó. Numa família de pele e olhos claros; o termo "índia", muitas vezes, era proferido como um apelido provocativo, completamente pejorativo, de cunho racista. Além das

nossas origens étnicas e regionais, a nossa realidade social destoava do restante da família, o que nos colocava à margem, o tempo todo. Apesar de adorar minha cidade natal, foi para mim um lugar de memórias de exclusão e ausência de muitas coisas, que só conseguimos, bem mais tarde, concretizar no Sertão.

No tocante ao meu pai, com ele aprendi o sentido da palavra perdão. Aprendi o significado da paciência e entendi o que é a doença, principalmente, aquelas que consomem a alma. Reconheço o papel dele em minha vida, embora muitos não vejam nem sintam dessa forma. Reconheço, acolho e respeito. Afinal, cada um reage às experiências da vida de maneira diferente. O fato é que, hoje, estou aqui, para agradecer e lhes fazer entender de onde vim e quem sou – embora ainda não saiba, ao certo, pois nunca estamos prontos, e a vida é um eterno e inexorável aprendizado. Essas poucas linhas dizem um pouco de mim.

Não foi fácil chegar até aqui. Ouvi, muitas vezes, inclusive nas escolas que estudei, nos cantos de parede, nos momentos em que os professores param para refletir sobre as possibilidades de seus alunos, alguns falando sobre meu possível futuro. Para alguns deles, nada de bom me esperava, vivendo nas condições em que eu vivia. Mas, contrariando todas as expectativas, aqui estou. E até os agradeço por aquelas palavras, pois foram elas que me impulsionaram a dizer para o mundo que as realidades sociais podem se transformar, quando a Educação acontece. Na minha, aconteceu.

Gratidão à vida, que me permitiu passar por isso. Foram muitas ausências, que hoje percebo terem sido necessárias para me conduzirem ao caminho em que estou. Ao longo desse caminho, pude conhecer lugares e pessoas, que se tornaram exemplos de simplicidade, honestidade, verdade. Entre essas pessoas, estão as que fizeram parte de minha pesquisa e que descobri fazerem parte de mim também, de minha herança ancestral. Nunca imaginei conhecer tão de perto realidades que sequer sabia serem tão minhas.

A primeira dessas pessoas foi minha avó materna, Maria Ferreira de Jesus, a Dona Maria da Clara (in memoriam), que, sozinha, criou os seus filhos numa casa simples, na roça, sem água encanada, energia ou banheiro. A imagem do fogão de lenha, com panelas e pratinhos de barro, ficou em mim. Ainda sinto o cheiro de café que a gente tomava com farinha e manteiga e do feijão, que aprendi com ela a comer com farinha fazendo bolinhos com a mão. Ela sempre fazia as suas refeições, de cócoras, com seu pratinho de barro no colo. Nunca me esquecerei a imagem dela sentada na frente da casa, fumando um cigarro de corda, com seus cabelos grisalhos trançados. É inesquecível! Quieta, observadora, falava muito pouco e, nas poucas vezes em que falava, todo mundo parava para ouvir. Aquela idosa, de origem indígena, viveu, até o fim dos seus dias, em casa, rodeada pelos filhos e netos, que ela criou ao seu redor. Sobre ser forte? Sei bem de guem minha mãe herdou essa força. Hoje, a minha avó descansa com os deuses, mas, de alguma forma, permacene comigo, por me trazer as coisas simples que nunca imaginei conhecer.

O universo se encarregou de generosamente ir, aos poucos, ensinando-me os caminhos e me apresentando a pessoas como Seu Juvenal, cacique Kaimbé, e como o seu filho Ivanílton. Junto com eles, abriu-me os braços uma grande família, que é o povo Kaimbé, que, não por acaso, veio fazer parte deste meu caminho. De maneira muito generosa, têm compartilhado comigo a sua história de resistência. Não pretendo, com isso, colocar-me como indígena, uma vez que existem questões burocráticas para que isso aconteça, de fato, entretanto me coloco enquanto reconhecimento de minha ancestralidade. E, SIM, nesse sentido, eu a respeito e a reconheço. Coloco-me como descendente de indígenas, fortes, sábios e sertanejos.

Foram muitos os momentos de reflexão sobre a vida e sobre tudo que ela nos ensina, na guerra e na paz. Foi no povoado do Massacará que pude observar o sentido da Educação, no trabalho de mulheres indígenas guerreiras, que, todos os dias, vencem suas batalhas, para que a comunidade se fortaleça e se fundamente, dentro de uma estrutura de ensino com raízes verdadeiramente indígenas. Elas têm conseguido vencer, a cada dia, e se empoderar em seu lugar, que é a comunidade Kaimbé. Dedico o meu carinho a Magna Silva Gonçalves e a sua Irmã, Cirila Santos Gonçalves, mulheres guerreiras, que trouxeram, generosamente, o universo das suas vivências com a Educação Indígena. Hoje, eu trilho caminhos muito diferentes dos de minha mãe, e carrego tudo o que vivi e aprendi com ela e todas as pessoas que, até aqui, me ajudaram. Hoje, eu sou uma e sou todas as mulheres que me representam, e para todas elas entrego a minha gratidão.

INTRODUÇÃO

Quando celebramos datas comemorativas em nossas escolas, a exemplo do "Descobrimento do Brasil" ou do "Dia do Índio", é comum deixarmos passar desapercebidas questões importantíssimas como: quem aqui habitava essas terras, quando foram encontradas pelos países ibéricos? O aconteceu com esses nativos, após "descobrimento"? Onde estão hoje? Como vivem? Afinal de contas, o que exatamente foi "descoberto"? Pouco, quase nada, é falado em nossas escolas sobre como, de fato, deuse a chegada do "homem branco" ao território que, atualmente, configura-se como o Brasil e de que forma, realmente, aconteceu o contato com os indígenas, que aqui habitavam. O fato é que, quando chegaram os supostos "descobridores", um contingente entre 2 a 4 milhões de indígenas já se encontravam em terras brasileiras, produzindo a sua cultura e cultivando as suas lavouras (PAGLIARO, AZEVEDO; SANTOS, 2005).

É impossível tratarmos qualquer assunto relacionado à cultura indígena, sem tocarmos o tema do território e sem entendermos as suas implicações, para o indígena, pois, desde os primeiros contatos com o "branco" e por mais de cinco séculos, eles tiveram (e têm ainda) que lutar para provar o seu pertencimento a uma terra que, antes de ser cobiçada – e, em grande medida, usurpada –, constituía, na sua integralidade, o seu lar. Essas lutas deram origem às inúmeras realidades que podemos observar, nos dias atuais,

quando tomamos conhecimento das histórias de violência, experimentadas, de maneira tão brutal, pelos povos indígenas brasileiros.

Precisamos considerar as relações de transcendência e espiritualidade, que existem no contexto de formação dos povos indígenas, sobretudo, no que se refere às suas relações com a terra a que pertencem, por alma, por vivências e por memórias ancestrais. Para os indígenas, a terra não é um mero lugar, mas, antes, materializa a essência dos seus povos, as raízes nas quais os seus espíritos já habitavam, antes mesmo dos seus nascimentos. A terra é o materno, o colo que carrega as suas etnias, impregnando as suas vivências da doçura, do zelo e do carinho de uma mãe.

Uma mãe que, por sua vez, perdeu muitos de seus filhos, dado o número de indígenas que foi brutalmente reduzido, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2012a; 2012b). Mesmo considerando a crescente taxa de natalidade dos povos indígenas, sobretudo, a partir dos anos de 1990, hoje, os indígenas ainda são apenas, aproximadamente, 897 mil pessoas, divididas em 305 povos distintos, apresentando grande heterogeneidade cultural e social. Nessas "comemorativas". é necessário inferirmos sobre parcialidade e injustiça dos festejos. O que se comemora é o triunfo das classes opressoras, da cultura hegemônica, da "raça" dominante. Devemos continuar descortinando o véu da História, esclarecendo o que se esconde aos nossos próprios olhos (CARNEIRO; ROSSI, 2018; RUFINO, 2000).

Em texto despretensioso, publicado nas suas redes sociais, o Prof. Dr. José Eduardo Ferreira dos Santos, nosso eterno professor, muito bem definiu a relação do indígena com sua terra, através da expressão "maternar a vida" (SANTOS, 2020). É com este olhar materno e acolhedor que o indígena sente o seu território. O lugar que o acolhe, que o alimenta, que o aquece, cura e ensina, desde os primeiros passos até a vida adulta. Ainda é preciso que o mundo entenda essa relação, precisamos "maternar" a vida, para que receba os seus filhos com olhar de mãe. Acreditamos que, por esse motivo, a nossa pesquisa nos trouxe a necessidade de mostrar a energia vital e geradora de um povo, aquela que traz o materno para a vida, que, em seus dias, pratica e multiplica a força da grande MÃE. Por este motivo, pensamos ser crucial o debate nas escolas, para que as futuras gerações compreendam qual a real situação dos povos indígenas, em nosso País, sem as máscaras, os esquecimentos ou os retoques poéticos, que a História e a Historiografia criam.

O começo de tudo? Nossos ancestrais, aqueles que nos deixaram os registros das suas culturas, nas quais, é possível observar os nossos próprios traços culturais – a exemplo dos povos do tronco linguístico Tupi, que nos legaram as línguas e os dialetos, utilizados em nosso País, até a metade do século XVIII, e que permanecem vivas, como parte do nosso repertório linguístico, referendadas, inclusive, nos trabalhos dos mais expressivos gramáticos brasileiros, da

contemporaneidade¹. De toda sorte, o impacto que as culturas e as tradições indígenas têm sobre a cultura nacional é inequívoco, representando um manancial importante para a assunção de uma identidade verdadeiramente brasileira (CARVALHO, 1997; CÔRTES, 2004; 2005; 2010; GALLOIS, 2006; ALTMICKS, 2019).

Analisando as relações com os seus territórios, entendemos que, entre si, os povos indígenas são diferentes e, portanto, necessário um estudo heterogenias. dessas investigando, em detalhes, o quanto as diversas concepções igualmente, diversas sociedades indígenas interessantes, o quanto elas podem nos conduzir a um novo universo teórico e teorético, inédito, insuspeito (CUNHA, 2012; 2016). A multiplicidade de culturas indígenas, aliada ao desconhecimento ostensivo sobre as mesmas, gera a negação dessas etnias. De acordo com Altmicks (2019), a negação sistemática das culturas, das identidades étnicas e dos sentimentos de pertencimento e de territorialidade, constitui um projeto de apagamento étnico, vigente, no Brasil, desde o momento colonial.

.

¹ Com efeito, de acordo com Góis e Martins (2019), a Língua Portuguesa apenas era falada, majoritariamente, no litoral brasileiro. No Sudeste, comunicação oral era, predominantemente, realizada através do "Tupi-Paulista", um dialeto miscigenado, criado pelos Jesuítas, para se comunicar com os povos indígenas da região. No Amazonas, era falado o "Nheengatu", outro dialeto artificial, engendrado pelo mesmo motivo supracitado, com base nas Línguas do tronco Tupi. Outros dialetos são registrados, nos primeiros séculos de colonização ibérica, apontando a importância do legado cultural indígena, para a formação do Brasil contemporâneo.

Até o século XVII, utilizava-se o termo "selvagem" para se referir aos indígenas (CUNHA, 2016). Na Convenção 107, da Internacional do Trabalho Organização (OIT) Organização das Nações Unidas (ONU), os termos "tribais" ou "semitribais" foram recomendados, para denominar os povos indígenas, porquanto considerados equivalentes a "antepassados" (OIT, 1957). Essa Convenção tinha, como objetivo, estabelecer políticas de proteção para os povos indígenas, sem, contudo, permitir a participação dos mesmos nos seus debates e deliberações. À época, não havia a presença dos representantes indígenas, nos espaços políticos e institucionais. Os indígenas nem tinham o poder de contribuir na formulação das suas próprias leis, o que só viria a acontecer, em 1989, na Convenção 169 da OIT, que substitui a supracitada Convenção 107 (OIT, 1989; CUNHA, 2012; 2016).

É paradoxal a preocupação com o regaste das culturas indígenas, manifestada pelo Estado e por instituições religiosas, uma vez que, durante séculos, essas mesmas instituições se incumbiram de reinterpretar as culturas indígenas, dirimindo-as ou reduzindo-as a estereótipos. Percebemos que esse novo ímpeto de "resgatar" as culturas indígenas tem o escopo de remetê-las a um passado ucrônico, higienizado, desvinculado das necessidades contemporâneas dos povos indígenas. Querer abolir a História e remontar as populações indígenas brasileiras às fontes impolutas de um passado distante, anterior ao contato com os europeus, não apenas é impraticável, mas nega as agendas culturais contemporâneas dos próprios indígenas (ANDRELLO; FERREIRA, 2014).

Após perderem as suas terras, muitos povos indígenas tiveram que recomeçar em outros territórios², readaptados alhures, em outros sítios, que não os seus próprios. O fato é que, à guisa de "políticas de integração", o que acontecia era uma quase proposital extinção étnica, pois os povos indígenas, exilados dos seus territórios, perdiam as suas referências culturais, as suas identidades étnicas3 e o sentido mais profundo dos seus pertencimentos⁴. Para Cunha (2016), a ideia era a assimilação cultural, ou seja, a diluição das culturas indígenas nas camadas mais socialmente vulneráveis, o que originaria, num contexto macropolítico, "índio genérico", urbanizado 0 marginalizado, excluído de suas origens para se adequar a uma nova realidade cultural e a novos modos de viver e conviver.

-

² Segundo Appadurai (2006), o território é o substrato no qual a cultura prospera, resultante da fusão entre as práticas de subsistência realizadas por suas comunidades e a simbologia associada a essas práticas nas representações geográficas do ambiente em que ocorrem.

³ De acordo com Ibañez (1996) a identidade étnica configura-se como uma mescla de elementos simbólicos partilhados por comunidades, capacitando seus membros a estabelecerem vínculos valorativos tanto entre si quanto com os contextos em que residem. Dessa teia de conexões emergem traços identitários distintos, moldando suas identidades étnicas.

⁴ Conforme Appadurai (2006), o termo pertencimento diz respeito à convicção que um grupo dotado de identidade étnica desenvolve sobre sua origem (seja ela histórica, genealógica, religiosa ou cultural). A partir desse senso de pertencimento, emerge a essência mais intrínseca da territorialidade.

Como estratégia contra o esfacelamento cultural, os povos indígenas têm afirmado os seus saberes, para a convivência em sociedade, em especial, com instituições não-indígenas – escolas, universidades, instituições de saúde etc. Uma vez que, a maior parte dos povos indígenas não vive isolada, é necessário que as culturas indígenas convivam com instituições não-indígenas. Para manter e afirmar as suas culturas, os povos indígenas se utilizam dessas instituições, tornando-as meios para a preservação das suas culturas, num processo afirmativo e contra-hegemônico, cujo objetivo maior é, sobretudo, o de sobrevivência cultural (BATISTA, 2011; ALTMICKS, 2019).

Nesse sentido, as instituições educacionais têm sido, palco profundos historicamente, para conflitos. principalmente, no que se refere ao currículo, que deve ser aos estudantes indígenas. Podemos listar ministrado conquistas, no cenário contemporâneo Educação Indígena, especialmente, em relação à assunção de novos paradigmas, que forneçam lastro para uma significativa transformação de um modelo educacional "para índios", em direção a um modelo educacional indígena (BERGAMASCHI, 2007; 2008; SCANDIUZZI, 2009).

Entendemos que a educação "para índios" (SCANDIUZZI, 2009) era fundada sobre valores impostos às populações nativas, compondo o esteio ideológico de um projeto de "desindianização", iniciado ainda na incipiência da colonização ibérica. Esse projeto foi identificado e rejeitado na chamada emergência étnica, a partir dos anos de 1970, tendo sido, gradualmente, substituído pelas ações de

assunção das identidades étnicas indígenas. Assim, a Educação Indígena vem sendo realizada, de maneira a ressignificar as realidades dos povos indígenas brasileiros, universalizando o ensino e lhes garantindo o direito à valorização de seus saberes, possibilitando no campo da Educação Indígena um novo olhar para as necessidades educacionais étnicas⁵ (SOUZA, 2016).

A Constituição de 1988 (BRASIL, 2011) trouxe visibilidade para um dos temas fundadores do novo conceito de Educação Indígena, qual seja, o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e igualitária, que atenda às realidades das comunidades indígenas, garantindo-lhes a autonomia para a construção de seus mecanismos de educar, favorecendo a interação com os espaços dos "brancos". A Educação nas comunidades indígenas funciona, nesse sentido, como um celeiro de construção de uma autonomia e de um empoderamento identitário, frente às reiteradas violações e invasões, sofridas, ao longo da História, pelas comunidades indígenas, que tiveram seus direitos negligenciados e violentamente roubados.

Uma característica importante da Educação Indígena é o fato de permitir às lideranças e às comunidades, o poder de

⁵ A escola indígena, nesse aspecto, apresenta o potencial para construir os projetos futuros, que cada povo indígena almeja, sendo, aos poucos, estabelecidos novos paradigmas para a Educação Indígena, resgatando sua dignidade formando senhores de seus destinos, com autonomia e liberdade de ser quem são, fazendo-se reconhecidos com sua cultura, usos e costumes, perante uma sociedade que antes era excludente e trabalhava na contramão desses ideais, tentando modificar o indígena, sem respeitar a sua história.

sobre os currículos e sobre as estruturas educacionais, o que facilita a apropriação, nos espaços educacionais, das suas histórias, culturas, costumes, ritos, com propriedade e pertinência às suas realidades. Dessa maneira, precisamos valorizar o "fazer educacional" pelos indígenas para os indígenas, bem como entender como se constrói a formação desses saberes originários que, por sua vez, passam a ser interculturais, em sua integração com os não-indígenas, percebendo de que forma tem acontecido a formação social desses sujeitos da escola indígena, numa perspectiva intercultural e etnicamente diferenciada, com olhares à integração das culturas indígenas e não-indígena nos espaços de saber das escolas, observando e como se constroem essas etnopedagogias.

Elementos estruturais da investigação

Mesmo que os povos indígenas tenham conquistado direitos, especialmente, em relação às questões fundiárias e às suas condições socioeconômicas, a percepção distorcida sobre as políticas públicas voltadas à afirmação étnica, constroem, no imaginário dos não-indígenas, a ideia equivocada de que os indígenas são oportunistas, que vivem às custas do Estado (GAMBINI, 2000; CARVALHO; SILVA, 2009; VERDUM, 2017). O Estado Brasileiro culmina por ratificar esse preconceito, na medida em que não reconhece, plenamente, a autodeterminação indígena, optando pela manutenção do poder tutelar indiscriminado e das velhas fórmulas assistencialistas ou integracionistas (MARINHEIRO, 2012; BECKER; ROCHA, 2017).

Essa situação, obviamente, também incide sobre os Kaimbé (REESINK, 1983; 1984; 2017; REESINK, MCCALLUM; RESTREPO, 2017; ALTMICKS, 2019). Naturais do "Sertão do Massacará", município de Euclides da Cunha, Bahia, os Kaimbé convivem com conflitos e desconfianças sobre a sua indianidade, que perduram até os dias atuais e são manifestados, abertamente, em termos pejorativos e na mordacidade com que muitos questionam o estatuto de indianidade da sua etnia. Esses questionamentos recaem, especialmente, sobre a variada condição fenotípica da sua população e sobre os seus hábitos culturais (REESINK, MCCALLUM; RESTREPO, 2017; ALTMICKS, 2019). Nesse contexto, a Educação Indígena tem consubstanciado a trincheira defensiva, a partir da qual, os Kaimbé legitimam a sua indianidade, assumindo a sua cultura, a sua seu pertencimento identidade étnica. O sua territorialidade.

Assim, o Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado surge como um elemento contra-hegemônico de afirmação étnica Kaimbé, importante como mantenedor da identidade da população indígena do Massacará, território que ocupam os Kaimbé, desde tempos imemoriais. As relações simbólicas, presentes ao currículo desenvolvido por seus professores e as práticas pedagógicas mantidas na instituição respondem pela legitimação étnica Kaimbé e reafirmam a sua identidade, diante do sentido de pertencimento ao Território Indígena do Massacará, constituindo importante manancial de resistência étnica (ALTMICKS, 2019).

Então, começa a se delinear o tema que norteia esta investigação, qual seja: a contribuição do currículo e das pedagógicas, promovidas pelos professores indígenas Kaimbé no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no que se refere ao registro da sua história, da sua cultura e das suas memórias identitárias. Esperamos que, por meio desta pesquisa, seja possível estabelecer um 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 da região. Desse modo, fazemos votos de que esse esforço de pesquisa seja lido e examinado. criticamente, por professores indígenas Kaimbé; pelos idealizadores, coordenadores e assessores de seus cursos de formação; por técnicos de órgãos ligados à educação estadual e municipal; por integrantes dos Núcleos de Educação Indígena da região, para que seu conteúdo possa ser conjuntamente discutido e avaliado, a partir das especificidades de cada instituição educacional.

Diante desse tema, pretendemos investigar as práticas educativas Kaimbé e os conteúdos da sua cultura, trabalhados em sala de aula, na modalidade Educação de Jovens e Adultos EJA, no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado. Entendemos que a ascensão da modalidade educacional EJA (etnicamente diferenciada) seja condição primordial para que o povo Kaimbé perceba e reconheça o seu potencial, agindo enquanto transformador da sua comunidade, afirmando a sua cultura, frente às exclusões que colocam o indígena à margem da sociedade.

Nesse sentido, as atividades da EJA, ministradas no Colégio citado, utilizam o importante cabedal cultural Kaimbé, sua história e suas memorias para, assim, estabelecer elo entre cultura e saberes, permitindo fluirem as histórias que contextualizam e explicam a ligação da etnia com o seu território e a sua trajetória de aprendizagem, incluindo as diversidades vivenciadas por um povo que vem sendo colocado à sombra de seus direitos e que possui histórias de luta por reconhecimento de sua identidade, suas terras e seu pertencimento.

Assim, como primeira hipótese, sustentamos a ideia de que, no processo de construção da sua própria identidade cultural, foi fundamental que o Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado retomasse e reconstituísse o pertencimento étnico Kaimbé, a partir de práticas pedagógicas com olhares para elementos de sua história e da adoção de um currículo diferenciado, de maneira a preparar seus discentes para a assunção plena da condição indígena Kaimbé⁶.

Assim, à guisa de hipótese segunda, é possível perceber, nas suas práticas, manifestações de territorialidade, apontando para o fato de que, uma vez que a integração histórica da etnia Kaimbé à sociedade de entorno tenha diluído os aspectos materiais e simbólicos da sua cultura, a sua indianidade é manifestada num processo de reconstrução étnica, em que a sua identidade indígena é reconstituída a

⁶ Como fica claro na entrevista com a coordenadora da escola senhora Cirila Santos Gonçalves. Cf. infra "4.2.4 Entrevistas com a coordenadora pedagógica da escola, professora Cirila Santos Gonçalves".

partir do sentimento de pertencimento. Por isso, os Kaimbé afirmam o seu pertencimento étnico não mais como indígenas originais – pré-cabralianos –, mas como indígenas nordestinos contemporâneos, conviventes com a sociedade de entorno e aptos às trocas culturais, materiais e simbólicas.

A terceira hipótese, diz respeito às manifestações do currículo e das práticas pedagógicas diferenciadas, promovidas pelos docentes indígenas, que ministram aulas na EJA do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado. Entendemos que sejam holísticos, não restritivos e horizontalizados, buscando a elaboração coletiva dos saberes, amparada numa concomitância das atividades de ensinar e aprender. Estas características se fazem notar na proposição de um projeto vivencial para a Educação Indígena, no qual os espaços e os tempos pedagógicos não possuem fronteiras, nitidamente, definidas.

Assim, o espaço da Educação Indígena não se esgota nas paredes das salas de aula, o tempo da Educação Indígena não se situa no intervalo entre as sirenes de entrada e de saída dos alunos do prédio da unidade escolar. Por esse motivo, a história e as memórias do povo Kaimbé, ensinadas na EJA do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, ultrapassam a mera condição de "conteúdo pedagógico", para se tornar elementos de afirmação da identidade indígena, partindo da sala de aula para além das fronteiras do Território Indígena do Massacará.

Diante dessas hipóteses, o objetivo geral desta investigação foi o de analisar as atividades propostas pela EJA, oferecida no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, apontando como contribuem para o registro da história e das memórias do povo Kaimbé.

Como objetivos específicos, procuramos:

- a) caracterizar o território indígena do Massacará, geográfica e historicamente, ressaltando as dinâmicas culturais que ocorrem no seu interior;
- b) identificar o modelo pedagógico indígena, assumido na EJA do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado;
- c) apontar os reflexos na Educação Indígena, proposta pela comunidade Kaimbé para o Colégio; e
- d) compreender como o registro histórico e de suas memórias, aprendido na instituição, colabora com a assunção e pertencimento étnico do povo Kaimbé;

Esta investigação propôs um estudo realizado no Território Indígena do Massacará, comunidade Kaimbé. O *locus* da pesquisa foi a turma de EJA do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado. Entre os sujeitos da pesquisa estavam estudantes da EJA e egressos do Colégio, o Cacique mais velho da Comunidade e seu filho o vicecacique, professores da intituição (todos indígenas Kaimbé), a coordenadora pedagógica da escola e profissionais da saúde indígena e estudantes de Serviço Social atuantes na militância feminina do povo Kaimbé. Além disso pudemos entrevistar indígenas Kaimbé que

saíram de sua Aldeia-Mãe para residir na aldeia multiétinica de Guarulhos, que tem por nome Aldeia Filhos da Terra, e saber das realidades do povo que ali se encontra, atualmente.

O enfoque da pesquisa foi, necessariamente, qualitativo. De acordo com Alvarenga (2010, p. 10), este enfoque "[...], abrange processos humanos complexos procurando descrever e compreender as situações e os processos de maneira integral e profunda, considerando inclusive o contexto que envolve a problemática estudada", sendo ideal para a construção de pesquisas sobre o campo educacional indígena, marcado pela transformação dialética do ser.

Utilizamos recursos de análise, com viés fenomenológico. O contato presencial com os participantes da pesquisa foi comprometido pela pandemia da Covid-19, que assolou o país no ano de 2020. Dessa maneira, a rotina de visitas programadas à unidade de ensino foi interrompida, no final do ano de 2019. Em parte, isso pôde ser compensado pelo contato online, via Google Meet. Acreditamos que, nesse tipo de investigação, é imprescindível que o pesquisador se imiscua na cultura pesquisada, de maneira a compreender como ocorrem as suas relações e os seus processos. Dessa perspectiva, a aquisição de informações foi, relativamente, confortável, uma vez que transitamos na região, há alguns anos, inclusive já tendo residido no entorno do Massacará por 14 anos. Com efeito, vivemos no povoado de Soares, fronteirico em cerca de 40 km ao Território Indígena do Massacará, entre os anos de 1998 até 2012, tendo presenciado os efeitos imediatos dos processos retomada, delimitação e de desintrusão do mencionado

Território. Isso nos habilitou a compreender melhor as dinâmicas culturais da população Kaimbé.

Entendemos que utilização dos princípios a Fenomenologia, na Educação, deve atender à necessidade de uma análise sociocultural da comunidade pesquisada, ou seja, ao adotar a pesquisa de viés fenomenológico para a sua investigação, o pesquisador se compromete a relacionar os fenômenos estudados com os processos cotidianos da sociedade em que estão inseridos os participantes da sua pesquisa, caso contrário, pode incorrer numa análise reducionista dos fenômenos investigados. Acreditamos que o comportamento humano é sempre dependente de referências culturais pessoais, que se remetem, por sua vez, aos valores universais das sociedades a que pertencem os sujeitos. Assim, pensamos que cabe ao pesquisador compreender os comportamentos investigados dentro da carga valorativa da sociedade que estuda, de forma que possa explicar as relações existentes entre os sujeitos e o seu meio sociocultural.

No que concerne à metodologia de procedimento da investigação, inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as principais contribuições teóricas sobre o tema. Junto ao levantamento bibliográfico, foi realizada. também. consulta uma vasta aos mais importantes sites institucionais que tratam de temas indígenas, o que caracteriza o levantamento na internet. Foi proceder necessário. ainda. a um levantamento documental, no sentido de coletar documentos sobre a instituição escolhida para a investigação. Realizamos, ainda, a análise dos documentos da instituição investigada.

Em pesquisa indígena, na maioria das vezes, o processo de investigação é determinado, explícita ou implicitamente, pelas questões propostas frente observações do contexto. Assim, buscamos compreender as relações de identidade e pertencimento, existentes na pratica docente indígena para com a EJA na comunidade pesquisada, uma vez que contribui para que o discente Kaimbé se aproprie da sua cultura, atuando como agente de multiplicação de seus valores culturais, posicionando-se, na sociedade, enquanto sujeito histórico.

Com isso, desde o seu início, buscamos caracterizar os processos de construção da história desse povo, a partir das suas memórias. Essa opção se deu, por acreditarmos que a pesquisa no contexto indígena deve trazer, em seu escopo, os registros dos fenômenos holísticos e dialéticos da cultura, bem como a análise dos fenômenos sociais que traduzem as desigualdades e a exclusão social. Esta investigação, nesse sentido, procura contribuir para os estudos acerca das desigualdades sociais e da exclusão, por se preocupar com a análise da cultura, percebendo-a para além das estruturas sociais, com toda sua complexidade de brotam das interações humanas, significados que enxergando os atores sociais enquanto partícipes ativos no processo de modificação dessas estruturas.

Em suas comunidades, os indígenas recriam seu próprio mundo respeitando seus costumes e valores o que se reproduz no ambiente escolar de maneira muito simbólica para quem observa e pesquisa este universo ancestral reconhecendo que o indígena tem um sistema próprio de educação, baseado na transmissão oral do saber coletivo e dos saberes de cada indivíduo.

A forma como a sociedade vem trabalhando o contexto da Educação deveria lhe ser complementar e não substitutiva. O termo mais adequado é educação escolar para o indígena, pois assim não deixamos de aceitar que cada sociedade tem sua própria maneira de educar e fazer História (BARÃO, 2008). Nesse sentido, buscamos, em uma perspectiva dialética, estabelecer as relações entre escola e comunidade e seus reflexos para a comunidade indígena, estabelecendo relação local como referencial de cultura, identidade e pertencimento, descrevendo como se estabelecem as organizações e os fenômenos sociais nesse contexto.

Este livro está disposto em sete seções, inclusos o texto introdutório e as conclusões. Na Introdução, apresentamos o tema e os elementos estruturais da investigação, quais sejam, os problemas de pesquisa, as suas hipóteses, os seus objetivos, uma apresentação básica da metodologia utilizada e a justificativa sobre a pertinência do assunto investigado. Em seguida, no capítulo intitulado "História e resistência no território indígena Kaimbé: resgatando as memórias", foram apresentadas e desenvolvidas as características da Educação indígena, em especial para a modalidade da EJA, destacando a legislação pertinente e as concepções de currículo, que se manifestam, desde o século XVII até os dias atuais.

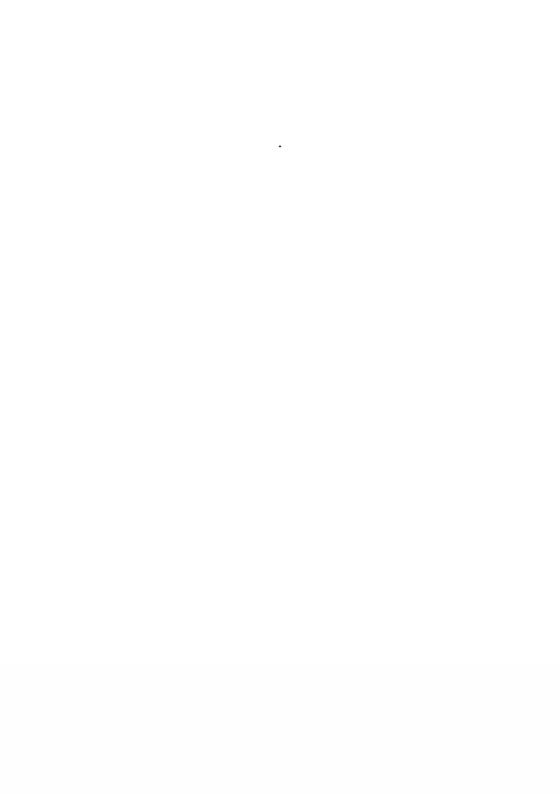
Além disso, no tópico "Práticas Pedagógicas do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado", apresentamos o Colégio, *locus* da pesquisa, procurando

enunciar as características da EJA, desenvolvida na instituição, através da análise do Projeto Político Pedagógico da instituição (BAHIA, 2015). Ademais, discutimos a consolidação da legislação sobre a Educação Multicultural no Brasil, contextualizá-la, historicamente, e confrontá-la com a realidade das instituições educacionais indígenas contemporâneas

No capítulo de Metodologia, apresentamos o desenho metodológico desta pesquisa, ressaltando os seus elementos constitutivos: o enfoque adotado, o seu paradigma norteador, a sua magnitude, o seu universo populacional, a seguência de procedimentos metodológicos conduziram investigação. Nesta seção, a pormenorizamos os instrumentos de pesquisa, utilizados na sua consecução, constituídos, basicamente, de visitas ao Território Indígena do Massacará e de entrevistas com lideranças Kaimbé, professores, estudantes e gestores do Colégio.

No capítulo "Apresentação e análise dos dados e das informações obtidas", disponibilizamos os resultados adquiridos da aplicação dos instrumentos de pesquisa confeccionados para esta dissertação. As informações apresentadas são provenientes da coleta, realizada no Território Indígena do Massacará, entre janeiro de 2018 a novembro de 2020.

Por fim, no derradeiro capítulo, retomamos as nossas hipóteses, com o intuito de as comprovarmos e demonstramos o cumprimento dos objetivos, estabelecidos para esta investigação.



HISTÓRIA E RESISTÊNCIA NO TERRITÓRIO INDÍGENA KAIMBÉ: RESGATANDO AS MEMÓRIAS

"Amazonidas

Somos filhas da ribanceira Netas de velhas benzedeiras. Deusas da mata molhada. Temos no urucum a pele encarnada, Lavando roupa no rio, lavadeiras, No corpo o gingado de carimbozeiras, Temos a força da onça pintada, Lutamos pela aldeia amada, Mas, viver na cidade não tira o direito de ser, Nação, ancestralidade, sabedoria, cultura, Somos filhas de Nhanderú, Senerú, Nhandecy O Brasil começou bem aqui... Não nos sentimos aculturadas, Temos a memória acesa, E vivemos na certeza de que nossa aldeia Resistirá sempre ao preconceito do invasor, Somos a voz que ecoa. Resistência? Sim senhor!" - Márcia Kambeba, etnia Omágua-Kambeba.

O locus da nossa investigação foi o Território Indígena do Massacará, lar da etnia Kaimbé. Localizado no que se denomina "Polígono da Seca", o Terrotório Indígena do Massacará fica situado na Região Econômica do Nordeste da Bahia, e abriga, segundo o texto do Projeto Político-Pedagógico Indígena (PPPI) do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, um quantitativo de 1.156 indígenas da etnia Kaimbé (BAHIA, 2015). Contando com 8.020 hectares de terra, o território Kaimbé é reconhecido e delimitado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (BRASIL, 1987) e pertence ao município de Euclides da

Cunha, Território de Identidade do Semiárido do Nordeste II⁷.

De acordo com Reesink (1984), as matrizes étnicas que geraram os Kaimbé habitavam a Serra do Massacará desde o período pré-colombiano, quando se distribuíam no território situado entre os rios Itapicuru e Vaza-Barris, ocupando cerca de 160.000 hectares de caatinga. De concreto, sabemos que colaboraram para a fundação do aldeamento e da missão jesuíta da Santíssima Trindade de Massacará, em 1639, e, mais tarde, no século XIX, tiveram discreta participação na Guerra de Canudos, cingidos entre as forças conselheiristas e republicanas. Considerados extintos na primeira metade do século XX, os Kaimbé foram redivivos, na década de 1970, na trilha da emergência étnica⁸. Nos anos de 1990, a FUNAI finalmente estabeleceu os limites do Território Indígena Kaimbé, em que habitam atualmente.

⁷ Segundo o censo promovido pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), seriam os moradores da localidade pesquisada um contingente de 1.002 indivíduos (BRASIL, 2010). Para a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), 997 indivíduos (BRASIL, 2013a). Para o Departamento de Gestão da Saúde Indígena (DGESI) e o Departamento de Atenção à Saúde Indígena (DASI), 1065 indivíduos (BRASIL, 2013b). Optamos pelos dados encontrados no PPPI do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, por conta da sua atualização cronológica.

⁸ A emergência étnica indígena foi um movimento que surgiu nos anos de 1950, ganhando força nas décadas seguintes. O seu objetivo era o de solidificar o reconhecimento dos povos indígenas, oficializando, inclusive, aqueles considerados desaparecidos (ARRUTI, 1995).

A etnia Kaimbé só foi reconhecida, em 1945, pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), não sendo concedido nenhum outro benefício para o povo Kaimbé, além desse reconhecimento oficial, por parte da União. Na década de 1970, os Kaimbé se organizaram politicamente e passaram a pleitear a demarcação das suas terras, com base nas Donações Régias Coloniais, o que obrigou a União, em 1982, designar uma comissão da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para estudar a demanda da etnia por um território próprio (SOUZA, 1996).

O pleito Kaimbé estava relacionado ao fenômeno da Emergência Étnica dos povos indígenas baianos. movimento que ganhou força nos anos de 1970 e que reconheceu e oficializou a existência de grupos indígenas, alguns, inclusive, considerados desaparecidos (entre os quais, os Kaimbé). Apenas em 1992, o Terrotório Indígena do Massacará foi reconhecido, por meio do Decreto Nº 395, de 24 de dezembro de 1991 (BRASIL, 1991). A demarcação do território foi realizada, através de convênio entre a Fundação Nacional do índio (FUNAI) e o Instituto de Terras da Bahia (INTERBA), em meio a um clima de confusão e de muitas acusações, segundo as quais, as metragens originais das terras Kaimbé, originalmente estabelecidas pelos documentos da Coroa Portuguesa, estariam subdimensionadas.

Com efeito, de acordo com Altmicks (2019), a criação do Terrotório Indígena do Massacará teve como fundamento a Carta Régia de 1703 e o Alvará Régio de 23 de novembro de 1700, cuja concessão estabelecida de "[...] uma légua em

quadra a partir da Igreja da Santíssima Trindade" (apud. ALTMICKS, 2019, p. 82) – cerca de 12.300 hectares. Essas medidas não foram respeitadas pelos técnicos da INTERBA, o que promoveu justas reivindicações por parte dos Kaimbé, que perduram até os dias atuais (BRASIL, 2013c). Dos cerca de 12.300 hectares, originalmente previstos pela Coroa Portuguesa, foram demarcados apenas 8.020 hectares, o que resultou em mais tensão entre indígenas e não-indígenas, na região, o que só viria a cessar após o processo de desintrusão dos não-indígenas do povoado de Massacará, ocorrido em 1999 (SOUZA; SOUZA; QUEIROZ, 2010; BRASIL, 2013b).

Mesmo contando com um quantitativo de indígenas Kaimbé reconhecidos pelo Estado, desde a época da retomada das suas terras, ainda é complexo precisarmos o real contingente populacional da etnia, pois muitos migraram da região, antes do reconhecimento, e outros já habitavam povoados distantes, sendo excluídos do processo de registro, realizado pela FUNAI. Algumas dessas pessoas têm seu reconhecimento indígena outorgado pela própria comunidade Kaimbé e são legitimados pertencentes pelos membros da comunidade sem, no entanto, serem reconhecidos pela União (REESINK, 1984; OLIVEIRA; MENDES; RAMOS, 2005; CÔRTES, 2005; 2010; ABREU, 2013).

Ainda que diante de todas as dificuldades trazidas pelo clima da região, que apresenta, como maior dificuldade para o seu desenvolvimento, os períodos de seca, o Território Indígena Kaimbé tem sido o provedor para as

atividades econômicas da comunidade. As principais iniciativas agroeconômicas, desenvolvidas entre os Kaimbé, são a agricultura familiar tradicional e a criação de animais, sobretudo a apicultura, a avicultura, a bovinocultura e a caprinocultura. Embora apresentando pouco balanço hídrico e baixo índice pluviométrico, a região do Terrotório Indígena do Massacará termina sendo cobiçada, por apresentar solos muito férteis, ideais para a agricultura, a caprinocultura, a bovinocultura e a apicultura. (QUEIROZ, 2009; 2012; 2013).

Da flora encontrada, algumas espécies são de grande importância para os Kaimbé, dado o seu uso econômico ou ritualístico. A algaroba, por exemplo, é fundamental para a alimentação dos pequenos rebanhos, nos períodos de seca. Por outro lado, a jurema tem *status* de planta sagrada, pois dela é feita a infusão ritualística, utilizada no Toré. Muitas outras plantas são, igualmente, usadas para a medicina ancestral Kaimbé. Nesse sentido, notamos que, embora haja posto de saúde no Massacará e a despeito dos Kaimbé terem acesso ao Sistema Público de Saúde, a medicina convencional não-indígena convive e é complementada, medicina prejuízo, pela ancestral Kaimbé⁹. (VASCONCELOS, 2011; ABREU, 2013). Abaixo, podem ser conferidas algumas imagens da geoconformação, da flora e das atividades agroeconômicas, presentes ao Terrotório Indígena do Massacará, nas Fotografias 1, 2, 3, 4, 5 e 6:

_

⁹ A esse respeito, recomendamos a leitura do ensaio "A importância das ervas medicinais para o povo Kaimbé", de Magna Kaimbé. Moane Kaimbé e Valquíria dos Anjos.

Fotografia 1: tipo, predominantemente, cambissolo, 2019.



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2019.

Fotografia 2: tipo, predominantemente, vertissolo, 2019



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2019.

Fotografia 3: flora xerófita, cactos mandacaru, 2019.



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2019.

Fotografia 4: flora xerófita, arbustiva jurema, 2019.



Fonte: fotografia de Marcos Drumond, 2010.

Fotografia 5: caprinocultura, 2019.



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2019.

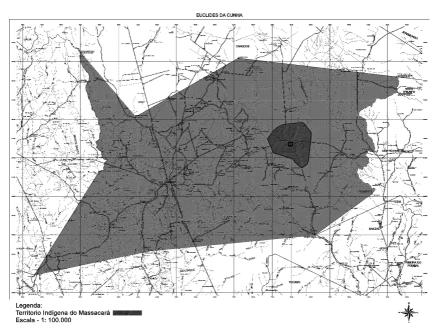
Fotografia 6: bovincultura, 2019.



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2019.

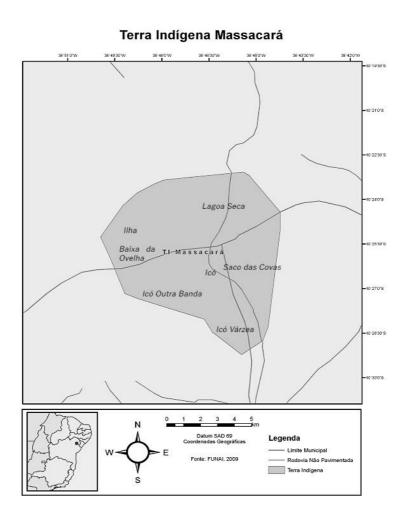
Quanto à sua localização geográfica, o Terrotório Indígena do Massacará dista 32 km, a nordeste da sede do município, a cidade de Euclides da Cunha (REESINK, 2017). Nos mapas 1 e 2, abaixo, é possível confirmar a disposição do Massacará, em relação à cidade de Euclides da Cunha, além da distribuição dos núcleos de povoamento Kaimbé, dentro da área demarcada.

Mapa 1: Terrotório Indígena do Massacará, em relação ao Município de Euclides da Cunha, Bahia, 2016.



Fonte: BAHIA, Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Mapas estaduais, regionais e municipais. 2017

Mapa 2: distribuição dos núcleos de povoamento Kaimbé no Território Indígena do Massacará, 2020.



Fonte: adaptado por Canton, a partir de mapa da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ).

Na sede do Massacará, encontramos as instituições não-indígenas e indigenistas, que prestam atendimento à população: o Colégio, o Posto de Saúde da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), o Posto da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Centro Cultural. A sede do Massacará é urbanizada, contando com calçamento e infraestrutura de saneamento. O acesso rodoviário ao Massacará é pavimentado a Nordeste, através da BA 220, recentemente, asfaltada pelo Governo do Estado da Bahia (ALTMICKS, 2019). É possível chegar ao Massacará por meio de linhas de ônibus particulares e de carros de linha, que não possuem horários fixos, mas contam com alguma periodicidade. A infraestrutura do Território Indígena do Massacará pode ser conferida nas fotografias 7, 8, 9, 10 e 11, abaixo:

Fotografia 7: rua principal do Terrotório Indígena do Massacará, 2018.



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2018.

Fotografia 8: rua principal do do Massacará, vista da Igreja da Santíssima Trindade do Massacará, 2018.



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2018.

Fotografia 9: Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, 2018.



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2018.

Fotografia 10: posto dos Correios, do Território Indígena do Massacará, 2018.



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2018.

Fotografia 11: ônibus particular, que faz linha até o Território Indígena do Massacará, 2018.



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2018.

Educação escolar indígena: olhares sobre o projeto político pedagógico indígena do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado

"O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo." - Paulo Freire

É imprescindível pensarmos nos fazeres indígenas, para a consecução de uma Educação identitária, capaz de respeitar diferenças entre os povos e agregar os saberes originários, tal como acontece no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado. Não pretendemos abordar essa temática de maneira generalizada, mas, antes, com o olhar atento a tudo o que foi possível compreender, durante o nosso convívio com a comunidade, enfatizar o o crescimento aprendizado e pessoal, para proporcionado. A ideia inicial era conhecer as histórias, nossa pesquisa dados e informações importantes, para, assim, materializar o que estudamos. No entanto, para muito além disso, mergulhamos num aprendizado sobre "humanidades", que nos fez reaprender a nossa própria. Numa comunidade simples, de pessoas que falam mais com olhares do que com os lábios, pudemos colher histórias que nos fizeram ressignificar a nossa perspectiva sobre a vida e sobre nossa própria existência.

Pensamos em como é importante mantermos as raízes vivas. Por que a luta pelo território? Qual o significado de pertencimento? O que, realmente, é uma família? São valores presentes nas práticas de um povo, que aprendemos a reconhecer. É preciso reeducar o olhar sobre os povos

indígenas, desfazer os preconceitos e os estereótipos que são ensinados nas nossas escolas de "brancos", descontruir a imagem do indígena como se alguém distante, idílico, utópico. É necessário reescrever as páginas da História, deixando apenas o que foi e o que é verdadeiro. Nos Brasis que a este antecederam, quiseram apagar o indígena, escravizá-lo, negligenciá-lo, negá-lo, suprimi-lo; esse ímpeto retorna e, ainda hoje, a História é forçada a se repetir. Não queremos falar de um passado que está nos livros, mas, sim, de capítulos escritos no agora, vívido nas realidades dos indígenas contemporâneos, nos seus corpos, nas suas terras. A Educação propõe o pensamento, então pensemos naquilo que realmente temos feito para contribuir com um mundo melhor, na construção de uma sociedade mais justa. Em princípio, temos palavras, podemos reescrever o futuro.

As leis para a Educação Indígena, criadas a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 2011), permitiram construção de um caminho na direção de uma escola, que respeitasse o desejo dos povos originários em ter uma valorizasse que culturas Educação as suas concomitantemente, franqueasse-lhes o acesso às culturas de outros grupos indígenas e dos não-indígenas. Isso representou algo novo, no cenário educacional, sobretudo, no que se refere aos órgãos responsáveis pela Educação Indígena, que, por sua vez, teriam que se redefinir, em suas práticas e no âmbito das suas próprias instituições, passando a incluir e a respeitar as particularidades de cada etnia, frente à diversidade de povos e línguas existentes no Brasil (BRASIL, 1998; 2002).

Nesse sentido as discussões sobre o Currículo e as práticas, na escola indígena tornaram-se extremamente importantes para a compreensão das especificidades "dessas culturas", uma vez que, em se tratando dos povos indígenas, temos, hoje, segundo resultados preliminares do censo demográfico, realizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (IBGE, 2012a; 2012b), 896.917 indígenas, dos quais 572.083 vivem na zona rural e 324.834 habitam as zonas urbanas brasileiras.

No que tange à questão da ruralidade, no contexto indígena, faz total sentido o pensamento Freireano (FREIRE, 2015), de que a elite patriarcal, deliberadamente, relaciona a estagnação social e econômica ao analfabetismo, criando distorções preconceituosas sobre os trabalhadores do campo, que, por sua vez, são reduzidos a uma condição de ausência de cultura, ignorantes e marginalizados. Freire adverte: "Os grupos das elites, agarrados aos privilégios, não se contentam com a ideia, que eles próprios nunca tomaram a sério, de que a educação é 'a alavanca do progresso'" (2015, p.13).

O Censo de 2010 (IBGE, 2012a; 2012b) ainda revelou que, em todos os Estados da Federação, inclusive do Distrito Federal, há populações indígenas. A FUNAI também registra 69 referências de etnias indígenas ainda não contatadas, além de existirem grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena, junto ao órgão federal indigenista. No que se refere às línguas indígenas, há, hoje, no Brasil, 274 línguas, distribuídas entre 305 etnias, sendo que 17,5 % desses povos não fala a língua

portuguesa (PREZIA, 2017). A distribuição da população indígena, no Brasil, pode ser conferida no Gráfico 1, abaixo:

Gráfico 1: População indígena no Brasil, 2020.



Fonte: BRASIL, FUNAI, 2020.

Alves (2011) considera que as mudanças ocorridas na Educação Escolar Indígena, desde 1988, contribuíram para que as escolas indígenas, através, sobretudo, dos seus professores, produzissem um espaço educativo, que atendesse às suas histórias e às suas culturas, de maneira intercultural, respeitando sua cidadania, sem perder seus valores e concepções. No que se refere ao Projeto Político-Pedagógico Indígena (PPPI) do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado (BAHIA, 2015), em processo atual de revisão, verificamos, junto no seu texto (BAHIA,

2015), trata-se de um documento resultante de encontros, com participação de professores, estudantes, lideranças, representantes do colegiado, famílias, cuja base legal remonta à Constituição Federal (BRASIL, 2011) e à Lei nº 9.394 de Dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), em seu artigos 78º e 79º, que preconizam, em síntese, que o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais, desenvolva programas integrados de ensino, com oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural, aos povos indígenas, com os objetivos de recuperar as suas memórias históricas, reafirmar as suas identidades étnicas, valorizar as suas línguas, garantindo acesso às informações técnicas e científicas da sociedade nacional e de demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Ainda em seu artigo 79º, a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) vem garantir o apoio técnico e financeiro para os sistemas de ensino, a fim de desenvolver programas de ensino e pesquisa, sendo esses planejados com base na oitiva das comunidades, visando o fortalecimento de suas práticas culturais, formação de educadores e desenvolvimento do currículo e material específico e diferenciado, além de atendimento aos povos indígenas, em âmbito universitário, mediante oferta de ensino e assistência, bem como estímulo à pesquisa. O documento apresenta, como base para sua fundamentação legal, o Parecer da CNE/CEB nº 14/99 (BRASIL, 1999a), que traz, em seu escopo, a importância do reconhecimento das diferenças culturais, existentes entre as diversas etnias, e a importância de trabalhar multiplicidade âmbito escolar. essa em

considerando também as metodologias e o fazer docente dentro dessas comunidades.

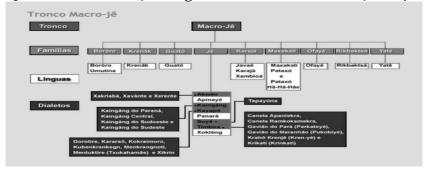
Os saberes indígenas são transmitidos de maneira diferenciada, respeitando as tradições e valores de cada povo. As línguas indígenas são aprendidas de maneira verbalizada, dos mais velhos para os mais jovens, que aprendem também, com estes, os seus rituais religiosos e de cura, sempre baseados no bem coletivo e no respeito à Natureza e aos seus ancestrais. Nas práticas observadas, os saberes acontecem dentro e fora da escola e, por este motivo, a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena tornam-se esferas amplas de aprendizagem, existentes no contexto dos povos originários, não sendo a instituição escolar a única responsável pela produção e aquisição de conhecimento (TASSINARI; GRANDO; ALBUQUERQUE, 2012; PALADINO; ALMEIDA, 2012).

O PPPI do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado (BAHIA, 2015) também faz referência a outras legislações, a exemplo da LDB/96 (BRASIL, 1996); da Resolução nº 3/99 do CNE (BRASIL, 1999b), da Resolução CEE nº 106/2004 (BAHIA, 2004); do Plano Nacional e Estadual de Educação (BRASIL, 2014) e do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI / MEC de 1998 (BRASIL, 1998). Como referencial teóricometodológico, apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2004).

Ao lermos o PPPI do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado (BAHIA, 2015), percebemos a importância dada ao território, reproduzida em falas que trazem o pensamento comunitário de resgatar e promover a divulgação das memórias de luta e resistência de seu povo. Em seu terceiro capítulo, tendo como título: "História do Povo Kaimbé", referrem-se ao seu tronco linguístico sendo este o Macro-Jê e ao surgimento dos primeiros registros de seu povo no período das Missões da Santíssima Trindade nos anos entre 1614 e 1639:

Garcia D'Avila contrário ao movimento das Missões invade o aldeamento destruindo a igreja intencionando o extermínio do povo Kaimbé, ocasionando a retirada dos Jesuítas e uma consequente situação de conflitos que perduraram por longo tempo. A missão jesuíta após longo período sem direção passa a ser de incumbência dos franciscanos" (BAHIA, 2015, p. 9).

A distribuição linguística do tronco Macro-Jê pode ser observada no Quadro 1, abaixo:



Quadro 1: Distribuição linguística do tronco Macro-Jê.2017.

Fonte: ISA, Instituto Socioambiental, 2020.

Em entrevista com o jovem vice-cacique Ivanilton Narcizo Pereira (PEREIRA, 2019a), egresso da EJA do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, atualmente, liderança e representante da comunidade em muitos eventos sobre Educação e Cultura indígena, foi-nos relatado que a comunidade Kaimbé do Massacará teve início com três famílias, vindas de regiões desconhecidas que aparentavam serem andarilhos (nômades), conhecidas por famílias de "Catarino", "Cadó" e "Romão" e que, depois de alguns anos, foram se agregando novas famílias, a exemplo da família Paiaiá.

A comunidade indígena Kaimbé de Massacará mantém, tanto nas práticas escolares quanto culturais, a tradição religiosa católica da Santíssima Trindade. Na festa da Santíssima Trindade e nas atividades culturais, realizadas pelo Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, em sua Feira Cultural Anual, são apresentados elementos da religiosidade Kaimbé, da Arte, da Música e da História. Há, também, entre os indígenas Kaimbé, um quantitativo de membros de religião evangélica, ambos os de maneira harmoniosa. se intercruzam agregando-se aos elementos ancestrais de sua cosmologia a exemplo do culto aos encantados e da prática da Toré. Uma das grandes preocupações, manifestadas nas falas dos indígenas Kaimbé, e que escutamos, ao longo da pesquisa, foi a de registrar essas histórias, para mantê-las vivas na memória dos mais jovens, de forma que não se percam, nem sejam esquecidas por eles. Os valores de respeito, solidariedade, o sentido de família, de comunidade e de

paz, é sempre repetido, desde os mais velhos aos mais jovens.

O Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado recebe alunos não-indígenas, que compartilham desses multiplicidade conhecimentos, numa de saberes vivências, e, assim, acontece o processo de aprendizagem. O povo Kaimbé é pacífico e recebe aqueles que desejam conhecer a sua história, como parte de uma grande família. A postura dos docentes está em conformidade com esses Sempre existe coletiva a escuta compartilhamento das dificuldades enfrentadas, sobretudo, com os mais velhos. As lideranças e a comunidade que decidem juntos o que fazer, diante das situações que surgem no cotidiano da comunidade. Essa postura é uma característica do comportamento indígena: pensar na coletividade. Nesse sentido, os ensinamentos indígenas nos fazem repensar as nossas próprias práticas e olhares sobre a vida e o universo. As diferenças não são razão para o rompimento do diálogo, entre pensares diversos, essas "dessemelhancas" devem contribuir acrescentamento dos saberes que chagam "molhados" de sentimento, emoção, medo e desejo, como supunha Freire (2001).

Quando escutamos as vozes indígenas, que nos falam de suas histórias e lutas, sentimos, na calma das palavras, a força que elas carregam, sua relação com a Natureza, a verdade expressa em seus olhares. É possível perceber o quanto a sociedade moderna se distanciou da Mãe Terra. Valores simples, como cultivar a terra, brincar no terreiro,

livre e sem medo, sentir o cheiro de mato, ou tomar banho na "cachoeirinha", ficam cada vez mais distantes, numa sociedade ambiciosa, que destrói para obter lucro, que segrega, que nega, que apaga as suas memórias. Na contramão disso, os indígenas vêm tentando sobreviver, se conectando com suas heranças, resgatando suas memórias, sua língua, unindo forças e enfrentando os obstáculos, para manter sua raiz fincada na terra, como pode ser notado no poema indígena de Márcia Wainá Kambeba (2019, p. 14):

Silêncio do Guerreiro // No território indígena, / O silêncio é sabedoria milenar, / Aprendemos com os mais velhos / A ouvir, mais que falar // No silêncio da minha flecha, / Resisti, não fui vencido, / Fiz do silêncio a minha arma / Pra lutar contra o inimigo // Silenciar é preciso, / Para ouvir com o coração, / A voz da natureza, / O choro do nosso chão // O canto da mãe d'água / Que na dança com o vento, / Pede que a respeite, / pois é fonte de sustento // É preciso silenciar, / Para pensar na solução, / De frear o homem branco, / Defendendo nosso lar, / Fonte de vida e beleza, / Para nós, para a nação!

Pensando nos diferenciais da Educação Escolar Indígena e da relação do indígena com o ambiente em que vivem, começamos a nossa reflexão sobre os aspectos abordados no PPPI do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado (BAHIA, 2015), no que tange à esfera da educação ambiental, no contexto indígena, uma vez que o tema faz parte do universo educativo, enquanto vivência, trazendo, para prática cotidiana, elementos culturais e ancestrais, trabalhados numa perspectiva interdisciplinar, conforme preconiza o documento:

O Projeto Político Pedagógico Indígena da escola não é um documento que reflete desejos e grandes palavras. Ele se torna um "lugar" da memória de uma realidade que é construída dia-a-dia. Um "lugar" no qual se pensa no caminho que está sendo feito a partir da reflexão indagadora do conhecimento que é gerado na prática. O PPPI não é documento: é uma parte da vida da escola, é uma proposta "real" para continuar melhorando e aprendendo (BAHIA, 2015, p. 7).

A prática docente, direcionada à conscientização de cuidados com o Meio Ambiente, considera os sistemas de trabalho formal e não-formal, dentro da comunidade, agindo como promotora de uma transformação social, uma vez que o seu contexto educacional procura abarcar as relações entre ser humano, a Natureza e o Universo, observando os desgastes provocados pelo "progresso", desde uma perspectiva de ação holística, conforme a advertência de Cohn (2005, p. 487): "Nossa escola foi forjada para transmitir alguns conhecimentos, e o faz a partir de preceitos e condições que estão longe de ser universais".

Uma grande preocupação da escola indígena é poder trabalhar as realidades e a história de seu povo, trazendo o questionamento sobre a educação ambiental, no contexto da Educação Indígena, principalmente, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, uma vez em que são percebidos os seus implicantes, durante os períodos de plantio e colheita, nos quais, muitos dos alunos da EJA acabam deixando as atividades escolares para trabalhar nos cuidados com a terra. Freire (2000) afirmou não crer na

amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A Ecologia, nesse sentido, ganha urgência, nesse início de século. As questões ecológicas devem estar presentes em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador.

O PPPI do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado (BAHIA, 2015) traz destaque para a história de conquista do Território e dá importância à terra em que, hoje, os Kaimbé habitam, no povoado do Massacará. No seu capítulo 4, aponta a terra como especificidade étnica e testemunho de existência no mundo, retratando as crenças, os costumes e os valores Kaimbé, sendo claro o respeito que têm para com a mesma, uma vez que a reconhecem como provedora de sua sobrevivência. Os Kaimbé reforçam, em seu PPPI, a importância de preservar os elementos naturais e suas contribuições na sua medicina, por meio das ervas que utilizam como banhos e remédios, os alimentos que cultivam e a água que nutre esse sistema.

Em entrevista com Magna Silva Gonçalves (GONÇALVES, 2020a), estudante Kaimbé do Curso de Graduação em Serviço Social, na Faculdade Euclides da Cunha (FAEC), técnica em enfermagem, atuante no Serviço de Saúde Indígena da comunidade e militante do Movimento Feminino Indígena, a mesma relatou estar produzindo uma pesquisa com registros de relatos dos mais idosos sobre as ervas medicinais utilizadas por seu povo, mais uma vez enfatizando a importância desse registro enquanto História,

visto que não existe literatura nesse sentido sobre o povo Kaimbé.

Na Fotografia 12, abaixo, pode ser conferido um momento de aula na turma de Serviço Social, promovida pela FAEC, da qual fazem parte três graduandas Kaimbé. Aula ministrada em 18 de dezembro de 2019 por nós mesmas, na Disciplina de Antropologia:

Fotografia 12: estudantes Kaimbé, em atividade de aula, na Turma de Serviço Social, FAEC, 2019.



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2019.

A escola, para os indígenas, foi vista, historicamente, como excludente, em cujo espaço, eram negadas as suas culturas, motivo pelo qual desconfiavam e, muitas vezes, recusavamse a estudar (COHN, 2005). Frente às necessidades apresentadas pela Globalização, essa concepção modificou, fazendo com que os indígenas buscassem a Educação, desde que estivesse direcionada a atender às suas reais necessidades, objetivando seu fortalecimento cultural e identitário, garantindo sua cidadania, no contexto do mundo moderno (BANIWA, 2006). Nesse sentido, criou-se uma "[...] educação diferenciada para tentar dar conta das especificidades indígenas uma vez que conquistaram como todo cidadão o direito universal à educação escolar tendo o Estado o dever de provê-lo, com respeito à sua cultura, língua, e processos próprios de aprendizado" (COHN, 2005, p. 121).

O território indígena do Massacará está subdividido em oito localidades reconquistadas, apresentadas no PPPI (BAHIA. 2015). conforme seguinte distribuição a demográfica (dados da época): Massacará, com 698 habitantes; Baixa da Ovelha, com 59 habitantes; Lagoa Seca, com 98 habitantes; Ilha, com 116 habitantes; Icó, com 36 habitantes; Icó Várzea, com 157 habitantes; Outra Banda, com 14 habitantes; Saco das Covas, com 3 habitantes, num total de 1.181 pessoas indígenas Kaimbé. A distribuição demográfica do Território Indígena do Massacará pode ser conferida no Quadro 2, abaixo:

Quadro 2: demografia do Território Indígena do Massacará, em 2015.

Localidade	População		
	Masculina	Feminina	
Massacará	336	362	
Baixa da Ovelha	31	28	
Lagoa Seca	47	51	
Ilha	65	51	
Icó	19	17	
Icó Várzea	79	78	
Outra Banda	08	06	
Saco das Covas	02	01	
Subtotal	587	594	
Total: 1.181			

Fonte: Adaptado de BAHIA, 2015.

Conforme PPPI do Colégio (BAHIA, 2015, p. 14), a comunidade possui quatro espaços escolares, situados em três das oito localidades em vivem as famílias Kaimbé. Após o processo de estadualização, em 2012, a gestão escolar conseguiu implementar o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos - EJA (Ensino Fundamental e Ensino Médio), além da Educação Inclusiva e, em 2018, do Curso Técnico-Profissionalizante (Informática). Consta, em seu PPPI, que, em decorrência do grande número de foi requerido o "Centro Cultural" estudantes, da comunidade, para funcionar como espaço anexo ao Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, em caráter provisório, para atender aos estudantes do ensino fundamental, anos iniciais e EJA Tempo Formativo I10.

_

¹⁰ Atualmente, no Brasil, a EJA é dividida em Tempos Formativos, sequencialmente, I, II e III. Trata-se da nova configuração da Educação de Jovens e Adultos no País.

se referem aos outros espaços, atrelados administrativamente ao Colégio, existe também a Escola Ioão Olavo de Souza, fundada em 1973, com recursos da FUNAI, atendendo estudantes do ensino infantil ao 5º ano. O senhor João Olavo de Souza, que trabalhou no Território a construção durante desta homenageado, tendo seu nome outorgado ao anexo. Em 1974, tendo, como Chefe de Posto da aldeia, o senhor José Valdeci Gusmão, a escola passou a funcionar com apenas uma sala de aula, uma cozinha e um banheiro. Sua primeira docente, vinda da cidade de Águas Belas, Pernambuco, foi a professora indígena Fulniô, Sra. Edilene Pereira da Costa (BAHIA, 2015).

O outro anexo do Colégio tem o nome de Escola São Luiz e funciona na localidade da Fazenda Lagoa Seca, tendo começado suas atividades nas casas de moradores e na Casa de Farinha da comunidade. Em 1995, em regime de parceria com a gestão municipal, foram construídas uma sala de aula e um depósito, passando a funcionar com duas professoras atuantes. Com a estadualização, a Escola passou a ser chamado Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, anexo Fazenda Lagoa Seca, que atendia a estudantes do ensino infantil ao 4º ano. Em 2014, o anexo foi desativado devido ao número insuficiente de estudantes, segundo consta do PPPI (BAHIA, 2015).

Como quarto espaço anexo ao Colégio, a comunidade foi contemplada com a primeira escola na Baixa da Ovelha, funcionando na casa de um dos membros da comunidade, tendo como professora a senhora Maria Rodrigues Damasceno, indígena Kaimbé. Chamada inicialmente de

Escola São Roque, a escola construída pela prefeitura municipal, em 1992, passou a funcionar atendendo aos estudantes do Pré à 4ª série. Com a retomada do Território e o processo de desintruzão dos não-indígenas, ocorridos, respectivamente, nos anos de 1999 e 2001, segundo relatado no documento escolar, os moradores da Baixa da Ovelha sentiram a necessidade de se juntar, na aldeia sede, e passaram a frequentar o Colégio do distrito de Massacará (BAHIA, 2015).

Em 2007, o Cacique Juvenal Fernandes Pereira, em conjunto com Maria José Ferreira dos Santos¹¹ e com Manoel Bispo¹², levaram uma proposta para a Secretaria de Educação do município, para a reativação da Escola da Fazenda Baixa da Ovelha, pois a localidade já se encontrava habitada novamente. Passado o processo de estadualização, o núcleo foi reativado, passando a se chamar Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, Anexo (Aldeia) Fazenda Baixa da Ovelha, atendendo estudantes do ensino infantil ao 5º ano (BAHIA, 2015).

Abaixo, na Fotografia 13, pode ser conferida parte das dependências do Colégio Estadual Indígena Don Jackson Berenguer Prado:

_

Professora antiga na comunidade da Baixa da Ovelha, muito respeitada na região.

¹² Liderança tradicional da Baixa da Ovelha, conhecido por sua atuação em prol da comunidade.

Fotografia 13: professores nas dependências do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer

Prado, 2017.



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2018.

Quando falamos em direitos indígenas para a Educação, sabemos que isso está longe de ser concretizado, por diversos fatores. Um deles, no entanto, diz respeito às múltiplas etnias, culturas, línguas e conceitos, que demandam estudos para compreensão das idiossincrasias de cada povo, respeitando as suas particularidades, atentando para a necessidade de que essa educação escolar indígena seja elaborada, por eles e para eles, afastando-se do escopo de um modelo exógeno de Educação (COHN, 2005). Até muito pouco tempo, a diversidade étnica dos povos indígenas era abordada de maneira generalizada nas escolas (inclusive, nas escolas indígenas), passando uma ideia de homogeneidade entre os povos, partindo de análise

de pontos em comum, invivisibilizando as suas diferenças (TASSINARI, 2001). É preciso que discutamos escolar indígena, sólidas. educação em bases fundamentadas identificação étnica. cultural. na institucional, que que favoreça, aos educadores, uma formação direcionada aos fazeres docentes, no contexto indígena, repensando as políticas estaduais e os programas formadores.

Após inúmeras invasões em suas terras, violências e conflitos, tendo sido "coisificados" e tendo sua cultura negada, tudo o que restou para muitas etnias indígenas, como referencial identitário, foi a terra em que habitavam. Nesse sentido, o elemento norteador da sua origem é o seu território e a territorialidade que desenvolvem. Assim, falar sobre os povos indígenas, sem levar em consideração as suas memórias do território, é negar as suas identidades (REESINK, 1984; SOUZA; SOUZA; QUEIROZ, 2010).

Após a invasão da "Casa da Torre", o período que sucedeu a 1850 resultou na perda de grande parte das terras do povo Kaimbé que, em 1873, em grande estado de pobreza, foi colocado, juntamente com outras etnias, no códice de populações indígenas extintas, em razão da pequena quantidade de indígenas que restou. Essa condição resultou na ida de parte dos sobreviventes para a comunidade de Canudos. Movidos pelas palavras de Antônio Conselheiro sobre "uma terra farta", em dias nos quais acampou na "Ilha" de Massacará, em busca de madeira para construção da igreja do Arraial de Canudos, alguns Kaimbé optaram por segui-lo. Após a derrota de Conselheiro, fazendeiros da região, aproveitando-se da pequena quantidade de kaimbés,

ali restante, tomaram as suas terras. Expulsos e em condições de miséria, passam a servir de mão-de-obra barata em seu próprio território (ALBAGLI, 2004).

Não é uma história que ficou no passado, são famílias que, ainda hoje, convivem com a insegurança de um futuro imprevisível e que continuam revivendo essas memórias de invasão e de tentativas de marginalização de seu povo. Estamos em 2020, vivendo uma discussão pelo real pertencimento de seu território, em um governo que sugere um "Marco Temporal", a partir da Constituição de 1988, negando, assim, toda as trágicas experiências anteriores, a que foram submetidos os povos indígenas brasileiros. Freire (2015) já trazia essa reflexão ao afirmar que a Democracia é mérito dos privilegiados, não tendo, os dominados, condições de participar democraticamente de um governo claramente desrespeita e negligencia suas populações - notadamente, os povos indígenas.

O processo de construção de um fazer docente, na escola indígena, traz, em sua prática, ações comunitárias, sempre pensando no bem da coletividade, de forma a atender as necessidades de seu território e da cultura, trabalhando o diálogo e definindo, sempre juntos, os modelos de escola e de gestão desejados. No que se refere ao povo Kaimbé, entendemos que os temas e conteúdos aplicados no processo de ensino-aprendizagem atendem e são regidos pelas atividades rituais e produtivas do grupo, as quais servem de direcionamento para a assunção da sua cultura (BAHIA, 2015). Nesse sentido, o pensamento indígena nos remete a Freire (2001, p. 21), uma vez que afirmou:

Não haveria exercício ético-democrático, nem sequer se poderia falar em respeito do educador ao pensamento diferente do educando se a educação fosse neutra – vale dizer, se não houvesse ideologias, política, classes sociais. Falaríamos apenas de equívocos, de erros, de inadequações, de "obstáculos epistemológicos" no processo de conhecimento, que envolve ensinar e aprender. A dimensão ética se restringiria apenas à competência do educador ou da educadora, à sua formação, ao cumprimento de seus deveres docentes, que se estenderia ao respeito à pessoa humana dos educandos.

O povo Kaimbé vem trabalhando em comunidade, ao longo dos anos, para a conquista da sua autonomia, da sua liberdade de pensar e exercer o seu entendimento cosmogônico e cosmológico, aplicados na escola, com recursos confeccionados por eles mesmos, tendo seus saberes como direcionamento do aprendizado. Assim, expressam o seu PPPI e o seu currículo, criados por eles próprios de forma crítica e com participação de todos. Os seus professores têm buscado aperfeiçoamento profissional, agregando saberes para construir uma Educação que traga, como referencial, seus valores e sua história. Não existe diferença entre eles e seus alunos, todos estão em um só caminho do aprendizado, marcado pela mutualidade. Isso inclui, também, as dificuldades encontradas.

A relação do indígena com seu povo e sua terra deve ser entendida como além daquilo que é material, transpondo os mecanismos de compreensão de uma sociedade não-indígena. Enquanto os indígenas trabalham para a preservação de seu ambiente e para a manutenção de todos os recursos que a Natureza lhes oferece, compartilhando e

unindo forças para resistir, a sociedade consumista tem trabalhado no sentido da destruição, visando o lucro egoísta, negligenciando àqueles que precisam de ajuda. Não são cultuadas desigualdades, num sistema de convivência indígena, não são incentivadas as segregações. O aprendizado que fica é o da pequenez humana e do quanto ainda temos que aprender com os povos ancestrais, na construção de um mundo melhor e mais respeitoso.

A forma violenta como os povos indígenas vem sendo oprimidos pode, em muitas ocasiões, causar-nos cansaço e descrença, num processo que Freire (2001), sabiamente, chamou de "anestesia histórica". Nesse sentido, o autor pernambucano traz a condição das repetições dos "amanhãs", que se consubstanciam em violência e perversidade. Freire aponta a importância "da leitura do mundo", que exige uma leitura de textos do ontem, "[...] das bisavós, dos avós, dos pais, dos filhos e dos filhos destes que virão depois" (FREIRE, 2001, p. 27). E, quanto à importância do educador, nesse contexto, afirma:

Daí a necessidade da intervenção [...] do educador nas situações dramáticas em que os grupos populares, demitidos da vida, estão como se tivessem perdido o seu endereço no mundo (FREIRE, 2001, p. 27).

Pensando em todas as nossas vivencias, no decorrer da pesquisa, e no que, de fato, importa enquanto resultado, cremos ser este o registro fiel da história desse povo, inferimos ser importante relatar a sua forma de ser e pensar que, ainda hoje, causa estranhamento, nos espaços sociais não-indígenas. Por que a imagem do indígena, no espaço acadêmico, com suas pinturas corporais e cocares ainda causa olhares arregalados e curiosos? Por que, nas mesas de discussões, ainda é raro perceber a presença de um indígena falando sobre indígenas? É preciso repensar, também, os caminhos da pesquisa, garantindo a escuta e a livre expressão para esses povos. O protagonismo, nesse sentido, deve ser o deles, se realmente queremos entender e aprender. Para isso, foi preciso, no decorrer da pesquisa, estar com eles, escutar as suas histórias, conhecer as suas casas e compartilhar, com eles, a nossa casa, a nossa família, o nosso espaço de trabalho. Nesse caminho de busca, saberes e vivencias confluíram, e deu-se o encontro.

Práticas pedagógicas do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado

Em 2018, o Colégio Estadual indígena Dom Jackson Berenguer Prado sofreu uma reforma, de maneira que a sua estrutura fosse adaptada às exigências de acessibilidade e inclusão digital¹³. O equipamento foi reformulado, passando a oferecer rampas e corrimãos, para cadeirantes, linhas-guia e inscrições em braile, para cegos, além de uma nova sala de equipamentos digitais, a ser utilizada no recém-criado Curso Técnico de Informática, fundamental

_

¹³ Conforme previsto no Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2005), que regulamentou as leis 10.048, de 8 de novembro de 2000 (BRASIL, 2000a) e 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000b).

para a construção do conhecimento na comunidade Kaimbé. Nas palavras do Cacique Flávio de Jesus Dias:

[...] o avanço digital, na educação, é uma realidade, e não podemos ficar para trás, inserindo nossos costumes e tradições nesses novos conceitos (POVOS INDÍGENAS, 2018).

A fachada, as dependências e a decoração artesanal do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado são observadas nas Fotografias 14, 15 e 16, abaixo:

Fotografia 14: fachada do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, 2018.



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2018.

Fotografia 15: sala de aula do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, 2018.



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2018.

Fotografia 16: biblioteca do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, 2018.



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2018.

A questão identitária é fundamental no processo educativo indígena e, para que se torne efetiva, saber as suas origens e a sua história, com base no respeito ao outro e a si mesmos, são valores que fundamentam a manutenção das tradições, conquistas e costumes, como afirma autor indígena, Daniel Munduruku: "Saber quem somos é o primeiro passo para o respeito ao outro que nasce pelo respeito a si mesmo. Quem se respeita, respeita o outro. Quem é livre, quer que o outro também seja" (MUNDURUKU, 2000, p. 97). Assim, o Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI) (BAHIA, 2015) foi discutido e atualizado, pelos professores, estudantes, pais de alunos e lideranças Kaimbé, contando com a supervisão dos professores indígenas Kaimbé, formados ou em formação, à época, no Curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). De acordo com Baniwa (apud SANTOS, 2006, p. 129):

[...] a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão dos conhecimentos dos povos indígenas", isto é, refere-se à maneira de os povos nativos passarem seus conhecimentos e modos de viver na sua sociedade aos mais novos; representa seu modo de formar bons cidadãos para o seu grupo.

Com o objetivo de construir uma afirmação e resgate identitário foram criadas duas disciplinas: Língua Indígena e Identidade/Cultura. Ambas funcionam como eixo articulador das atividades pedagógicas da escola. Anualmente, em outubro, os professores e estudantes Kaimbé encampam as atividades da Feira de Cultura

Indígena Kaimbé, como culminância das atividades realizadas no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado. A Feira Cultural está, atualmente, em sua décima quinta edição, representando a maior expressão cultural indígena da Região, atraindo centenas de visitantes (indígenas de outras etnias e não-indígenas). Dentre as suas atividades, podemos observar apresentações musicais, artesanato, toré, coreografias, teatro, declamação de poesia e culinária. O encarte da XV Feira de Cultura Indígena Kaimbé e a participação dos alunos do Colégio estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado podem ser conferidos nas Fotografias 17, 18, 19, 20 e 21, abaixo:

Fotografia 17: encarte da programação da XVI Feira de Cultura Kaimbé, 2019.

A XVI Feira de Cultura Indígena Kaimbé tem como objetivo Promover o fortalecimento da identidade indígena Kaimbé, visando o desenvolvimento cultural, social, político e econômico deste e de outros povos indígenas baianos, dando continuidade às ações incentivadoras das culturas indígenas e das localidades circunvizinhas, proporcionando a auto sustentabilidade de diversas famílias indígenas e através da divulgação e venda dos seus produtos artesanais e culinários, além de cânticos, dancas e rituais tradicionais, para as comunidades presentes.



Fonte: Comunidade Kaimbé do Massacará

Fotografia 18: encarte de 2019.





Memórias e Saberes, Aqui têm demais
A pintura com a História da Ilha, se chama traços Culturais
Lutamos com Resistência, buscamos Nossa Essência
E mantemos nossas Vivências, como os nossos Ancestrais.

Professor Anagé Kaimbé

22, 23 e 24 de Novembro de 2019 Aldeia Massacará – Euclides da Cunha - BA

Apoios:

















Fonte: Comunidade Kaimbé do Massacará.

Fotografia 19: apresentação de Toré, realizada pelos estudantes, 2019.



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2019.

Fotografia 20: apresentação de dança tradicional indígena, realizada pelos estudantes, 2019.



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2019.

Fotografia 21: apresentação de maculelê, realizada pelos estudantes, 2019.



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2019.

Foi por meio de muitas lutas, que se chegou à atual Legislação Indígena, a qual garante o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, que respeite as suas origens, as suas línguas e as suas culturas. Nesse sentido, suas demandas deram origem a programas conduzidos, tanto por ações dos estados e municípios quanto por ações não-governamentais de apoio aos indígenas, tornando-se norteadoras dos novos paradigmas para Educação Indígena Brasileira (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014). Os povos indígenas têm o direito constitucional à diferença cultural, isto é, o direito de serem indígenas e de assim permanecerem (BRASIL, 2011), rompendo com uma tradição integracionista, que reduzia

os povos indígenas à uma uniformidade conceitual, que, objetivava torná-los passíveis de serem incorporados às dinâmicas sociais brasileiras. Esse processo de incorporação caberia à União, que, além disso, deveria protegê-los e tutelá-los (GRUPIONI, 1994, 2002; 2006).

Em seu capítulo III, artigo 210, inciso 2, a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 2011) supõe a sustentação legal da Educação Indígena, garantindo a utilização de suas línguas maternas e processos pedagógicos próprios, em suas instituições de ensino, que passaram, a partir da época da sua promulgação, a serem reconhecidas como modalidade específica do Ensino Fundamental. Por um tempo, os movimentos indigenistas e organizações indígenas garantiram a regulamentação de políticas étnicas, propondo, inclusive, um capítulo específico à Educação Indígena para a LDB (BRASIL, 1996). Apesar da ousadia das suas propostas, o capítulo foi, contudo, retirado do texto final da Carta Magna, em instância do Senado Federal.

Em 1998, foi criado o comitê de Educação Escolar Indígena, no Ministério da Educação e do Desporto, em concordância com a Portaria Interministerial nº 559/91 (BRASIL, 1991) e a Portarias do Ministério da Educação (MEC), nº 60/92 (BRASIL, 2018), que tinha, por finalidade:

[...] subsidiar as ações e proporcionar apoio técnicocientífico às decisões que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados com o programa de Educação Escolar Indígena" (BRASIL, 2018, p. 1).

Assim, a educação escolar indígena tornou-se capaz de fomentar elementos de indianidade e identidade, nas comunidades em que é desenvolvida.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) as escolas indígenas, puderam exercer a função de facilitadoras da autonomia cultural, potencializando a autodeterminação indígena. Inúmeras mudanças ocorreram no processo de estruturação do ensino indígena, a LDB, por exemplo, preconiza que sejam articulados sistemas de ensino, bem como de programas integrados de ensino e pesquisa, que tenham como público-alvo as populações indígenas, com o objetivo de desenvolver currículos específicos, cujos conteúdos incluam toda a bagagem cultural, característica de cada comunidade indígena. O Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) apresentou diretrizes para a Educação Indígena, em um de seus capítulos, para serem atingidos a curto e longo prazo, no que se refere aos seus objetivos e às suas metas. Além disso, criou programas específicos para atender as escolas, em áreas indígenas, implementando linhas de financiamento para a Educação.

Em colaboração com os estados, a União foi incumbida de equipar as escolas com suporte pedagógico e didático adequado, adaptando as instalações físicas e os programas, já existentes no Ministério da Educação, em termos de auxílio ao desenvolvimento da Educação, nos sistemas estaduais de ensino, em cuja responsabilidade legal pela Educação Indígena se designa. Entretanto, a esse respeito, o que se observa é que ainda existem escolas monolíngues,

que não possuem em seu currículo características nativas trabalhadas no âmbito escolar, sem estruturas físicas, pedagógicas e com poucos recursos didáticos, impossibilitando que as realidades apresentadas, nos livros didáticos, possam ser reinterpretadas com base na realidade vivenciada culturalmente, mesmo em meio às lutas para que se tenha o direito a uma educação bilíngue e intercultural (ALTMICKS, 2019)¹⁴.

Por meio as mudanças trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), compreendemos a educação formal, para as instituições educacionais indígenas, como mecanismo facilitador de comunicação com as comunidades não-indígenas, atendendo às demandas dos povos originários, dando início, desta forma, a projetos específicos para transformar essas realidades, tendo como base o respeito à Cultura, à História, à interculturalidade e à variedade de línguas, bem como ao princípio da diversidade étnica. (BATISTA, 2011; SANTANA, 2011).

Nesse sentido, foi fundamental que a comunidade do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado trouxesse, ao âmbito escolar, uma visão de práticas que estimulassem e desenvolvessem o sentimento de pertencimento à sua etnia, de maneira que se pudessem preparar os mais jovens para assumir, com plenitude, a sua

¹⁴ A despeito disso, os povos indígenas vêm ressignificando a sua Educação, garantindo, assim, a valorização de seus conhecimentos históricos, desconstruindo os velhos padrões que lhes foram impostos, durante muito tempo.

condição indígena. Essa iniciativa foi fundamental para devolver, aos Kaimbé mais velhos, a confiança e autoestima, para se sentirem encorajados a retomar seus estudos e se posicionarem em sua comunidade enquanto sujeitos pertencentes a ela; e, aos professores, a incumbência de manifestar essa territorialidade, inserida no cotidiano da escola, em suas atividades diárias.

Neste ínterim, precisamos ressaltar o fato de que os Kaimbé foram integrados à sociedade de entorno, tendo diluídos os aspectos materiais e simbólicos da sua cultura, ou seja, a sua indianidade tem passado por um processo de reconstrução étnica, em que a sua identidade indígena é reconstituída, a partir do sentimento de pertencimento. Assim, os Kaimbé afirmam o seu pertencimento étnico não mais como indígenas originais - pré-cabralianos -, mas indígenas nordestinos contemporâneos, como convivem com a sociedade ao entorno, interagindo e trocando experiências culturais, materiais e simbólicas. O processo Kaimbé corrobora a concepção de Bendazzili (2011), de acordo com a qual a Educação brasileira foi construída em meio a um cenário de cruzamentos, encontros e confrontos culturais e étnicos, chamando atenção para o fato de que nem sempre as alterações e adequações ao Currículo aconteceram de forma pacífica.

Reflexões sobre o currículo no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado

O Ministério da Educação e da Cultura (MEC), quando não confere legitimidade a uma Educação que acolha e defenda

as diversidades culturais, soa contraditório, em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (GRUPIONI; SECCHI; GUARANI, 2019), sem levar em conta as especificidades de cada região e povo. A própria Educação de Jovens e Adultos, neste sentido, não pode ser vista meramente como facilitadora da inserção do jovem e do adulto no mercado de trabalho, visto que existe uma dicotomia histórica, já estudada por Freire (1997), em formar este sujeito para o trabalho e formar seu caráter geral este inerente ao âmbito escolar. Essa é uma discussão antiga, porém pode ser percebida, hoje em dia, no comportamento meramente tecnicista, para o qual Freire (1997) chamava atenção.

Quanto ao contexto da Educação Indígena de Jovens e Adultos, o seu caráter formador carrega, em seu escopo, fatores socioculturais emancipatórios e de apropriação de uma cultura, cuja história foi de negação e nivelamento ideológico e de matriz étnica. Sabemos que os povos indígenas não têm conseguido, com facilidade, alcançar emancipação e apropriação de seus direitos, pelo menos, não sem luta e resistência. No âmbito escolar, essa realidade não tem sido diferente, o espaço escolar indígena tem sido utilizado como campo de atuação cultural e de legitimação étnica, tal como ocorre no Terrotório Indígena do Massacará, no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado.

A Educação oferecida no Território Indígena do Massacará, do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, dentro das atividades letivas convencionais, é essencial para a legitimação étnica do povo Kaimbé, possibilitando-lhe conhecimentos, que permitam expressar as características da sua etnia, além de constituir um nicho importante de empoderamento étnico para a comunidade. A esse respeito, destacamos que a orientação didático-pedagógica da instituição de ensino é consonante com as propostas da Educação Indígena contemporânea, no sentido de desenvolver elementos de valorização cultural e étnica, além de subsidiar a territorialidade e o pertencimento Kaimbé.

A escola no contexto da Educação Indígena não deve estar dissociada das vivências culturais dos povos indígenas, pelo contrário, no sentido da cultura e valores ela deve ser o condutor de experiências que redimensionem aprendizagens tornando-se um lugar de continuidade de vivências e não de descontinuidade de saberes que pretendem moldar os sujeitos de maneira a ressignificar os originários, ignorando-os saberes e metodologias que atendam e não especificidades etnoepistemológicas desses povos.

Assim, a cultura não pode ser vista apenas como o que já está estruturado (MACEDO; SÁ, 2015), não está pronta, definida, sendo necessário levarmos em conta as concepções de etnocurrículo e etnoparendizagens com todas as suas fases e mecanismos possíveis de se pensar numa formação que abarque o arcabouço cultural e que se possam constituir em metodologias estruturantes de novas formas de construir saberes. Conforme afirmam Macedo e Sá (2015, p. 57):

A ideia de etnocurrículos e de etnoaprendizagens propõe descontruir a noção colonizadora de que currículos e gestão de aprendizagem nas instituições educacionais seriam artefatos e pautas pedagógicas legitimadas tão somente por especialistas e por autoridades educacionais asseguradas por aparelhos ideológicos / institucionalizados.

Os padrões estabelecidos de maneira estadocêntrica, para avaliar as aprendizagens bem como a organização dos conteúdos trabalhados em sala de aula e material didático, trazem discussões necessárias, no que tange ao contexto formador da escola, ao se pensar em um currículo que atenda características emancipatórias, geradoras de autonomia desses sujeitos e que sejam adequadas aos valores filosóficos, percebidas por um olhar antropológico que saiba reconhecer as características estéticas, políticopedagógicas, com intuito de empoderar aqueles que por um longo período se viram silenciados de suas histórias e tendo suas vivências ignoradas.

Esse tipo de produto didático-pedagógico, que tem chegado às escolas e que negligencia essas diversas histórias, só tem contribuído para aumentar ainda mais, por meio da ignorância, comportamentos que desrespeitam totalmente a cosmovisão de cada povo, em suas especificidades, tentando implementar uma hegemonia social excludente e que marginaliza as diferenças culturais. Isso, segundo Macedo e Sá (2015), só vem contribuir para a formação de ideologias autocentradas, claramente presentes na elaboração dos currículos e, por consequência, no processo formativo dos sujeitos.

O que nos remete a Saquet e Sposito (2008), na medida em que supõem o sentimento de territorialidade, como provocador de uma consciência fraterna entre as pessoas de uma comunidade. O que é proveniente da formação do que constrói, maneira subjetiva. território de comportamento coletivo, quando no momento existe a participação de todos para efetivação da conquista. Para compreendermos as demandas da Educação Indígena e as suas especificidades, seria preciso mergulhar no universo burocrático da escola e também dos seus mecanismos metodológicos, ou seja, precisaríamos entender, vivenciar o currículo escolar indígena e, em especial, compreender a maneira como se estrutura o currículo, na Educação Indígena.

Laraia (2001) atenta para ao fato de que o choque entre materializa na produção de uma culturas se consciência. favorecendo novos conhecimentos. Esses conhecimentos são marcados pelos aspectos subjetivos e objetivos da cultura e, quando se equiparam, apagam o saber já existente para construção de um novo saber. No que tange à cultura indígena, pudemos reformular os nossos próprios conhecimentos, a partir do contato mais afinado com a comunidade Kaimbé, não apenas no que diz respeito a essa etnia, mas, de maneira geral, fez-nos ter um outro olhar sobre o indígena e sua história. As relações sociais entre indivíduos de diferentes comunidades e a maneira como se desenvolvem essas relações vão, aos poucos, construindo as identidades.

Foi-nos possível perceber, na comunidade indígena do povo Kaimbé do Massacará, que se estabelecem relações entre os indígenas que ali residem e a comunidade de entorno, o que nos chamou atenção para o fato de que o Colégio indígena recebe, em sua maioria, alunos não-indígenas. Esse dado foi importante para incentivar a nossa pesquisa sobre o currículo na Educação Indígena e suas relações com o trabalho de afirmação da identidade indígena, uma vez que se trata de uma instituição escolar indígena, situada em território legítimo, com contingente de alunos em sua maioria não-indígena.

Para Hall (2006), a construção identitária está em constante formação e parte dos processos inconscientes, existentes na psique dos indivíduos, que se desenvolvem a partir de suas vivências. Esses movimentos configuram mecanismos de ação e interação social, como a divisão de trabalho, as relações sociais, que se ressignificam, transformando as renovando seus universos ideológicos, simbologias construindo ou renovando os valores. Avaliando a importância da Educação, no contexto indígena, os educandos iniciam seu processo de criação, desde o primeiro momento, na medida em que passam de meros receptores à sujeitos que, após aprender a ler e a escrever, desenvolvem também a autonomia para exercer a sua criticidade e a sua reflexão sobre os conteúdos lidos e escritos, desenvolvendo a sua compreensão e novos olhares para o mundo. Nesse sentido, compreender a importância da etnometodologia, no contexto da Educação Indígena, se faz necessário, uma vez que esses jeitos, formas e realidades

sociais movimentam as intenções norteadoras de um etnocurrículo.

Todos os conceitos formadores de uma consciência individual e coletiva fundamentam, portanto, as diversas linguagens que constituem o mundo em que vivemos. Para isso, é preciso pensarmos os sujeitos enquanto seus segmentos sociais, formativos e qualificadores das suas ações em sociedade, sendo compreendidos como seres antropossociais de aprendizagem e, nesse caminho, precisamos olhar para toda a complexidade que é inerente ao processo estruturante de uma etnometodologia, orientada pelas vivências que, por sua vez, devem ser valorizadas e reconhecidas (MACEDO; SÁ, 2015, p. 14).

Pensar num currículo específico para a Educação Indígena é nas implicações das origens socioculturais, transformadoras das especificidades étnicas, em contexto vivencial, que oriente as discussões e práticas que irão desenvolver, por meio de processos conscientes, o senso de pertencimento e a identidade. Assim, no que tange à Educação Indígena, é relevante pontuarmos a importância desse estudo para a compreensão epistemologias e fundamentos filosóficos, que construíram o pensamento indígena, ao longo dos anos. Nesse sentido, foi-nos preciso compreender questões, que vão desde a elaboração do currículo indígena, levando em conta a sua cultura, até a ênfase no estudo da Educação de Jovens e Adultos, inserida nesse contexto.

O Currículo é um instrumento criado a partir das experiências entre docentes e educandos e dos

conhecimentos produzidos no decorrer dessas experiências, sendo necessário para a reflexão das práticas. Nesse sentido, implica o aperfeiçoamento docente, para que, dessa maneira, o próprio currículo também se desenvolva (LAUANDE; CASTRO, 2010). A questão das escolas indígenas e sua luta por autonomia nos faz refletir sobre a história de direitos violados, que ocorreu sobretudo, nos últimos dois séculos, quando a educação voltada para populações indígenas sofreu uma desestruturação, em decorrência das tomadas de terra e do extermínio de seu povo, modificando sua realidade social, cultural, política e econômica, moldando, a partir de uma concepção europeia, uma educação imposta aos indígenas (NÖTZOLD, 2015).

Por muito tempo, as comunidades indígenas não tiveram escolas em seus territórios, muito menos, podiam ensinar conforme preceitos das culturas, tal como acontece hoje, nesse novo contexto em que a escola indígena atende aos seus povos, trazendo para as realidades escolares as suas línguas, os seus valores, os seus costumes e as suas crenças. Antes, os saberes étnicos e culturais apenas eram passados através das histórias contadas pelos mais velhos, sendo a sua manutenção, responsabilidade de toda a comunidade. A escola inserida no contexto indígena, inicialmente, era algo distante das realidades indígenas, atendendo a concepções que não faziam parte das culturas dos povos originários.

Em resumo, historicamente, em se tratando de Educação Indígena, tudo começou com um processo de apagamento cultural e escravização indígena, desde a promulgação do

decreto n. 426, de 24 de julho de 1845 (BRASIL, 2014), que, já naquela época, não reconhecia os povos indígenas enquanto cidadãos, delegando poderes políticos às províncias para estabelecer uma religião comum e impor a Língua Portuguesa aos indígenas que não faziam parte dos núcleos urbanos, como pode ser observado em seu artigo 1°, inciso 7º:

§ 7º Inquerir onde ha Indios, que vivão em hordas errantes; seus costumes, e linguas; e mandar Missionarios, que solicitará do Presidente da Provincia, quando já não estejão à sua disposição, os quaes lhes vão pregar a Religião de Jesus Christo, e as vantagens da vida social (BRASIL, 2014, p. 1).

Após a assunção dos etnocurrículos, voltados para as culturas indígenas, não mais se pretende, das escolas indígenas, a homogeneização dos seus currículos e das metodologias de ensino, isso seria reviver épocas em que suas culturas foram totalmente desconsideradas. O que esperamos é entender e acolher a multiplicidade de povos, com línguas e costumes diferentes, reconhecendo seus direitos enquanto grupos diferentes entre si. Como afirmou Melià (1999, p. 12)

Vocês, melhor do que eu, sabem que essa generalização é inteiramente gratuita e falsa. Para um observador não-indígena, para um bom antropólogo, por exemplo, a imagem do índio que fica é bem a contrária: que o indígena faz o que bem quer, com liberdade às vezes quase raiando em anarquia, pois cada índio é ele mesmo. A alteridade, afinal, é a liberdade de ser ele próprio.

Apesar de reconhecidos, internacionalmente, os Direitos Humanos; a discriminação contra os povos indígenas e as minorias étnicas vem sendo praticada, por longos anos, com respaldo jurídico, carregando um legado de genocídio, justificado por políticas de exclusão, que não podem ser negligenciadas (UNESCO, 2005). Nesse sentido, é importante o registro histórico e de memórias desses povos, bem como a catalogação do trabalho realizado em suas escolas, para a afirmação identitária e a construção de memórias futuras, como consta de PPPI do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado (BAHIA, 2015, p. 15):

Assim, a escola deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas da comunidade Kaimbé e garantir o acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na esfera nacional constituindo-se a intercultural na prática educativa, pois preconiza a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, as atividades curriculares devem ter significado e contextualização às experiências dos educandos e de sua comunidade.

O sentimento partilhado durante os momentos de entrevistas e conversas com membros do povo Kaimbé foi o da necessidade de uma (re)construção histórica partindo do lugar deles, daquilo que ficou como símbolo de pertencimento e pulsão, para continuarem a luta pelo seu território. Em 1965, Freire (2015) advertia sobre a realidade de uma sociedade, vivendo grandes embates entre uma parte que se esvaziava de seus valores, tentando se

preservar, e uma outra que se configurava o que ele chamou de "partejamento", dado o esforço para encontrar respostas para uma situação tão densa de alienação, em que os homens eram coisificados. Para o nosso patrono, a Educação seria a única resposta para torná-los "homens sujeitos" (FREIRE, 2015, p. 36). Infelizmente, a sensação que temos, ao observar as nossas realidades atualmente, só nos leva a constatar o caráter quase profético dessas linhas, escritas por Freire, ao olhar para nossas realidades enquanto projeto de civilização. Ainda apresentamos o desenvolvimento econômico e a justiça social como conceitos discrepantes, o que faz da Educação o único caminho possível para desenvolvermos a igualdade e a integração entre os povos.

No rol das atividades pedagógicas, desenvolvidas por gestores e docentes do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, são trabalhados elementos da Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, uma vez que se apresenta enquanto possibilidade de transformação social, através da Educação, reconhecendo os conhecimentos construídos pela sociedade, responsáveis pela formulação dos saberes acumulados pela Humanidade (BAHIA, 2015). Tendo em vista a grande diversidade de povos e suas características plurais, enfatizamos, que no que se refere aos seus currículos, o que traz o RCNE/ Indígena (BRASIL, 1998, p. 14):

Não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem pretende estar dando receitas de aula: este Referencial se propõe, apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares.

É preciso entender que, para além das línguas e dos modos de viver e de pensar, estão presentes em seus constructos as experiências vividas e o contato desses povos com os não-indígenas, originando saberes agregados às suas tradições cosmogônicas e concepções filosóficas, nascendo, nesse sentido, diferentes visões, expressas por meio de suas artes, musicalidades e rituais. Possibilitar a expressão das identidades indígenas, através da Educação, constitui um longo processo, que deriva de gerações anteriores e se estende ao futuro. Processo marcado pelo respeito básico e constitucional ao direito à diferença", de maneira que aquilo que foi construído, até o momento, possa ser revisitado e aprendido.

Conforme consta do PPPI do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado:

A escola indígena se caracteriza por ser comunitária, ou seja, espera-se que esteja articulada aos anseios de comunidade e a seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural. Dessa forma, a escola e seus profissionais devem ser aliados da comunidade e trabalhar a partir do diálogo e participação comunitária, definindo desde o modelo de gestão e calendário escolar – o qual deve estar em conformidade às atividades rituais e produtivas do grupo - até os temas e conteúdo dos processos de ensino-aprendizagem (BAHIA, 2015, p.18).

Percebemos, no contexto apresentado, princípios como o da autodeterminação, conforme preconiza o Referencial

Curricular para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), que trata das relações dos povos indígenas com outros valores e culturas distintos, sem que isso interfira em seu direito de decisão sobre sua comunidade e projetos futuros, consolidando sua autonomia, que, por sua vez, representa a condição essencial para sua sobrevivência. Os RCNE / Indígenas trazem como princípios para a Educação Escolar Indígena:

- uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres " e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir - e assegurar - determinadas qualidades;
- valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos (BRASIL, 1998, p..23).

Nesse sentido, a Educação Escolar Indígena, oferecida no Terrotório Indígena do Massacará, é caracterizada por ser específica, intercultural e comunitária, acontecendo nos espaços formais e informais, tendo como objetivos principiais possibilitar, aos docentes, o seu reconhecimento enquanto Kaimbé, desenvolvendo os seus valores étnicos e o senso crítico, para atuar em comunidade e na sociedade,

de forma transformadora, tendo a família como valor primordial, respeitando os seres humanos e suas individualidades. Os projetos elaborados pelo Colégio foram formulados em comunidade, tendo como base os eixos transversais (Terra/Território; Organização; História; Identidade Étnica, Relações interculturais e ambientais; Religião) considerados fundamentais para a melhoria da qualidade de vida Kaimbé, pensado de maneira a atender seu povo. As matrizes curriculares disponibilizadas nessa pesquisa constam do PPPI (BAHIA, 2015) e podem ser observadas abaixo, nos Quadros 3 e 4:

Quadro 3: Matriz curricular oferecida no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado para o Ensino Fundamental, 2015.

Educação Escolar Indígena Matriz Curricular Referenciada MODELO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DIURNO

Ensino Fundamental (Anos Finais)	52	63	7ª	82
I - BASE NACIONAL COMUM				
Eixo ı: Mültiplas Linguagens				
Lingua Portuguesa	04	04	04	04
Lingua Indigena	02	02	02	02
Lingua Estrangeira	02	02	02	02
Matemática	.04	04	04	04
Arte e Cultura	02	02	02	02
Educação Corporal	02	02	02	02
Ed. Religiosa	XX	xx	XX	xx
Sub Total	16	16	16	16

Eixo 2: Conhecimen	tos Socioambientais				
Ciências da Natureza		03	03	03	03
Ciências Humanas	Geografia	02	02	02	02
	História	02	02	02	02
	Direitos Humanos e Povos Indígenas	01	01	01	01
Sub Total		08	08	08	08
II – PARTE DIVERS	IFICADA				
Educação Digital		01	01	01	01
Sub Total		01	01	01	01
III- ESTUDOS TRANSVERSAIS		XX	Xx	xx	xx
TOTAL		25	25	25	25

Fonte: BAHIA, 2015.

Quadro 4: Matriz curricular oferecida no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado para o Ensino Médio, 2015.

Educação Escolar Indígena Matriz Curricular Referenciada MODELO PARA O ENSINO MÉDIO DIURNO

COMPONENTES CURRICULARES	Séries					
	18		21		3*	
	SEM	ANO	SEM	ANO	SEM	ANO
I - BASE NACIONAL COMUM		illine at single and and		ilonoininn		identistationia
Eixo 1: Múltiplas Linguagens						
Ling, Portuguesa e Lit, Brasileira	03	120	03	120	03	120
Matemática	03	120	03	120	03	120
Lingua Indigena	02	80	02	80	02	80
Educação Corporal	01	40	01	40	01	40
Arte e Cultura	02	80	0.2	80	02	80
Subtotal	- 11	440	11	440	11	440

III - ESTUDO	- ESTUDOS TRANSVERSAIS		1555	Xx	277	XX	- 777
TOTAL		25	1000	25	1000	25	1000
Lingua Estrangeira		02	80	02	80	02	80
II - PARTE DIV	/ERSIFICADA						
Subtotal		06	240	06	240	06	240
Sociais	Conhecimentos filosóficos e socioantropológicos	02	80	02	80	02	80
Humanas e	Geografia	02	80	0.2	80	0.2	80
Área: Ciências	História	02	80	02	80	02	80
Subtotal		- 06	240	06	240	06	240
	Biologia	02	80	02	80	02	80
da Natureza	Física	02	80	02	80	02	80
Área: Ciências	Química	02	80	02	80	02	80
Eixo 2: Conhec Socioambiento	2002.03207						

Fonte: BAHIA, 2015.

As ações do Currículo devem estar direcionadas a possibilitar, ao indivíduo, a construção de seus referenciais de compreensão do mundo, tornando-se produtivo em sociedade, na medida em que, inserido historicamente e por meio do trabalho, passa a exercer sua cidadania (SILVA, 2010). Pensar no modelo de Educação que vem sendo (re)construído dentro das comunidades indígenas nos faz refletir sobre os padrões estabelecidos para uma concepção curricular que, ao longo da História, mantem sua constituição tradicional, mesmo sugerindo mudanças em seus conteúdos – o que nos faz pensar sobre a interdisciplinaridade inalterada por essas estruturas inalteradas (MOREIRA, 2000).

A relação do indígena com sua terra é uma das bases levantadas pelo "Colégio Kaimbé", constituindo o elo

no direcionamento de primordial suas atividades. considerando a base da sua história e seu lugar de cultura, que lhes provêm o sustento, abrigando lugares sagrados e a manifestação das suas crenças e força ancestral. Considerando todos esses elementos, que fazem o ser em si indígena e que articulam os fazeres comunitários, a escola representa o lugar de construção e aperfeiçoamento de saberes, que darão continuidade ao desenvolvimento de benefícios para o povo Kaimbé, objetivando a gestão territorial e ambiental de suas terras.

Percebemos, com clareza, que os saberes ancestrais são respeitados e mantidos, no Terrotório Indígena do Massacará. apresentando-se do como norteadores desenvolvimento da comunidade, colaborando elaboração de novas estratégias de luta e resistência, nas quais, os valores Kaimbé são passados aos mais jovens. Nessa lógica, o papel do docente, atuante nas lutas por melhoria do ensino na comunidade, é o de, sobretudo, preservar a história Kaimbé, como pode ser observado no PPPI do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado (BAHIA, 2015, p. 26):

Considerar o ser indígena, implica em conhecer o presente, saber que se tem uma história de luta e de resistência, onde os heróis foram os antepassados e hoje se constrói a própria história. Formamos a árvore Kaimbé onde o rio da Ilha é o Tronco Velho e as pontas de rama se espalham pelo território indígena, como uma das veias da bacia do rio Itapicuru. Nossa história da qual faz parte nossa memória sociocultural, assim como a nossa luta por sustentabilidade e a melhoria da qualidade de vida, devem permear a educação de nossas crianças.

Os temas abordados na escola indígena dizem respeito às suas vivencias e necessidades comunitárias, sendo um espaço aberto para todo o contexto plural que acolhe, uma vez que estão presentes em seu cotidiano, alunos indígenas e não-indígenas. Nesse sentido, as suas realidades são trabalhadas no contexto da aceitação das diferenças culturais, sem nenhum tipo de discriminação. Em conjunto, ao longo das atividades propostas no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, são discutidas as diferenças étnicas, de gênero, a relação com o meio ambiente, as lutas do povo Kaimbé e de outros povos, dando significado para a vivência escolar.

É preciso reconhecer essa multiplicidade de saberes, que acontecem dentro e fora das escolas indígenas, ambos nos levam a construir o nosso próprio olhar, reaprender e (re)conhecer, permitindo-nos novas formas de difundir os saberes em outros espaços e momentos de aprendizagem conforme suposto por Fróes Burnham et al (2012, p. 143):

[...] a intersubjetividade em si já traz a questão das múltiplas referências, são múltiplos olhares, múltiplos os esquemas de análise que estão ali. Se você tem indivíduos sociais diferenciados que são submetidos por uma linguagem, por uma cultura, por formas, *ethos*, éticas, estéticas diferenciadas, você já tem aí a complexidade de cada uma delas. Na hora em que essas complexidades interagem, o processo torna-se ainda mais complexo, e quando dizemos que, nessas interações, se estrutura e se constrói saber, se constrói conhecimento, isto é muito certo porque em nenhuma situação em que estamos com o outro deixamos de aprender.

Os conteúdos curriculares, adotados no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, são organizados de maneira comunitária de acordo com as concepções, princípios e projetos de seu povo, reconhecendo a diversidade das cultura e línguas, promovendo experiências socioculturais, estimulando o respeito entre diferentes etnias. Os frutos dos esforços de professores, estudantes, gestores, lideranças e comunidades, para tornar a Educação o espaço de respeito, identidade e comunhão, são notados no convívio com os Kaimbé.

Assim, destacamos que a orientação curricular supracitada instituição de ensino é consonante com as propostas da Educação Indígena contemporânea, sentido de desenvolver elementos de valorização cultural e além de subsidiar territorialidade étnica. a pertencimento Kaimbé. Para tanto, os registros de sua história e das memórias, além de elementos culturais, são usados como recursos, no Colégio Estadual Indígena Dom Berenguer Prado, permitindo a Iackson consequentemente, a legitimação, da cultura Kaimbé.

METODOLOGIA

Esta comunicação de pesquisa representa o nosso esforço em analisar o processo de construção da identidade indígena Kaimbé, a partir do currículo adotado e das práticas pedagógicas, promovidas pelos docentes da EJA do Colégio Estadual Dom Jackson Berenguer Prado, sito ao Terrotório Indígena do Massacará, e suas interrelações como a produção de seus constructos históricos e das memórias Kaimbé, ao longo das atividades letivas, ocorridas no cotidiano da instituição. Sobre o assunto estabelecido, entendemos estar situado numa zona de confluência temática, de onde é possível determiná-lo a partir de quatro distintas matrizes disciplinares: 1) Educação Indígena; 2) Etnocurrículo; 3) Identidade étnica; e 4) produção de bens culturais, na forma de registro das culturais, artísticas religiosas manifestações e comunidade. Dessa forma. dado seu caráter 0 multirreferencial, abordagem optamos por uma iminentemente explicativa do objeto.

Alvarenga (2010, p. 41) define o estudo explicativo como aquele que "[...] busca explicar por que sucede determinado fenômeno, qual é a causa, ou qual é o efeito dessa causa [...]", a partir de hipóteses explícitas. Nesse sentido, estruturamos um roteiro hipotético para o fenômeno investigado, no qual, as suas causas são localizadas na proposição de um currículo etnicamente diferenciado (etnocurrículo), na EJA do Colégio Estadual Indígena Dom

Jackson Berenguer Prado, cujo escopo é o de preservar, legar e valorizar a cultura Kaimbé partindo dos registros históricos e de memórias, sobretudo, a partir da perpetuação das práticas culturais e religiosas de matriz indígena; e as suas consequências se manifestam na assunção da identidade indígena Kaimbé, no pertencimento e no sentimento de territorialidade, que discentes e egressos da EJA, da instituição, apresentam perante a sua comunidade e a sociedade que a cerca.

da complexidade do fenômeno investigado, enfoque qualitativo para OS nossos procedimentos. De acordo com Alvarenga (2010), "Este enfoque abrange processos humanos complexos. Tenta descrever e compreender as situações e os processos de maneira integral e profunda, considerando inclusive o envolve problemática contexto aue a (ALVARENGA, 2010, p. 10). Acreditamos que características são perfeitas para a consecução de uma investigação sobre um tema subjetivo, quanto o nosso.

Dentro da gama dos estudos explicativos com enfoque qualitativo, optamos pelo procedimento de coleta, seleção e análise, com acento fenomenológico. Surgida da crise epistemológica da Sociologia Clássica, a Fenomenologia supõe um caminho investigativo, no qual os atos individuais e coletivos, concretos, sem generalizações, são tomados como mote para inferências mais amplas, de natureza sociológica, assumindo a possibilidade de projetar a história dos indivíduos e dos grupos sociais na História, dando significado às suas particularidades. Entendemos

que os atos individuais e coletivos formam um valioso e atual campo de potenciais estudos. A sua utilização perpassa por várias ciências, sendo mais amplamente utilizada pelas ciências sociais, combinando recursos e conceitos de áreas do conhecimento, como os referentes à História, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Jornalismo, entre outras (DELORY-MOMBERGER, 2012).

A apropriação do manancial metodológico fenomenológico, Educação, deve-se, em parte, aos epistemológicos próprios da pesquisa educacional. Com efeito, há imensa dificuldade em assumir a Educação Indígena, desde uma perspectiva científica, porquanto o seu objeto não possa ser traçado linearmente, colaboração dessas outras esferas do conhecimento. Embora a comunidade Kaimbé faça parte da nossa história de vida, ao longo da consecução desta investigação, não nos foi possível experimentar um período de imersão no Terrotório Indígena do Massacará, por óbvias implicações sanitárias. Assim, o contato de pesquisa aconteceu, sobretudo nos anos de 2018 e 2019, em visitas, descritas Dessa forma, entendemos que, ao longo das visitas, havíamos constituído uma pesquisa de campo, de cunho fenomenológico.

A Fenomenologia se ocupa do estudo dos fenômenos em si mesmos e assim apresentados à consciência. O seu pressuposto básico é o da intencionalidade da psique humana, segundo o qual, a consciência está sempre dirigida

¹⁵ CF. infra, "4.1 Relatos das visitas ao Terrotório Indígena do Massacará".

a um fenômeno — cuja existência depende em tudo dela para ser desvelada, tanto quanto ela própria depende do fenômeno para se constituir. Para Merleau-Ponty (1999), tudo o que o ser humano conhece, mesmo nos limites objetivos da Ciência, é fundamentado na vivência da realidade, pois esta é o campo de atuação e estruturação da consciência. Nas suas palavras:

[...] O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não 'habita' apenas o 'homem interior', ou antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. Quando volto a mim a partir do dogmatismo do senso comum ou do dogmatismo da ciência, encontro não um foco de verdade intrínseca, mas um sujeito consagrado ao mundo (1999, p. 06).

Assim, em última instância, o conhecimento produzido na psique humana refere-se imediatamente à própria realidade, visto que não há distinções entre esta e a consciência. A Ciência, portanto, deve ser estabelecida sobre uma realidade incorporada à consciência, indistinta desta, pois a reflexão científica se dá na experiência interior de vivência da realidade. Assim, a Fenomenologia se interessa pela essência dos fenômenos, buscando isolá-los, circunscrevê-los à experiência da consciência. A sua tarefa, enquanto proposta epistemológica, seria a de demarcar as categorias da expressão da realidade — portanto o seu escopo é o de descrever o fenômeno em si, tal como se põe à consciência. A sua base de raciocínio é a dedução, por isto

demanda a construção de hipóteses flexíveis, devido à importância dos conhecimentos abordados no decorrer do processo de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987; ALVARENGA, 2010).

Por fim, entendemos que, mesmo em uma investigação de viés fenomenológico no campo da Educação Indígena, seja imprescindível garantir um nível de aproximação com o fenômeno investigado, que nos permita a prerrogativa de compreender para poder intervir. É essencial que a pesquisa em educação intervenha. A intervenção é capaz de fazer os grupos investigados se enunciarem, através da pesquisa, avocando as suas experiências, as suas sabedorias, as suas legítimas visões de mundo.

Isso posto, realizamos visitas de observação e entrevistas com docentes, coordenação, lideranças e comunidade, objetivando compreender as relações do povo indígena Kaimbé com sua história e as memórias passadas, por gerações, que são, por sua vez, trabalhadas em âmbito escolar de maneira a ser reafirmada sua identidade e pertencimento. Nesse sentido, os sujeitos, em conversas informais. também meio por de entrevistas semiestruturadas e videoconferências (em decorrência da pandemia), passaram-nos conteúdos que fundamentaram essa pesquisa.

Como resultado, das visitas ao Terrotório Indígena do Massacará, pudemos conhecer as instalações do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado e um pouco da história da sua fundação. Ademais, conversamos com a direção sobre o currículo indígena e, através dos

professores, conhecemos as adequações e disciplinas inseridas no currículo para manutenção da cultura desta comunidade. Em conversas com o cacique Juvenal Fernandes Pereira¹⁶, foram-nos compartilhadas as lendas, que fazem parte do universo simbólico e cosmogônico da etnia Kaimbé. Soubemos, também, sobre os processos de demarcação e posse das terras atuais do Massacará (PEREIRA, 2020b).

¹⁶ Ao longo dos nossos contatos, Seu Juvenal manifestou, reiteradas vezes, a preocupação em propagar a história e a cultura Kaimbé, para o conhecimento de outras comunidades e pesquisadores (PEREIRA, 2020b). Assim, propusemo-nos a utilizar a nossa pesquisa para impulsionar um projeto coletivo de divulgação da história, da cultura e das memórias Kaimbé, partindo do estudo sobre a Educação Indígena, oferecida na EJA do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado. Para tanto, engendramos algumas ações, com o intuito de dar visibilidade à cultura Kaimbé, em espaços acadêmicos e não acadêmicos da sociedade de entorno. Essas ações foram compostas da publicação de dois livros impressos - memórias de Magna Kaimbé, intitulado "Cartas para a minha filha", e a própria publicação desta dissertação -; publicação libreto digital, contendo parte do manancial cultural Kaimbé sobre o uso das plantas medicinais, confeccionado por estudantes Kaimbé do Curso de Serviço Social da FAEC; ciclo de duas palestras realizadas, pelo você-cacique Kaimbé, Ivanílton Narcizo Pereira, ocorridas no Campus I da UNEB e no Projeto Social Teatro Escola; podcast com lideranças Kaimbé, exibido nas redes da UCSAL; entrevista com o Cacique Juvenal Fernandes Pereira e com o vicecacique Ivanílton Narcizo Pereira, disponível na WebTV UCSAL; e mesa-redonda. realização de uma transmitida ENECULT/UFBA, com as participações do Cacique Juvenal Fernandes Pereira e do vice-cacique Ivanílton Narcizo Pereira.

Descrição dos procedimentos

Inicialmente, fizemos um levantamento das principais contribuições teóricas sobre o tema desta investigação, colocando-o numa perspectiva epistemológica de viés fenomenológico. Face a essa escolha epistemológica, entendemos organizar os aportes teóricos, de acordo com a lógica estrutural preliminar da pesquisa, segundo a qual, teríamos necessidade de estabelecer informações sobre o Terrotório Indígena do Massacará, sobre a história dessa etnia, sobre a EJA na Educação Indígena, sobre currículo e etnocurrículo indígena, sobre cultura, identidade. pertencimento e territorialidade nas atividades do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado.

Concomitante à análise bibliográfica, procedemos, também, a uma análise documental do aparato legal, que rege a Educação Indígena (BAHIA, 2004; BRASIL, 1910; 1988; 1991; 1998; 1996; 1999a; 1999b; 2000a; 2000b; 2002; 2004; 2005; 2014; 2018). Realizamos, também, uma análise do currículo adotado no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado (BAHIA, 2015), tomando como ponto de partida o seu PPPI. Ao longo das análises bibliográfica, documental e curricular, realizamos três visitas de observação, nos dias 03 de setembro de 2018, 29 de setembro de 2018, e 22 de junho de 2019. As demais visitas, programadas para a pesquisa, não puderam ser realizadas, por causa da pandemia de Covid-19, uma vez que o Terrotório Indígena do Massacará foi tornado inacessível à comunidade externa, por ordem dos caciques.

Em relação às entrevistas semiestruturadas, a primeira delas ocorreu quando da nossa última visita de observação ao Terrotório Indígena do Massacará, em 22 de junho de 2019, e teve como entrevistados o cacique Juvenal Fernandes Pereira e o vice-cacique, Ivanilton Narcizo Pereira, que muito contribuíram para esta pesquisa, elucidando a importância da Educação e da EJA, para o povo Kaimbé. Além das lideranças, foram entrevistados quatro professores e quatro estudantes, sendo dois da escola e dois egressos que, atualmente, frequentam o Ensino Médio e a graduação, em outras instituições. Estas entrevistas aconteceram via mediação tecnológica, por causa da pandemia provocada pela Covid-19, entre os meses de janeiro e março de 2020. Ao lado desses professores e estudantes, também entrevistamos, em 08 de abril de 2020, a coordenadora pedagógica do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, a professora Cirila Santos Gonçalves, licenciada em Pedagogia Indígena, exercendo a função, desde 2017, na instituição. Essa entrevista também teve que ser realizada no modo online, por causa da pandemia.

Realizamos todos esses procedimentos de coleta e análise das informações, utilizando a técnica de triangulação crítica dos dados e informações. De acordo com Fonseca (2002), concepção da técnica da triangulação, em uma pesquisa qualitativa, parte do pressuposto de que uma realidade social deve ser analisada em toda a sua amplitude. Assim, os fenômenos devem ser entendidos na sua construção histórica, nas suas matrizes culturais e na sua vinculação a uma realidade maior. A triangulação crítica de dados e

informações pode ser caracterizada não somente pela combinação de informações provenientes de múltiplas fontes, mas, sobretudo, pela a combinação de metodologias diversas e coerentes entre si, no estudo dos fenômenos (FONSECA, 2002).

sentido, nesta investigação, comparamos Nesse analisamos informações e dados, provenientes dos autores acadêmicos que se debruçam sobre o tema pesquisado (apropriação bibliográfica), dos documentos legais e da instituição investigada (apropriação documental), das interações pessoais - online (reuniões via Meet) e in loco (visitas de observação) -, dos contatos com docentes e discentes da EJA do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, além da direção da instituição lideranças Kaimbé escolar das (entrevistas semiestruturadas) e da nossa percepção, obtida desses contatos.

Instrumentos de produção de dados e informações

Na construção dos instrumentos de produção de informações desta investigação, procuramos contemplar as condições de coerência, consistência, originalidade e objetivação, estabelecidas por Triviños (1987), para a pesquisa em Educação, desenvolvendo instrumentos que pudessem revelar as necessidades da pesquisa e sólidos o suficiente para convalidar os resultados obtidos. Da mesma forma, desejamos que fossem originais, de maneira que pudessem desvelar os caminhos metodológicos que pretendemos seguir. Por fim, entendemos que os

instrumentos desta pesquisa deveriam ser objetivos na captura das informações, mas que nos permitissem contar com a subjetividade, durante a sua aplicação, para que, assim, aspectos não tão evidentes do objeto fossem revelados. Para esta investigação, escolhemos os instrumentos: 1) Visita de observação; e 2) Aplicação de entrevista semiestruturada.

Visitas de observação

A visita de observação é uma técnica, largamente, utilizada em pesquisas de vários campos das Ciências Sociais, notadamente, em investigações de natureza antropológica. Para Reis (2011), a visita de observação constitui um meio termo entre a visita técnica e a observação praticada nas etnografias. Entendemos que as observações podem ocorrer em muitas situações, traduzindo muitas necessidades da pesquisa. Nos ambientes educativos. costumam ter objetivos muito pontuais, observação do como a comportamento discente ou da prática docente.

Na nossa pesquisa, realizamos três visitas de observação, nos dias o3 de setembro de 2018, 29 de setembro de 2018 e 22 de junho de 2019. Nestas, buscamos, especificamente, compreender as relações entre as atividades desenvolvidas na EJA do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, em relação à preservação e divulgação da história e da cultura dos Kaimbé. Havíamos programado mais visitas, que, no entanto, não puderam ser realizadas, por causa da situação atípica, provocada pela pandemia de Covid-19.

Aplicação da entrevista semiestruturada

Conforme Triviños (1987), a entrevista semiestruturada possui natureza dialógica, tendente à informalidade. O seu ponto de partida são as questões gerais, orientadas pelas hipóteses traçadas sobre o fenômeno que desejamos compreender. Uma vez que sejam respondidas as questões gerais, podemos ir nos aprofundando na obtenção de mais informações, através da especificação das perguntas. Dessa maneira, a grande vantagem da entrevista semiestruturada é a sua adaptabilidade ao teor das respostas do entrevistado às circunstâncias da entrevista.

Triviños (1987) entende que a entrevista semiestruturada mantém certo tom de neutralidade e objetividade científica, embora respeite os espaços para uma interpretação mais subjetiva das informações. Assim, avaliamos que seja um instrumento de coleta que supõe uma teoria em ação, ou seja, que busca a práxis do conhecimento, na qual o pesquisador e os participantes provocam-se mútuas transformações. Nesse sentido. entendemos entrevistador pode interferir na produção do discurso dos entrevistados, no sentido de provocar-lhes respostas cada vez mais honestas e profundas. Por ser dialógica, em respeito à condução eticamente correta da investigação, os participantes da pesquisa devem ser, previamente, informados, de forma explícita, sobre os objetivos e etapas da pesquisa. Os entrevistados têm que ser, portanto, respeitados na sua integridade, moral, intelectual e espiritual. Entendemos que seja obrigação do pesquisador

estabelecer uma conexão significativa com os entrevistados, de forma que ganhe simpatia e confiança.

O roteiro de questões desenvolvidas para a entrevista semiestruturada com os professores indígenas, atuantes no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado visou perscrutar as suas metodologias, no sentido de perceber como as questões da identidade étnica, do pertencimento e da territorialidade são trabalhados no curso, para, posteriormente. Optamos por um misto de perguntas explicativas imediatas e perguntas interrogativas mediatas. Quanto ao planejamento, as questões foram segmentadas em dois blocos conceituais: o primeiro, contendo perguntas sobre a formação dos professores da EJA indígena; o segundo, questionando o currículo, as práticas docentes e as metodologias empregadas nas aulas. As questões selecionadas aos participantes podem ser conferidas nos Quadros 5, 6, 7 e 8, abaixo:

Quadro 5: questões para o vice-cacique Ivanílton Narciso Pereira, 2020.

Vice-cacique Ivanilton Narcizo Pereira

- 1. Qual o significado do Colégio para o povo Kaimbé?
- 2. De que forma é trabalhada a questão cultural no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado?
- 3. Fale sobre a importância da EJA, para a sua comunidade?
- 4. Como se dão as relações Escola X Comunidade?

Fonte: confeccionado por Canton (2020).

Quadro 6: questões para os professores indígenas, 2020.

Para os docentes indígenas

- Qual a importância da Educação para a afirmação cultural e identitária dos povos indígenas?
- 2. Como Trabalha a história e a cultura Kaimbé na sala de aula?
- Sente falta de material didático específico para trabalhar as questões históricas e culturais do povo Kaimbé?
- 4. Quais as maiores dificuldades enfrentadas no Colégio?
- 5. Como melhorar a Educação Indígena oferecida no Colégio?

Fonte: confeccionado por Canton (2020).

Quadro 7: questão para os estudantes e egressos Kaimbé, 2020.

Para os Estudantes

O que é ser indígena "KAIMBÉ"?

Fonte: confeccionado por Canton (2020).

Quadro 8: questões direcionadas à coordenadora do Colégio, profa. Cirila Santos Gonçalves, 2020.

Para Coordenação da Escola

- 1. Qual a importância da educação para afirmação identitária indígena?
- 2. De que maneira se trabalha a Cultura na sala de aula?
- 3. Como se dão as relações Escola X Comunidade?
- 4. Conte-me sobre as dificuldades enfrentadas na escola. O que é possível fazer para melhorar?
- 5. Como é trabalhada a cultura em sala?
- 6. O que é Ser Kaimbé?
- Com relação ao suporte pedagógico no que se refere aos materiais didáticos, faleme sobre as Dificuldades/Possibilidades.
- 8. Qual a formação dos professores atuantes hoje na Escola?
- 9. Como foi o processo de estadualização da escola?

Fonte: confeccionado por Canton (2020).

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DAS INFORMAÇÕES OBTIDOS

Passamos, agora, à apresentação e à análise das informações, obtidas da aplicação dos instrumentos estabelecidos para a consecução metodológica da investigação, quais sejam: os relatos das visitas ao Massacará e as respostas às entrevistas, aplicadas às lideranças, à coordenação e aos corpos docente e discente do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado.

Relatos das visitas ao Terrotório Indígena do Massacará

Em nossa primeira visita ao Terrotório Indígena do Massacará, realizada em 03 de setembro de 2018, tivemos contato com duas lideranças do povo Kaimbé, além de as dependências do Colégio Estadual conhecermos Indígena Dom Jackson Berenger Prado e de conversarmos, informalmente. com professores membros e comunidade. Consideramos positivos, os resultados dessa visita, uma vez que percorremos lugares e encontramos pessoas, que nos trouxeram informações importantes sobre a história do povo Kaimbé e sobre como o Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado se estruturou, tornando-se a referência que é hoje. Foi um momento significativo, pois, dali para diante, nos apaixonamos pelo nosso objeto de pesquisa.

Ao chegarmos, fomos, imediatamente, em busca dos locais que pretendíamos conhecer, como o supracitado Colégio e a Igreja da Santíssima Trindade do Massacará, construída no final do Século XVI, remanescente da antiga missão Jesuítica/franciscana, da qual se originou o aldeamento Kaimbé do Massacará e, posteriormente, o Território Indígena homônimo. Consideramos a imersão no *locus* de investigação condição essencial para a realização da pesquisa, pois o pesquisador deve experimentar o ambiente da sua investigação, na totalidade de fatores sensoriais, culturais e sociais, que lhes são de interesse investigativo.

Abaixo, nas Fotografias 22 e 23, apresentamos a Igreja da Santíssima Trindade do Massacará e a entrada do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado:

Fotografia 22: Igreja da Santíssima Trindade do Massacará, 2018.



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2018.

Fotografia 23: entrada do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, 2018.



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2018.

Em conversas com o cacique mais idoso da comunidade, Seu Juvenal Fernandes Pereira, foi-nos possível conhecer as histórias de luta pela demarcação territorial, que fazem parte da memória que constrói aquele território. Já havíamos escutado e estudado, muitas vezes, sobre o sofrimento e sobre a luta indígena, mas os relatos nunca chegaram, para nós, através de alguém que participou ativamente do processo, sofrendo as consequências por ter assumido o protagonismo da causa Kaimbé, diante do poder político e econômico da região. Foram momentos marcantes que nunca esqueceremos.

O povo Kaimbé e, em especial, aquele simpático senhor indígena que nos acolheu, com tamanha solicitude e carinho, ensinaram-nos muitas coisas sobre o respeito ao ser humano, em sua completude. Fez-nos refletir o quanto

ainda é possível, que nesse mundo, existam pessoas que, mesmo experimentando a maldade humana, não se contaminam com ela e prosseguem com suas as vidas, propagando o Bem. As histórias que, para nós, eram tão distantes se tornavam reais e não apenas nos faziam refletir, mas nos enchiam de vontade de falar sobre e de tornar registrada aquela que tinha sido uma experiência humanizadora.

Na fotografia 24, abaixo, temos o cacique Juvenal Fernandes Pereira e sua família. No canto esquerdo, está o seu filho Ivanilton Narcizo Pereira, vice-cacique Kaimbé:

Fotografia 24: família do Cacique Juvenal, 2018.



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2019.

Nesse primeiro contato, foi-nos possível abarcar a importância da conquista territorial indígena e o quanto isso foi sacrificante para eles, o que nos remete a Andrade

(1998), quando adverte que o sentimento de territorialidade provoca uma consciência fraterna entre as pessoas de uma comunidade. O que é proveniente da formação do território que constrói, de maneira subjetiva, o comportamento coletivo, quando no momento existe a participação de todos para efetivação da conquista.

Cohn (2016) nos chama atenção para o fato de que muitas pesquisas, em contextos indígenas, esquecem-se das escolas. Não as comentam nem as analisam, suprimindo as escolares suas contribuições e comunidades indígenas, mas é fundamental atentarmos para a importância de se analisar as escolas indígenas, sem isolá-las do mundo vivido pelo indígena. No decorrer da pesquisa, pudemos ter contato com alguns registros e obras realizadas sobre o povo Kaimbé e, de fato, nenhum deles escola indígena, de maneira mencionava a aprofundada.

Nesta primeira visita ao Massacará, ao conhecermos o colégio indígena, pudemos perceber as especificidades da Educação Indígena, o que nos fez perceber o quanto seria detalhado. necessário estudo de um tanto funcionamento quanto significado de seu para comunidade Kaimbé. Nesse sentido buscamos, em uma perspectiva dialética, equacionar as relações entre instituição escolar e a comunidade, estabelecendo uma relação com a Educação de Jovens e Adultos indígena, como referencial cultural, buscando a afirmação identitária Kaimbé, descrevendo como se organizam os fenômenos sociais nesse contexto.

Após ouvirmos as histórias da comunidade, entendemos a importância de registrar detalhadamente as dinâmicas do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado. Imediatamente, veio-nos uma curiosidade: o nome do Colégio, que não faz referência a nenhuma liderança indígena, mas, sim, a um padre católico, que costumava frequentar a região. Isso nos fez notar que vige uma religiosidade cristã muito forte, no Massacará, manifestada, inclusive, nas comemorações das datas importantes do Catolicismo. Também existe, na comunidade, uma expressiva representação evangélica, que conta com um significativo contingente de adeptos.

O corpo docente do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado é composto por professores indígenas que residem ali mesmo ou em povoados próximos. Durante a primeira visita, não tivemos acesso aos documentos da instituição, que pudessem descrever melhor o número de funcionários e as suas formações, bem como dados sobre o currículo e o funcionamento da escola. Apenas realizamos, de maneira informal, conversas com a direção e com alguns professores, além de conhecer a parte estrutural da instituição. Descobrimos que muitos dos professores indígenas haviam sido nossos alunos no Ensino Médio, época em que atuamos na docência, em um colégio da rede estadual. Agora, eram professores da instituição escolar indígena, algo que nos trouxe muita felicidade.

As escolas indígenas têm se empenhado para atender as demandas específicas de cada povo, resgatando as suas culturs,a fomentando o respeito às diferenças, tendo como

integrantes, desse cenário, os próprios indígenas, que, por sua vez, são os responsáveis pela elaboração de um currículo pertinente e coerente com as suas etnias (CUNHA; CESARINO, 2016). No que se refere ao Currículo do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, em conversa informal com a diretora, soubemos que havia a adaptação de algumas disciplinas como Língua e Cultura Indígena, agregadas para trabalhar especificamente a cultura do povo Kaimbé e suas memórias.

Essas ações abriram a possibilidade para que a escola indígena se tornasse instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas, deixando de representar um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade de entorno. Nesse processo, as culturas indígenas, devidamente valorizadas, devem ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas. Atualmente, existem programas que garantem formação para os professores indígenas¹⁷, de maneira específica, fornecidos pelas Secretarias de Educação, embora muito ainda precise ser discutido acerca das realidades para que sejam respeitadas as necessidades individuais de cada povo (VEIGA; SALANOVA, 2001; HENRIQUES, 2007).

A fala da gestora nos fez perceber que há concordância entre a proposta para Educação Indígena e os mecanismos

_

¹⁷ Com efeito, há muitos professores indígenas Kaimbé formados ou em formação pelo Curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e por outros programas similares.

didático-pedagógicos que direcionam as atividades no sentido de valorização de sua cultura e etnia, algo que depois pôde ser observado nas leituras do PPPI do Colégio (BAHIA, 2015). Na Educação de Jovens e Adultos, foi-nos relatado, pelos professores, que muitas pessoas na comunidade tiveram seus estudos abortados ou nunca puderam estar em uma escola, pelo fato de não possuírem, durante boa parte da infância e adolescência, um local fixo de residência, por causa dos conflitos por demarcação de terras.

Nas conversas com os professores, descobrimos que o Colégio abriga 56 profissionais, entre direção, corpo docente e corpo administrativo, atuando em prol de 543 estudantes, segmentados em infantil ensino estudantes), ensino fundamental I (142 estudantes), ensino fundamental II (121 estudantes), ensino médio estudantes), EJA (133 estudantes), educação). A todos estes, o Colégio Estadual Dom Jackson Berenguer Prado oferece alimentação escolar atendimento educacional e especializado.

Sobre a produção do material didático, pelos Kaimbé, tivemos contato com uma coletânea de textos, confeccionada, no Colégio, por professores e alunos: o paradidático "De tempos em tempos: nossas histórias Kaimbé", lançado pela EDUFBA (SOUZA; SOUZA; QUEIROZ, 2010), para ser usado, tanto nas escolas como por pesquisadores, como referencial da cultura e história Kaimbé. Além dos relatos, das histórias locais e dos contos, que remetem à cultura Kaimbé, a obra conta, também, com

ilustrações feitas pelos próprios alunos do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, confeccionadas sob a supervisão da professora Maria Luiza de Souza, na Disciplina Cultura Indígena, em 2010.

Entendemos que não há como adotar um modelo educacional único, cabendo, ao professor indígena, a tarefa de refletir e promover a integração dos conhecimentos escolares, buscando mecanismos de interação entre estes conhecimentos e as mais variadas cosmovisões, que se apresentam nas vivências escolares indígenas, o que é de suma importância, sobretudo, diante das negações culturais a que os indígenas estão submetidos.

posicionamento, podemos Partindo desse seguramente, que, no contexto da heterogenia de saberes e culturas existentes nas escolas, o professor indígena tem a tarefa de agregar essa variedade cultural aos conteúdos trabalhados, uma vez que se constituem em uma miscigenação de saberes, necessários para a formação de uma ideologia que respeite essa integração e de uma sociedade que saiba dialogar com essas diferenças. Feito isso, o que se espera é que comunidades dos mais variados povos possam vivenciar essa integração, no sentido do singularidades respeito para suas experimentando um pertencimento que jamais deveria ter sido negado. O que pretendemos, na nossa primeira visita, foi exatamente ter a dimensão dos reflexos sociais de uma Educação acolhedora no contexto dessas diferenças / igualdades.

Acolher as diferenças / igualdades implica a formação de professores indígenas, que estejam aptos a dialogar com saberes de natureza étnica e de ordem científica, ou seja, implica a formação de docentes-pesquisadores indígenas (LIMA, 2016; LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007; 2013; LIMA; PALADINO, 2012), para estarem aptos a trabalhar os seus saberes, uma vez que estarão lidando com um público misto (indígenas e não indígenas), a fim de não incorrer no mesmo erro dos europeus, que aqui chegaram para desrespeitar desconstruir saberes nativos. OS preexistentes, na tentativa de impor, de forma devastadora, uma cultura alheia às realidades dos povos indígenas.

O Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, além de trabalhar com disciplinas diversificadas, para a Educação Indígena, também colabora, todos os anos, com a realização da Feira Cultural Indígena Kaimbé¹⁸, que já está em sua décima quinta edição. Em 29 de setembro de 2018, lá estivemos, em nossa segunda visita ao Terrotório Indígena do Massacará, para conhecermos o evento e coletarmos informações para a pesquisa.

O nosso objetivo maior, nessa ocasião, era observar as atividades realizadas pela instituição escolar e os elementos culturais, elaborados nas atividades pedagógicas, trazidos aos festejos. Queríamos observar as relações entre o Colégio

-

¹⁸ De acordo com o cacique Juvenal Fernandes Pereira, a Feira Cultural Indígena comemora, sobretudo, a conquista das terras que, hoje, os Kaimbé ocupam, bem como a trajetória de lutas. Por isso, o evento é realizado na data da retomada do Terrotório Indígena do Massacará (PEREIRA, 2019b).

e a comunidade e a troca de saberes entre as várias etnias que estavam ali, naquele momento. Pudemos observar as produções realizadas por estudantes e professores do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, nas formas de artesanato, músicas, pintura e grafismos corporais, além dos rituais e das manifestações da cosmovisão Kaimbé.

Em seu décimo quinto ano de realização, a Feira de Cultura Indígena Kaimbé apresenta, em suas atividades, a expressão cultural indígena da região, sendo visitada por diversas pessoas, incluindo indígenas de outras etnias e não-indígenas. O evento tem sido realizado sem nenhum auxílio externo e tem grande importância para a divulgação da cultura Kaimbé, bem como para a exposição dos problemas e demandas, que incidem sobre a população do Massacará. Com efeito, as lideranças têm a oportunidade de, aproveitando a visibilidade oferecida pelo evento, divulgar os seus pleitos – inclusive, lideranças de outras etnias convidadas podem se utilizar do espaço da Feira para expor os seus problemas e buscar soluções para os mesmos.

Nesse evento, são apresentados os trabalhos resultantes da aprendizagem obtida pelos estudantes indígenas Kaimbé, no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, na forma de apresentações musicais, artesanato, Toré, coreografias, teatro, declamação de poesia e culinária. As características da Arte e do artesanato indígenas podem ser observadas nas Fotografias 25. 26 e 27, baixo:

Fotografia 25: pórtico da XV Feira de Cultura Kaimbé, com os *stands* de arte, ao fundo, 2018.



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2018.

Fotografia 26: artesã Kiriri, apresentando o seu trabalho na XV Feira de Cultura Kaimbé, 2018



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2018.

Fotografia 27: decoração artesanal do Colégio Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, 2018



Fonte: arquivo pessoal de CANTON, 2018.

Na ocasião do evento, estavam presentes não apenas indígenas Kaimbé, mas também representantes do povo Tuxá, do povo Pataxó e do povo Kiriri, os quais tivemos oportunidade de conhecer. Compreendemos que a rede de solidariedade, entre os povos indígenas do Estado da Bahia, é essencial para a assunção de um movimento social e político sólido, que possa garantir direitos. Tocou-nos o carinho e o respeito que reservam entre si.

A nossa terceira visita ao Terrotório Indígena do Massacará ocorreu em 22 de junho de 2019, por ocasião da coleta das assinaturas das lideranças Kaimbé, autorizando a confecção da pesquisa. O povo Kaimbé possui cacicado triplo, composto dos caciques Juvenal Fernandes Pereira, Flávio de Jesus Dias e Edicarlos de Jesus Dias. Após explicarmos os

objetivos e procedimentos da nossa investigação, todos os caciques nos deram permissão para que continuássemos a investigação, no território.

Uma vez coletadas as assinaturas das lideranças Kaimbé, a convite do vice-cacique Ivanílton Narcizo Pereira, fomos à sua residência, na localidade da Ilha, onde, junto com a sua esposa e filhas e com o cacique Juvenal, passamos a tarde conversando sobre a história e a cultura Kaimbé. Ivanilton nos explicou sobre a produção, na região, subsidiada pela agricultura familiar, sobre o cotidiano da comunidade. Seu Juvenal nos brindou com muitas histórias, sobre o passado do Massacará, sobre as crenças e os ritos dos Kaimbé.

Ivanílton nos recebeu, muito generosa e gentilmente, com o bom e velho cafezinho, regado a uma longa conversa, na qual sua esposa nos apresentou seu trabalho artesanal, e ele nos mostrou um pouco sobre medicamentos naturais, mel de abelhas e assim passamos um bom período do dia. Foi durante essa mesma visita, que pudemos ter um contato mais aproximado com seu pai, Seu Juvenal, que nos deu uma rica contribuição para a pesquisa, relatando-nos um pouco de sua trajetória de vida, de tudo que passou, junto com a sua família, sendo expulso de suas casas (isso aconteceu mais de uma vez). Contou-nos sobre as inúmeras vezes em que foi ameaçado e sobre as diversas ocasiões em que resolveu conflitos entre os seus parentes e invasores, que chegavam, tentando tirá-los dali.

Aquela tarde foi de um valor inestimável, saímos dali mais do que felizes e com a sensação de termos vivido um momento único na vida. Para além da pesquisa, escutar Seu Juvenal nos ensinou muita coisa. Ficaríamos muito mais horas ali escutando aquele ancião de uma serenidade e sabedoria que a vida lhe ensinara duramente. Ele nos contou que, desde pequeno, já tinha consciência de que a sua missão seria direcionar o seu povo, aconselhar e resolver os conflitos, responsabilidades pertinentes ao cacique. A liderança o esperaria, em sua maturidade, e assim tem seguido até os dias de hoje. Contou-nos sobre os seus valores de família, algo que fica muito nítido no comportamento dos seus filhos e de toda a comunidade, naquele território. A maneira como eles se organizam nas atividades diárias, o respeito para com suas companheiras de vida, foram ensinamentos que nos fizeram refletir. O contato com as comunidades indígenas nos ensina muito sobre coisas que, realmente, fazem sentido... coisas simples, que a correria da vida na cidade grande engole, em meio às tarefas diárias e aos compromissos com o trabalho e com os estudos.

Desacelerar o corpo e a mente, nos conectar com as energias que nos são dadas por Tupã e que não nos custam nada (apesar de insistirmos em destruir); estreitar os laços com os nossos companheiros e com a nossa família; colaborar para o Bem comum (e não apenas por uma individualidade); ser muitos em um só e não viver em um universo egocentrado, imersos em tensões desnecessárias; não destruir quem, generosamente, nos alimenta, que é a nossa Mãe Terra; e pensar numa Educação que trabalhe esses valores acima de qualquer coisa.

A conexão com o Território foi outra coisa que passamos a compreender, depois de tudo que nos foi dito. Não se tem dimensão do que significa a terra para um indígena, até que se vivencie com eles essa relação. Cada povo traz consigo uma história de lutas e conquistas, que tem origem nesse cordão espiritual que os une ao seu território. Desse cordão, brotam todas as memórias que passamos a relatar em nossa pesquisa. Toda essa forma de existir dentro de uma cosmovisão precisa ser considerada, ao se pensar na construção de uma identidade indígena. Conforme o afirma Souza (2011, p. 216):

Os modos de escrever a vida revestem-se de vinculações estabelecidas cotidianamente com as itinerâncias dos sujeitos em suas relações sociais e institucionais. Articuladas aos processos históricos e socioculturais, as narrativas profissionais e pessoais revelam os modos como ocupamos os espaços e como nos relacionamos com o trabalho e com as produções concernentes à arte ou ao ofício de educar.

Para os indígenas, a Educação começa com os valores e memórias aprendidos na família e que são projetados em suas vivências com a escola. Esses saberes se entrelaçam, fortalecendo a construção de sua própria relação com seu território e com a sua identidade.

Nessa terceira visita, entendemos que o nosso trabalho de pesquisa começou, antes de mais nada, por um "re"conhecimento das nossas próprias origens, uma vez que, mesmo tendo escutado por toda a infância, as histórias do Sertão, da nossa mãe, só pudemos vivenciá-las, a partir

do momento que passamos a morar em Euclides da Cunha. Lá, naquele Sertão, que hoje faz parte da nossa alma, traçamos o nosso caminho, fizemos as escolhas que saíram do coração e uma delas foi a docência. Percorrendo a Educação Infantil e o Ensino Médio, e vindo a atuar como docente na graduação e pós-graduação, escutar as histórias de vida dos alunos sempre foi algo muito importante para nós, porque, assim, podíamos entender os seus caminhos e tudo pelo que passaram, fazendo-nos relembrar a nossa própria história.

Algo que aprendemos, dando aulas no sertão, foi admirar a força e a determinação das crianças e dos jovens – e, mais tarde, dos nossos alunos adultos – em desbravar as suas possibilidades de estudar e conseguir alcançar os seus objetivos, através da Educação. Nossas experiências pessoais e profissionais são marcadas por nossas vivências e memórias (nossas e de todos aqueles que fizeram parte do nosso percurso), como afirma Souza (2011, p. 216):

Vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e autobiográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas.

Desta vez, na nossa terceira visita ao Terrotório Indígena do Massacará, o objetivo era registrar as memórias do povo Kaimbé, compreendo seu percurso formador na Educação de Jovens e Adultos, além de conhecer melhor as realidades daquela comunidade. Queríamos compreender os seus valores, a sua história, cultura e deixar tudo registrado, na intenção de que esse material não se perca com os mais velhos, que são as memórias vivas de uma comunidade indígena. Quando escrevemos as memórias de outros, acabamos ressignificando a nossa própria compreensão do que somos e refazemos o nosso percurso identitário. A escrita sobre o outro, por vezes, passou a ser a escrita sobre nós próprios, que nos refazíamos, a cada descoberta.

Análise das entrevistas

de pesquisas de Em tratando características fenomenológicas, uma das maiores vantagens da aplicação de entrevistas é a possibilidade de realizar um a coleta de informações capaz de acolher as subjetividades, as experiências e as individualidades. Do diálogo com os sujeitos participantes, brotam narrativas sobre as suas biografias, que se emaranham numa temporalidade / espacialidade, formando o amálgama individual e coletivo, que revela o seu pertencimento e a sua identidade (DELORY-MOMBERGER, 2012). A escuta desses elementos subjetivos, formadores dessas individualidades, nos traz reflexões profundas que, por vezes, refletem a nossa própria imagem, uma vez que, como o concebe Delory-Momberger (2012, p. 41):

[...] A entrevista de pesquisa biográfica instaura assim um duplo empreendimento de pesquisa, um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço

do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo.

Os resultados obtidos na pesquisa nos dão uma compreensão do indivíduo e de suas histórias, ao delinearmos a pesquisa e seus princípios, centrando nas experiências narradas compartilhadas entre entrevistador e entrevistado.

Entrevistas com o vice-cacique Kaimbé, Ivanílton Narcizo Pereira

Em uma hora e quinze minutos de entrevista, via videoconferência¹⁹, o vice-cacique Ivanilton Narciso Pereira, muito contribuiu para esta pesquisa, elucidando a importância da Educação e da EJA, para o povo Kaimbé. Com esta entrevista – e uma série de encontros informais, anteriores e posteriores (presenciais e via telefone celular) -, muitas informações puderam ser acrescentadas, ratificando, assim algumas das nossas impressões, construídas nas visitas ao Terrotório Indígena do Massacará.

A importância das entrevistas realizadas só reforça, como afirmam Mignot e Souza (2015), a urgência de pesquisas que abordem a temática indígena, o que, de maneira singular, oportuniza discussões sobre escritas de resistência e empoderamento, fundamentadas nas narrativas de sujeitos

_

¹⁹ Por causa da pandemia, provocada pela Covid-19, não foi possível realizar a entrevista, presencialmente.

excluídos, que vivem em situações-limites e, muitas vezes, à margem das sociedades contemporâneas. Essas entrevistas, sobretudo, constroem, através das suas narrativas, modos diversos de enfrentamento, de resistência e de se recolocarem no mundo.

Em termos gerais, as lideranças indígenas entrevistadas afirmaram que a Educação Indígena é essencial para a manutenção da sua cultura e da sua identidade étnica. Informaram que a transformação da escola do Massacará em uma instituição indígena, com a criação do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, foi fundamental para o desenvolvimento cultural da comunidade Kaimbé.

Questionado sobre o que significa o Colégio para o povo Kaimbé, o Vice-Cacique Ivanilton Narciso Pereira respondeu:

Na verdade, significa muita coisa, para nós, indígenas aqui de Massacará, até porquê facilita o acesso. De certa forma, nossos indígenas se sentem mais à vontade, em ter, dentro da própria aldeia, uma escola, que, na verdade, não está com nível de escola; hoje, ela é credenciada como 'colégio', o Colégio Estadual Indígena [Dom Jackson] Berenguer Prado, o qual oferece [educação] até o segundo grau. Para nós, Kaimbé, isso é muito importante e de uma relevância sem tamanho ter essa escola dentro da própria comunidade (PEREIRA, 2019ª, p. 3).

A resposta do vice-cacique Ivanílton revela os sentimentos de conforto e segurança, que os indígenas experimentam, por poder frequentar uma instituição escolar, no imo do seu próprio território, na qual, podem manifestar as suas culturas, sem serem julgados pelo olhar dos não-indígenas, conforme também o entende Freitas (2015). Com efeito, pela nossa experiência com estudantes Kaimbé, em uma instituição não-indígena²⁰, a receptividade dos não-indígenas, em relação aos estudantes indígenas, costuma ser marcada por indiscrição e assédio.

Questionado sobre como é trabalhada a questão cultural no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, o vice-cacique Ivanílton respondeu:

Hoje, dentro da escola, é trabalhada também a questão cultural. Até porquê é uma escola – e tem como base, até no seu nome – trabalhar com educação diferenciada, educação indígena. Só que ainda tem um déficit muito alto, pois [eles, os professores e estudantes] conseguiram levar a cultura, assim, mais na raiz – a questão dos cânticos, a questão das pinturas e dos ornamentos e das danças –, é mais uma prioridade, no Ensino Fundamental I. No Ensino Fundamental I, é desenvolvido [tudo isso] com muito mais firmeza, tem muito mais atenção, mas quando parte para o Fundamental II e o Segundo Grau [Ensino Médio], isso já vai deixando muitas brechas, vai sendo trabalhado muito superficial. Então, hoje, a escola trabalha, sim, a questão cultural, mas necessita trabalhar muito mais. Sabemos que já está sendo feita alguma coisa,

-

²⁰ Tivemos a experiência de ministrar as disciplinas de Artes, Sociologia e Filosofia, no Educandário Oliveira Brito (EOB), em Euclides da Cunha, entre os anos de 1998 e 2016. Nas turmas em que atuamos, havia muitos estudantes indígenas, pois, nos primeiros anos de docência no EOB, os estudantes indígenas ainda não tinham acesso ao Ensino Médio no Terrotório Indígena do Massacará, tendo, por isso, que se deslocar para a sede do município.

mas acreditamos que, futuramente, vai ser trabalhada, para o restante da turma, a questão cultural, com mais firmeza e com mais precisão, nas questões que a gente já sabe (PEREIRA, 2019a, p. 4).

E completou:

Nós somos uma comunidade indígena que passou muitos e muitos anos sob o domínio do não-índio, [então] a maioria dos indígenas foi aculturada, teve que largar a sua cultura para preservar a vida e se habituou à cultura do não-indígena. Mas a gente conseguiu vencer, e está sendo feito o resgate cultural, e a gente está valorizando, a cada dia que a gente consegue resgatar um pouco mais. A escola é fundamental, nesse sentido, de nos apoiar nessa parte cultural (PEREIRA, 2019a, p. 4).

É importante nortarmos a lucidez do vice-cacique Ivanilton - e dos Kaimbé, de uma forma geral - acerca dos processos dominação ideológica cultural, e historicamente, pelos não-indígenas aos indígenas. De fato, as instituições não-indígenas aturam, ao longo dos Séculos XVIII e XIX e da primeira metade do século XX, ostensivamente, no sentido de diluir as culturas indígenas, como estratégia de apagamento cultural (ALTMICKS, 2019). Cunha (2016) nos alerta que os processos de assimilação cultural tinham, por escopo, fazer submergirem as etnias indígenas nas camadas populares da sociedade nãoindígena, de modo que fossem absorvidas e eliminadas. Era a origem do "índio genérico", socialmente excluído, tendo que adequar a sua cultura a novas demandas da sociedade urbana. Os que permaneciam no meio rural, perdiam o seu estatuto de indianeidade, para se tornarem "caboclos", párias na sociedade agrícola (SILVA; GALVÃO, 2007; SAMPAIO, 2011; CARVALHO; CARVALHO, 2012).

Diante disso, a assunção das próprias instituições educacionais, por parte das populações indígenas, após a Convenção 169 da OIT (OIT, 1989) e da promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 2011), constituiu um marco na afirmação das identidades indígenas brasileiras. Gerindo as suas próprias escolas e colégios, os povos indígenas, através dessas instituições, fomentam a preservação das suas culturas, assumindo as agendas culturais indígenas contemporâneas (ANDRELLO; FERREIRA, 2014).

Em relação à importância da EJA, para a sua comunidade, o vice-cacique Ivanilton analisou:

Sobre jovens e adultos que estão na Educação, isso se facilita, por ter a escola dentro da aldeia, porque, quando a gente tinha que sair para estudar fora, mais precisamente, em Euclides [da Cunha], que está a mais de 32 quilômetros do marco central [a Igreja da Santíssima Trindade do Massacará, marco central do Território Indígena homônimo] [...]. Tinha muita dificuldade, na questão do translado, [a gente] tinha que sair muito cedo de casa e retornar tarde, tinha o cansaco do trabalho do dia a dia, das preocupações, as ocupações que os jovens e adultos já vão se envolvendo, né? Nas responsabilidades, como seres humanos, então isso [estudar fora] era muito difícil, muitos não conseguiam finalizar, nem sequer o ano [letivo], imagine a série que estava estudando, o período do segundo grau [Ensino Médio]. Muitos desistiam, tinha uma evasão muito alta. Já hoje, dentro da comunidade, as pessoas têm a facilidade e conseguem ir mais além. E,

hoje, a própria escola, o Colégio Estadual Indígena, já está formando a quarta turma, no segundo grau [Ensino Médio], e, nisso, tem uma boa participação de jovens e adultos, que é a EJA, e, hoje, o público maior na escola tem sido esses, [o da] EJA. Mas tudo se tem, porque a escola está dentro da comunidade (PEREIRA, 2019a, p. 5).

Barcelos (2012) nos adverte que grande parte da evasão, ocorrida na EJA, deve-se às dificuldades, encontradas pelos estudantes, em conciliar as demandas da produção da própria sobrevivência e as condições profícuas de estudo e acompanhamento pedagógico. Para a população do Massacará, no momento anterior à estadualização do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, a essas dificuldades, citadas pelo autor (BARCELOS, 2012), somavam-se os transtornos do deslocamento até a sede do Município de Euclides da Cunha e o estranhamento de ter que estudar em instituições não-indígenas, com currículos genéricos. Por essa razão, fica tão evidente, na fala do vice-cacique Ivanilton, a conquista que representa a chegada do Ensino Médio e, em especial, da EJA, no Colégio da comunidade.

Entrevistas com docentes da EJA do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado

Além do vice-cacique Ivanílton Narcizo Pereira, foram também entrevistados cinco professores que atuam na EJA e quatro estudantes da EJA do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado – sendo dois matriculados e dois egressos. As entrevistas ocorreram, entre os meses de

junho e setembro de 2020, por videoconferência e através da rede social *Whatsapp*²¹.

Questionados sobre a importância da Educação para construção de uma identidade étnica e sobre o que é ser indígena, tanto professores quanto alunos enfatizaram o potencial de empoderamento identitário, que as instituições educacionais indígenas possuem e de como isso é importante na formação das gerações mais jovens. De maneira geral, os professores se mostraram preocupados com a participação dos pais nas escolas e colégios e a necessidade de mecanismos metodológicos para auxiliar nas aulas.

Em relação ao material didático, os professores relataram a necessidade de acesso a livros com a temática indígena. No caso da etnia Kaimbé, existe pouquíssimo material disponível. Os que existem são, em sua maioria, de tom acadêmico, o que os torna de difícil acesso, no que tange à linguagem, para os estudantes da Educação Infantil, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos.

-

²¹ Por causa da pandemia, provocada pela Covid-19, não foi possível realizar as entrevistas, presencialmente. O Território Indígena do Massacará teve os seus acessos fechados, pela própria comunidade Kaimbé, em março de 2020, logo no início da crise de Saúde, que se abateu sobre o País, e assim permaneceu, durante toda crise sanitária, apenas vindo a ser reaberto, quando a Organização Mundial da Saúde emitiu um parecer favorável ao arrefecimento das medidas de isolamento social.

É importante o lugar de fala aos povos indígenas, bem como o resgate dessas histórias que, segundo afirmaram, foram se perdendo no tempo, gerando um movimento de construção de "memória às avessas", uma vez que os mais jovens da etnia estão colhendo esses registros e trazendo para a escola – visto que os mais velhos, hoje, são em menor quantidade. Segundo Mignot e Souza (2015, p. 14):

Em contextos de pesquisas e em práticas de formação, os acordos mútuos entre sujeitos em formação bem como profissionais em acompanhamento e processos de mediação biográfica dialogam sobre o lugar da oralidade e da escrita como dispositivos que possibilitam reflexões sobre a vida, a formação, as trajetórias individuais e coletivas, bem como sobre o respeito à liberdade, autonomia e democracia individual e social. Garantir o respeito às narrativas, aos percursos de vida-formação e possíveis superações de formas de controle sobre o biografo e o biografado ou entre a escrita (auto)biográfica e as disposições de formação são férteis para explicitar contextos, conjunturas sociais, marcas individuais dos homens e mulheres em suas manifestações sobre a vida.

Nesse sentido, a pesquisa e o registro dessas histórias vêm fundamentar a importância das narrativas, como recursos pedagógicos indígenas e de construção de um material, legitimamente étnico, ou seja, que traga em seu escopo histórias de seu povo, como fica claro nas falas de estudantes e professores Kaimbé.

Sobre a importância da Educação para a afirmação cultural e identitária, dos povos indígenas, podemos conferir as respostas dos professores no Quadro 9, abaixo:

Quadro 9: respostas dos professores à primeira pergunta da

	al a importância da Educação para a afirmação cultural e entitária dos povos indígenas?
Professor A	A educação escolar indígena afirma que os povos indígenas o direito de estabelecer e controlar suas instituições e sistemas educacionais, oferecendo as crianças educação em suas próprias línguas de acordo com seus próprios métodos culturais de ensino aprendizagem.
Professor B	Então, a minha escola, estou fazendo o melhor quanto aos meus conhecimentos e nos assuntos aprendizado de cada aluno. Tudo que eu faço será em prol dos meus alunos. Tenho formação em pedagogia. Sou feliz com o meus alunados.
Professor C	Para mim uma escola especifica é um lugar que precisa de muita atenção e que as pessoas têm que estar em união, é muito importante a presença da família na escola.
Professor D	A escola indígena pra mim e muito importante pra que nós possamos passar pra eles o conhecimento das pessoas mais velhas ou seja, nossos antepassados, eles aprendam outras coisas da nossa aldeia que a escola não diferenciada não tem.
Professor E	Para mim é uma escola de esclarecimento de tudo que a gente sabe passando os conhecimentos da gente professor para os alunos para que eles possam entender o que é educação. Eles vão entender que educação é os conhecimentos dos antepassados para a nova geração e eu acho muito importante porque todos os alunos que eu trabalho com eles gostam de ouvir as minhas histórias o isso pra mim é a grande importância do meu ensino.

Fonte: confeccionado por Canton (2020).

As respostas dos professores indígenas²² do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado corroboram o que afirmam Silva e Silva (2020), sobre a importância de uma Educação Indígena, efetivamente, multiculticultural, comprometida com as realidades étnicas locais e, essencialmente, gerida por educadores indígenas, de cada etnia. No Massacará, nas últimas décadas,

-

²² Em respeito à condução eticamente correta da pesquisa, que prevê o anonimato dos participantes, os nomes dos professores entrevistados foram substituídos por letras do alfabeto.

presenciamos um fenômeno de grande boniteza, fruto da assunção do Colégio, pelos educadores Kaimbé: as gerações mais novas passaram a "ensinar" às gerações mais antigas o que é ser indígena Kaimbé. Explicamos: conquanto a identidade e a cultura Kaimbé sejam trabalhadas no currículo adotado, pela etnia, no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, as novas gerações desenvolveram um profundo senso de identidade étnica. Isso implica afirmar que os jovens Kaimbé professam imenso orgulho da sua etnia, reinventando-a, a cada dia, perante a sociedade contemporânea. Como os mais velhos não tiveram acesso a essas construções simbólicas, terminam sendo conduzidos, pelos mais novos, a esse orgulho de pertencimento.

Não queremos afirmar, com isso, que os indígenas Kaimbé mais velhos não tenham orgulho da sua identidade étnica, do seu pertencimento e da sua cultura. Muito pelo contrário, a identidade Kaimbé constituiu o amálgama simbólico que os mobilizou à emergência étnica e à retomada do Massacará. O que estamos pontuando é a capacidade dos jovens alunos e egressos do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado de expressar a sua cultura, colocando-a em termos midiáticos contemporâneos, através das redes digitais e de outros meios de comunicação. Nesse processo, abrem espaço para que as referências mais idosas da comunidade possam falar,

diretamente, para a sociedade de entorno, levando a história e a cultura Kaimbé àqueles que não as conhecem²³.

Araújo, Carvalho e Carelli (2010) e Oliveira (2014) chamam a atenção para o fenômeno de apropriação dos meios de comunicação, por parte das novas gerações indígenas brasileiras, atrelando-o - menos ao domínio técnico e tecnológico dos meios do que - ao domínio das linguagens das suas próprias identidades étnicas. Entendemos que, enquanto jovens, os estudantes e egressos do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado adiram às tecnologias, próprias da sua geração, mas fascina-nos o uso que fazem dessas tecnologias para as causas étnicas e para as mobilizações Kaimbé. Parece-nos que esse seja um dos efeitos do compromisso e do trabalho, realizados pelos professores, gestores e lideranças Kaimbé, no Colégio. Sobre a maneira como os professores trabalham a cultura Kaimbé, nas suas disciplinas, o que nos foi dito pode ser observado no Quadro 10, abaixo:

_

²³ À guisa de exemplo, podemos citar as participações do Cacique Juvenal Fernandes Pereira em eventos promovidos pela UCSAL (SECOM 2020) e pela UFBA (XVI ENECULT). Essas participações foram possíveis, graças ao auxilio do vice-cacique Ivanilton Narcizo Pereira, que domina a tecnologia e compreende a importância da presença das lideranças indígenas nas novas mídias. Toda a infraestrutura digital foi montada e operada por Ivanilton, cabendo a Seu Juvenal apenas a honrosa função da fala. Note-se que a conexão, via rede de internet, no Território Indígena do Massacará era, nas ocasiões, muito precária, exigindo um verdadeiro malabarismo tecnológico, de Ivanilton, para que a comunicação se estabelecesse a contento.

Quadro 10: respostas dos professores à segunda pergunta da entrevista, 2020.

Questão 2: Com	o Trabalha a história e a cultura Kaimbé na sala de aula?
Professor A	Realizo minha pratica a partir dos assuntos explorados ou nos rituais, nas festas tradicionais comemorativas do calendário Kaimbé, levando em consideração todas as atividades desenvolvidas dentro da comunidade. Na minha escola tem o professor de cultura e artesanato, onde ensinam os artesanatos local e também leva para sala de aula os conhecidos, ou seja, as histórias dos nossos povos mais idosos, fala da importância da nossa tradição.
Professor B	Trabalhamos sempre voltada a nossa comunidade. Os beneficios que temos, o que já conquistamos, e sempre associamos às comunidades de outras aldeias, para assim garantir as diferenças entre as outras comunidades.
Professor C	Minha pratica pedagógica é voltada para a realidade dos alunos, da comunidade, não esquecendo de envolver outras culturas. Sendo que essas realidades serão trabalhadas nas diversas matérias.
Professor D	Eu, na sala de aula procuro envolver tudo que temos na nossa aldeia: agricultura, artesanato, e envolver outros materiais. Trabalho com vários tipos de material didático, ou seja, procuro envolver o aluno, mostrando livros de outras etnias e mostrando o livro que temos aqui.
Professor E	Trabalho com artesanato, brincadeira, história, dança, etc.

Fonte: confeccionado por Canton (2020).

As respostas dos professores traduzem um modelo educacional holístico, vivencial e comprometido com a cultura da etnia. D'Angelis e Veiga (1997), Carvalho (1998) e Paladino e Collet (2014) já chamavam a atenção para essas características, assumidas na Educação Indígena. Com efeito, entendemos que o modelo escolar indígena é holístico, não restritivo e horizontalizado, buscando a elaboração coletiva dos saberes, amparado numa concomitância das atividades de ensinar e aprender. Percebemos que essas características se manifestam, especialmente, na assunção de um projeto vivencial para a

escola indígena, no qual os espaços e os tempos pedagógicos não possuem fronteiras. Assim, o espaço da escola indígena não se esgota nas paredes das salas de aula, o tempo da escola indígena não se situa no intervalo entre as sirenes de entrada e de saída dos alunos do prédio da unidade escolar. A disposição dos itens escolares atende a uma interpretação cultural que, em última instância, revela uma cosmovisão legitimamente indígena, tal como ocorre no Massacará dos Kaimbé.

Em relação ao material didático, questionamos, aos professores, se sentiam falta de algo mais específico, para trabalhar a história e a cultura Kaimbé. As respostas que obtivemos podem ser conferidas no Quadro 11, abaixo:

Quadro 11: respostas dos professores à terceira pergunta da entrevista, 2020.

	e falta de material didático específico para trabalhar as stões históricas e culturais do povo Kaimbé?		
Professor A	Os livros didáticos quando chegam às nossas escolas são insuficientes [para] a quantidade de alunos. Sabemos que tem muitos materiais didáticos de outros de autorias indígenas, [desejamos] que esses materiais sejam publicados e que criem um acervo para todas as escolas.		
Professor B	Quanto ao material didático teríamos que ser mais atenciosas ao pegarmos os livros, pois alguns não são fundamentais para todas as series, precisa de jogos, e outros desenvolvimentos e esclarecimento que, na maioria das vezes, os livros didáticos não nos oferece.		
Professor C	O nosso material didático é muito pouco, pois só chegam aqui em nossa escola folha de oficio, giz de quadro, os demais, temos que comprar, para desenvolvermos um bom trabalho. A nossa língua materna está sendo esquecida, precisamos resgatar; trabalhamos a Língua Portuguesa, mas necessitamos da língua materna. Por isso, devemos pesquisar com nossos antepassados.		

Professor D	Seria interessante que nós tivéssemos nossos próprios livros, seria importante trazer outras atividades para os alunos não só escrever, mas, sim, atividades que envolvessem o desempenho dos alunos, espero que cada vez mais nossos alunos possam ser cada vez mais privilegiados com a nossa educação, espero que Educação Indígena melhore cada vez mais.
Professor E	Eu não uso muito material didático, as vezes eu uso, trabalho com desenhos, cópia, eu mesmo não tenho livro, trabalho na mente. Acho importante que tenha porque desperta muito os alunos. Para aula de cultura é importante que tenha lápis de escrever, lápis de cor, régua, tinta, papel, pincel, a palha, fibra, cipó, sementes, as vezes linha, que ai é o conteúdo que trabalho com eles. Acho interessante que tenhamos livros de nossa própria comunidade que daí eles vão tendo conhecimento como é que era a história antigamente de nossos antepassados. Eu percebo que eles se interessam muito pela aula de artesanato e se interessam muito por ouvir as histórias dos nossas bisavós, tataravós, avós, mãe e pai.

Fonte: confeccionado por Canton (2020).

Entendemos que a Educação Indígena tenha estado sob a égide do conceito indigenista de "tutela", durante muito tempo, e que, somente nas últimas décadas, tenha feito o movimento de sair de uma "educação para índios" em direção a uma Educação efetivamente multicultural e interétnica (BERGAMASCHI, 2007; 2008; SCANDIUZZI, 2009).

Esse é, certamente, um dos principais móvitos, pelos quais, não temos, ainda, no País, um projeto editorial, voltado para a confecção de livros didáticos indígenas, segmentados por etnia. Os poucos livros, marcados por essa natureza, são produzidos nas próprias instituições educacionais indígenas, com parcos recursos. Assim, a reiterada queixa dos professores Kaimbé sobre a ausência de publicações, que os pudessem auxiliar nas suas atividades pedagógicas, é pertinente e atual. Nesse sentido, em muitas ocasiões, sugerimos a adoção do sistema de autopublicação *on*

demand, para que possam confeccionar, junto com os estudantes, um material didático adequado às suas necessidades.

Sobre as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, no exercício da docência na EJA indígena, as respostas dos professores estão alocadas no Quadro 12, abaixo:

Quadro 12: respostas dos professores à quarta pergunta da entrevista, 2020.

	ris as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores do égio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado?
Professor A	Queremos um acompanhamento dos pais está faltando. Precisa se interagir para podermos desenvolver esse trabalho com mais eficácia, pelo menos uma visita de cada semana, cada pai ou liderança na escola.
Professor B	Na maioria das vezes não temos materiais necessários de cada serie, para cada aula. Por exemplo, elaborando um projeto e não são envolvidos materiais que não temos na escola por não ter esse assessoramento no devido lugar. A escola está sim precisando de mais material para desenvolver o nosso trabalho.
Professor C	Nossas dificuldades são locais para desenvolver uma boa Educação Indígena, recursos e acompanhamento pedagógicos, pais e escola. Precisamos achar a maneira para fazer com que o aluno queira e sinta prazer em ir para escola.
Professor D	
Professor E	É falta de uma atividade diferentes para eles porque como cultura é bom que tenha outras diversões, hoje mesmo fui mostrar as fotos, ali mesmo [foto passando na TV em sala] é uma brincadeira de roda do Boi do Araçá e eles gostam demais, e é interessante é bom trabalhar com variedade de conhecimento.

Fonte: confeccionado por Canton (2020).

Sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores indígenas do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, percebemos que não destoam daquilo que costuma ser escutado de quaisquer professores do

Fundamental ou do Ensino Médio. São queixas sobre a ausência da família na escola, sobre o desinteresse dos estudantes, sobre a necessidade de mais recursos didáticos etc. Ressaltamos que, muito naturalmente, essas queixas dos professores ocorrem na ausência de problemas específicos sobre a possibilidade de trabalharem desde uma perspectiva étnica. Ou seja, como, no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, a educação multicultural e interétnica funciona realmente, os problemas docentes se mantêm – ou se deslocam – para as questões básicas de qualquer instituição educativa.

Em relação ao que imaginam que possa ser melhorado nas atividades da EJA do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, os professores se manifestaram, conforme o conteúdo visto no Quadro 13, abaixo:

Quadro 13: respostas dos professores à quinta pergunta da entrevista, 2020.

Questão 5: Con	no melhorar a Educação Indígena oferecida no Colégio?		
Professor A			
Professor B	Primeiramente a união de todos. Em parcerias com as secretarias e com a própria comunidade. O melhor de cada um todos os professores já fazem um professor faz o possível para melhorar o aprendizado de cada aluno.		
Professor C	Precisamos de livros de historinhas. Poderíamos fazer projetos que envolvam pais, família e escola; mais reuniões, jogos, brincadeiras ou até mesmo um dia de aula com alunos e pais.		
Professor D	<u> </u>		
Professor E	É valorizar a nossa etnia e demonstrar a nossa cultura, como Kaimbé.		

Fonte: confeccionado por Canton (2020).

Do mesmo modo como os problemas apresentados pelos professores estiveram situados em uma agenda

convencional, de quaisquer outros professores indígenas ou não indígenas, entendemos que as sugestões para a melhoria do trabalho docente no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado também foram subscritas ao rol do discurso convencional, com exceção do Professor E, que frisou a valorização étnica e cultural. Isso também nos parece um sinal de que a proposta de Educação Indígena multicultural e interétnica esteja funcionando, na instituição.

Entrevistas com discentes e egressos da EJA do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado

No nosso contato com o Terrotório Indígena do Massacará, notamos que, ao elaborarem as suas práticas pedagógicas, os professores indígenas do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado transportam o seu equipamento cultural e a sua identidade étnica para a sala de aula, legitimando hábitos culturais e saberes étnicos que não costumam encontrar espaço em instituições que não tenham o mesmo comprometimento com a causa indígena. Com efeito, muito do patrimônio cultural indígena Kaimbé tem sido fomentado no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Brado, que exerce as funções de curadoria, manutenção e divulgação dos itens culturais, próprios da etnia. Como resultado dessa dinâmica, os estudantes ganham consciência sobre a própria condição étnica, sobre a história e sobre a cultura Kaimbé, como observamos nas respostas fornecidas à questão "O que é ser Kaimbé?", que podem ser observadas no Quadro 14, abaixo:

Quadro 14: respostas dos estudantes e egressos indígenas da EJA oferecida no colégio do Massacará à questão: "O que é ser Kaimbé?", 2020.

	tudantes e egressos indígenas da EJA oferecida no colégio Estadual la Dom Jackson Berenger Prado: o que é ser Kaimbé?
Estudante A	O índio Kaimbé é antes de tudo um forte, portanto ser índio é se mais um defensor da causa no intuito de resgatar a cultura quanto nos rituais como na nossa língua mãe dando o melhor de se para que todos e todas venham realmente mostrar os grandes índios que são (pois só juntos podemos conquistar nossos ideais).
Estudante B	Ser Kaimbé é preservar a cultura que nos foi passada pelos nossos antepassados. É não deixar enfraquecer e muito menos acabar os nossos costumes, nossas tradições e os cânticos. É se identificar e promover a questão "ser índio" pois muitos saem da aldeia e não se identifica como índio por vergonha, por medo ou outro motivo ser índio e melhor ser Kaimbé é ter a essência da terra, a essência do ar, a essência da água. Reconhecer sua cultura e manifestá-la, é saber ajudar e ser ajudado e promover a nossa cultura.
Estudante C	Quando veio a mim a pergunta: o que é ser um índio Kaimbé? Muito veio ao meu pensamento para ser decorrido. Ser um Kaimbé é poder bater no peito, olhar em frente de cabeça erguida e poder dizer quais minhas origens, mostrar minha cultura e ter orgulho de dizer que faço parte de uma tribo que, em meio a tantos acontecimentos que poderiam ter exterminado de vez a nossa cultura, nós continuamos erguidos, firmes e lutamos até hoje para preservar essa mesma.
Estudante D	É não deixar morrer a cultura, os costumes, as crenças, as danças os rituais etc., pois tudo isso é a nossa identidade é o retrato do nosso povo que lutou e que luta para conquistar se não a admiração que seja pelo menos conquistado o respeito perante a sociedade.

Fonte: confeccionado por Canton (2020).

Nas respostas dos estudantes e egressos indígenas do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, história e cultura Kaimbé são onipresentes. É salutar que esses jovens indígenas se orientem para a afirmação das suas identidades étnicas, fruto de um trabalho minucioso, realizado pelos professores e gestores do seu Colégio. Ao adentrar o espaço escolar, assumindo a sua indianeidade,

esses jovens indígenas afirmam a sua condição étnica, a sua história, a sua cultura, ao passo em que transformam a sua realidade.

Nesse sentido, o Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado atua como um espaço de resistência étnica, essencial para a dialética da construção / reconstrução da identidade Kaimbé. A história, as memórias, a cultura, as crenças, trabalhadas no currículo desenvolvido por gestão, coordenação e professores, não apenas afirmam a condição étnica Kaimbé, mas, também, confirmam a sua identidade de indígenas contemporâneos, aptos ao diálogo com a contemporaneidade.

Entrevistas com a coordenadora pedagógica da escola, professora Cirila Santos Gonçalves

Em entrevista realizada em o8 de abril de 2020, via Whatsapp²⁴, a professora Cirila Santos Gonçalves, licenciada em Pedagogia Indígena, exercendo a função de coordenadora pedagógica do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, desde 2017, dignou-se a responder a algumas das nossas questões, muito contribuindo para a consecução desta pesquisa.

Iniciamos, perguntando sobre o funcionamento da EJA, oferecida no Colégio. A professora Cirila respondeu que funciona em todas as modalidades, nos tempos formativos

-

²⁴ Por causa da pandemia, provocada pela Covid-19, não foi possível realizar as entrevistas, presencialmente.

I, II e III, com maioria de discentes femininos. Em relação à proporção de estudantes indígenas na EJA, respondeu que a instituição abriu possibilidade para entrada de alunos não-indígenas, moradores das localidades vizinhas, portanto, atualmente, a maioria de alunos é não-indígena, sobretudo, no período noturno.

Questionamos sobre como são trabalhadas as disciplinas voltadas para a Cultura Indígena, na EJA, ao que a professora respondeu que são tratadas de maneira interdisciplinar. Nas suas palavras:

[...] o que chama a atenção é o fato de que os alunos nãoindígenas recebem os conteúdos de maneira acolhedora e as atividades são harmoniosas e muito produtivas" (GONÇALVES, 2020b, p. 1).

Perguntamos de que maneira a EJA e o Colégio trabalham o empoderamento indígena, ao que a professora Cirila respondeu:

A nossa escola, por ser indígena, tem todo um cuidado em relação a esse empoderamento. Uma vez que como disse entes somos uma escola de mulheres em sua maioria enquanto profissionais dentro da instituição, tentamos passar para nossos alunos que somos e podemos tudo aquilo que desejamos: mulheres indígenas que ocupam um espaço de voz, empoderadas enquanto indígenas, família, mulher, profissão. O tempo todo trabalhamos para passar essa mensagem para nossos alunos, e em especial para nossas alunas mulheres (GONÇALVES, 2020b, p. 2).

Perguntamos sobre os egressos do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado que possuem formação em nível superior, dentro e fora do Massacará, ao que a professora Cirila respondeu que há muitos membros da comunidade que já cursaram ou estão cursando ainda a graduação. Destacou que alguns, inclusive, já têm acesso ao strictu senso. No Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Bereger Prado e nos demais núcleos de Educação do Massacará, a professora estima que 75% dos professores atuantes têm formação em nível superior, nas áreas de Letras, Pedagogia, Matemática, História e Ciências Humanas.

Questionada sobre o quantitativo de estudantes na EJA e se houve um crescimento, ao longo dos anos, das matrículas nas turmas de EJA e, ainda, em caso de ter havido, ao que a professora Cirila atribuía, foi-nos respondido que o Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Bereger Prado conta, atualmente, com, aproximadamente, 200 estudantes na EJA. Segundo a professora, esse tem sido o quantitativo médio, na EJA, desde que a modalidade foi inaugurada. Esse número de matrículas se mantém, porquê o Colégio recebe estudantes das localidades circunvizinhas. A professora Cirila completou:

[...] temos tido que lidar com a situação da evasão, que se dá por conta do trabalho, na época de plantio, nesse sentido, por vezes a alternativa é ir à casa desses alunos, procurar o resgate, o retorno para a escola, procurando incentivar para que essa desistência não se perpetue e não venhamos a perder esses discentes. Em nossa escola, temos nos empenhado para que, nessa época, em especial,

os alunos permaneçam com seus estudos, sempre interagindo com as famílias e buscando compreender e conhecer as realidades apresentadas. Por esse motivo, a EJA na Escola Estadual Indígena Dom Jackson, desde 2013, vem sendo ofertada para indígenas e não-indígenas que conseguiram dessa forma retomar seus estudos e concluílos (GONÇALVES, 2020b, p. 2).

Calaça (2016) adverte para o fato de que analisar os aspectos socioculturais, dos sujeitos da EJA, é de fundamental importância para compreender e relacionar os fenômenos estudados, bem como sua ligação com os processos cotidianos, da comunidade pesquisada. No Terrotório Indígena do Massacará, a base das atividades econômicas é a agricultura familiar e a pecuária em pequena escala.

Obviamente, os segmentos educacionais padecem da sazonalidade do plantio, da colheita e da lida com caprinos e bonitos, mas, em especial, a EJA sofre grande desgaste, com o calendário rural, posto que a maior parte dos estudantes – adultos – deve produzir para sobreviver. Assim, não estranhamos o grande contingente de estudantes evadidos das turmas da EJA. Porém, no caso do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, o que nos chama a atenção é o esforço, produzido pelos professores, no sentido de reengajar esses estudantes evadidos nas atividades letivas. Nesse esforço, contam, inclusive, com o apoio incondicional das lideranças Kaimbé.

Na Educação Indígena, observamos que muitas mulheres, especialmente, as mais idosas dos territórios, tiveram seus

estudos abortados (ou nunca puderam estar em uma escola), pelo fato de permanecerem, em boa parte de sua infância e adolescência, sem um local fixo de residência, por causa dos conflitos por demarcação de terras. Entendemos que a EJA supõe sujeitos que, por algum motivo, tiveram negados seus direitos, sendo, portanto, importante entender e conhecer as suas histórias.

As mulheres indígenas Kaimbé, por anos, sofreram ainda mais em suas realidades pelo fato de pertencerem a uma etnia marginalizada. Em meio a lutas, conseguiram manter os seus valores e a sua cultura, protegendo suas famílias com árduo trabalho e resistência. São mulheres que valorizam e tentam manter sua cultura e sua história, ganhando, cada vez mais, destaque dentro de suas comunidades. atuando significativa de maneira conquistando seu lugar, nas instituições, nas universidades e no comando hierárquico da sua etnia, afinal, pode-se ver, hoje, mulheres indígenas Kaimbé, conquistando respeito graças a muito trabalho e dedicação. Os saberes, passados de maneira ancestral e que trazem toda bagagem étnica, notadamente, nas produções artesanais, revelam toda a trajetória de vida dos sujeitos pertencentes à EJA.

Perguntamos sobre os desdobramentos da EJA, na comunidade. Especificamente, queríamos saber se os alunos egressos da EJA conseguiram mudar, em algum sentido, as suas realidades, ou seja, se a possibilidade de acesso à Educação modificou a situação da comunidade de alguma maneira. A professora Cirila respondeu:

Com certeza. É possível observar principalmente com relação ao público feminino que muitas mulheres que retornaram para os estudos se empoderaram de suas vidas e famílias, se sentindo seguras para buscar melhoria em suas condições de vida, inclusive conseguindo ocupar espaços dentro da comunidade, trabalhando e garantindo assim mudanças significativas em seus lares e na comunidade. Antes da EJA na comunidade isso seria praticamente impossível. Como resultado da EJA a comunidade conseguiu um Curso Técnico em Informática em 2018, do qual em sua maioria eram estudantes da EJA que foram incentivados e deram seguimento ao aperfeiçoamento pessoal e profissional sendo concluído em 2019 (GONÇALVES, 2020b, p. 3).

Aproveitando o contato com a professora Cirila, perguntamos como ocorreu o processo de estadualização do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Bereger Prado. A professora Cirila respondeu:

Foi no segundo semestre de 2011, que conseguimos a assinatura do processo que já vinha em tramitação para a estadualização de nossa escola. Foi uma história bastante corrida e complicada, no dia que realmente foi decidido lideranças, promotoria, FUNAI, e grupos que apoiavam e eram contrários votaram a fim de que tudo fosse aprovado. Logo vieram as seleções para professores indígenas e formações que só contribuíram para afirmação de uma escola e identidade indígenas reconhecidas. De lá pra cá as questões como o Currículo e práxis foram sendo desenvolvidas baseadas em muito empenho e dedicação de professores e lideranças (GONÇALVES, 2020b, p. 3).

Como derradeira questão, perguntamos à professora Cirila como ela se sentia, enquanto mulher indígena e educadora,

tendo, dentro da Comunidade, um Colégio Indígena como o Dom Jackson Berenger Prado. Ela respondeu:

Falar da escola indígena na Comunidade é uma felicidade muito grande, conseguimos com muita luta essa conquista. Percebemos na época que fazíamos Magistério Indígena, quando passamos conhecimento de nossos direitos que precisaríamos lutar para que nossa escola fosse estadualizada para não ficarmos à mercê de questões políticas. Foi então que um grupo de professores se uniu para essa conquista, e eu fazia parte desse grupo. E graças a Deus conseguimos, junto com nossas lideranças, que nossa escola que na época era municipal fosse estadualizada. Desde então conseguimos muitas melhorias para os profissionais da Educação e para nossa comunidade (GONÇALVES, 2020b, p. 4).

Com efeito, um dos maiores problemas enfrentados pela comunidade Kaimbé era o fato de as instituições escolares serem vinculadas ao Município de Euclides da Cunha. Os prefeitos, secretários e demais funcionários da Secretaria Municipal de Educação, na maior parte dos casos, desconheciam as diferenças, as leis internas do povo Kaimbé, o que os tornava incoerentes, como gestores da Educação para a realidade da comunidade.

Os professores contratados só recebiam quando estava trabalhando, não tinham direito a férias, nem décimo terceiro e, no final de 2009, foi-lhes retirada a valorização do magistério. Além disso, faltava material didático para trabalhar na sala de aula. Com a estadualização, a situação do Colégio melhorou, consideravelmente, chegando ao

requinte de sofrer uma reforma, no seu equipamento físico, com vistas a adequar os espaços para atender os alunos com deficiência (BAHIA, 2015; GONÇALVES, 2020b, p. 4).

Outras inferências

No que tange à Gestão, foi possível perceber que entre escola e comunidade indígena existe uma integração, no sentido de manter a cultura e resgatar a identidade Kaimbé. A escola tem seu Projeto Político Pedagógico Indígena discutido e elaborado juntamente com professores, lideranças, familiares de alunos, sempre em constante adequação, segundo registros observados, vem sofrendo mudanças, desde 2013, estando sob a responsabilidade, até então, dos alunos do LICCEEI, na época em estágio (BAHIA, 2015).

Notamos que há frequência de falas das lideranças e dos professores, sobre a importância da comunidade para as contribuições e ajustes no PPPI do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, no entanto, não encontramos registros atuais de modificações no documento. O PPPI mostra, além da história do Terrotório Indígena do Massacará e do povo Kaimbé, o currículo assumido na instituição e o perfil dos professores e funcionários.

Para os professores indígenas e a comunidade, os cursos de Magistério Indígena e o LICEEI foram muito importantes. Eles possibilitaram a oportunidades de resgate de momentos adormecidos da história de luta e tradição do

povo Kaimbé, revitalizando sua cultura. O aperfeiçoamento profissional dos professores e o engajamento do Colégio, em conjunto com a comunidade e com cacicado, trouxeram muitas melhorias para o contexto educacional, o que só fortaleceu o que já existia. Os Kaimbé trabalham com interação e troca de conhecimentos entre o Colégio e a comunidade, sempre pensando na coletividade, e já haviam iniciado o registro dos conhecimentos de seu povo, ampliando ainda mais para quem fez o Magistério, pois a comunidade professores passou a contar com pesquisadores.

Graças à conscientização, está havendo um envolvimento dos jovens, o que contribuiu sobremaneira para a união do grupo, sendo muito significativo pois, por um período, houve grande evasão da escola em decorrência do trabalho no campo, o que ocasionou atualmente uma grande demanda de alunos na Educação de Jovens e Adultos. Observamos, conforme mostra o Gráfico 2, que, no ano de 2016, houve uma taxa de abandono significativa, do nono ano do fundamental ao terceiro ano do ensino médio, sendo que a Educação de Jovens e Adultos teve seu início em 2014, contando com um quantitativo de 114 alunos matriculados distribuídos nos turnos diurno e noturno (BRASIL, 2017).

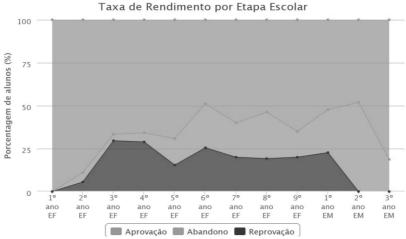
As taxas de rendimento escolar, dos anos de 2016 e 2017, podem ser conferidas nos Gráficos 2 e 3, abaixo, assim como a relação do quantitativo de alunos no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado pode ser observada no Quadro 15, também subscrito:

Gráfico 2: taxa de rendimento escolar, 2016.



Fonte: BRASIL, 2017.

Gráfico 3: taxa de rendimento escolar, 2017.



Fonte: BRASIL, 2017.

Quadro 15: relação do quantitavo de alunos na Escola Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, 2016-2017.

2016		2017		
Anos finais (5² a 8² série ou 6º ao 9º ano)	117	Anos finais (5º a 8º série ou 6º ao 9º ano)	121	
Ensino Médio	55	Ensino Médio	94	
Educação de Jovens e Adultos	174	Educação de Jovens e Adultos	133	
Educação Especial	0	Educação Especial	16	

Fonte: BRASIL (2017), adaptado por Canton (2020).

Em 2017, pudemos observar que esse crescimento se acentuou ainda mais nos dois últimos anos do ensino médio, conforme demonstra o Gráfico 3, supracitado. Atualmente, o Colégio Estadual Indígena Dom Jackson conta em seu maior número com alunos indígenas e não-indígenas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, constituindo um fenômeno de grande importância, em se tratando de lutas por reconhecimento territorial e pertencimento étnico. A instituição escolar tem seu papel fundamental uma vez que é *lócus* de aprendizado e afirmação de uma cultura, que vem sendo transmitida para os mais jovens e aos mais velhos que tiveram seus direitos negados.

CONCLUSÕES

Entendemos que o processo educativo indígena original — podemos assumir que seja o modelo de Educação Indígena pré-colombiano — não dispunha de escolas com paredes, carteiras, lousa ou propostas pedagógicas sistemáticas. Antes, o processo educativo indígena original era marcado por uma plenitude pedagógica, na qual os momentos de aprendizagem estavam inseridos na vivência e na experiência social. De acordo com Scandiuzzi (2009), o ensinar e o aprender aconteciam em meio às trocas simbólicas, realizadas no interior de cada comunidade e, em geral, mediados por suas culturas e por necessidades prementes de sobrevivência. Era a pedagogia da mimesis, da integração dos comportamentos socialmente validados.

Com a chegada e a instalação dos europeus em terras brasileiras, a pedagogia da mimesis se tornou insuficiente para garantir a sobrevivência das populações indígenas, pois novas demandas produtivas lhes foram impostas, alterando, radicalmente, os seus modos de vida. Assim, como necessidade produtiva e sob o argumento da urgência em "civilizar" o indígena, surgiu a escola para o indígena (BERGAMASCHI, 2007; 2008; SCANDIUZZI, 2009). Inicialmente, pelas mãos dos jesuítas e, posteriormente, assumindo o projeto pombalino e, mais tarde ainda, o projeto republicano de educação laica, a escola para o indígena cumpriu o roteiro de distanciar o indígena da sua

cultura, fazendo-lhe abdicar da sua língua, das suas tradições, das suas posses culturais (SCANDIUZZI, 2009).

A escola para o indígena assumia todas as características da escola moderna europeia: fragmentação dos saberes, delimitação espacial e temporal das atividades pedagógicas, eleição de ritos letivos denotadores de uma concepção racionalista do conhecimento. Segundo Scandiuzzi (2009), no que tange à organização espacial desta escola, a delimitação dos espaços letivos, a arrumação dos itens escolares, a disposição dos atores educacionais, negavam toda a milenar organicidade da Educação Indígena com base na pedagogia da mimesis.

De acordo com Silva e Ferreira (2001), este modelo de escola para o indígena predominou até meados dos anos de 1980, quando foi, paulatinamente, substituído por outro modelo, dito emancipatório. A educação emancipatória indígena brotou dos movimentos de organização política dos indígenas brasileiros, influenciados por outros movimentos étnicos e pelo fortalecimento dos direitos civis no País. Além do ativismo político, do bilinguismo e da retomada das tradições culturais indígenas, a escola emancipatória primou pela reorganização do espaço escolar, imprimindo uma feição integradora ao cotidiano escolar indígena. Assim, a disposição dos elementos letivos nas unidades escolares indígenas foi radicalmente transformada, no sentido de espacialidade e uma temporalidade retomarem uma holística e não fragmentada (ROCHA; LISBOA, 2016).

Da perspectiva de Silva e Ferreira (2001), a organização espaciotemporal da escola indígena emancipatória

consubstancia a apropriação da instituição escolar pelos indígenas, processo que não ocorre sem conflitos, especialmente, porque a escola representa uma instituição que historicamente foi imposta como condição de nivelamento ideológico e negação da sua matriz étnica. No momento em que o indígena se apropria da escola não-indígena e ousa ressignificá-la, segundo as suas próprias tradições e necessidades pedagógicas, há uma reação de estranhamento e rejeição por parte dos não-indígenas envolvidos com a Educação.

Por isso, é importante levarmos em conta os saberes e os fazeres indígenas, no processo de construção de uma Educação ampla, identitária, etnicamente diferenciada, capaz de provocar o diálogo entre indígenas e não-indígenas, assim como ocorre no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado. Devemos levar em conta o fato de que as leis para a Educação Indígena, advindas da Constituição de 1988 (BRASIL, 2011), consubstanciaram o caminho para uma escola, que traduza o desejo dos povos originários em ter acesso uma Educação de valorização das suas culturas.

A escola para indígenas foi, por muito tempo, controladora, integracionista, excludente e homogeneizadora. Nas suas práticas, as culturas indígenas foram negadas, o que, certamente, fez com que muitos indígenas a evitassem. Diante de um novo mundo globalizado e conectado por tecnologias, cada vez mais, vertiginosas, os povos indígenas – ao menos, aqueles mais inseridos nas dinâmicas da sociedade de entorno – passaram a buscar um modelo de

Educação, que não prescindisse dos conhecimentos necessários à lida com o mundo não-indígena, mas que também atendesse às suas necessidades, fortalecendo as suas culturas e legitimando as suas identidades. A Educação tornou-se garantia de cidadania, frente ao mundo moderno (BANIWA, 2006).

Esse novo modelo de Educação – não mais "para índios", mas, agora, Indígena (BERGAMASCHI, 2007; 2008; SCANDIUZZI, 2009) – foi assumido no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado. O seu PPPI (BAHIA, 2015) supõe e exige que os saberes indígenas sejam transmitidos de maneira diferenciada, respeitando as tradições e valores do povo Kaimbé, com práticas que privilegiam o Bem coletivo e o respeito à Natureza e aos saberes ancestrais. As atividades letivas acontecem dentro e fora da instituição, possibilitando a produção e a aquisição de conhecimento, também, em outros espaços sociais, que não o Colégio (TASSINARI; GRANDO; ALBUQUERQUE, 2012).

Sabemos que, na Educação Indígena, sobretudo, em relação à EJA, há implicantes e imponderáveis que afastam os estudantes, durante os períodos de plantio e colheita, nos quais, muitos devem se afastar das atividades escolares para trabalhar nas lavouras. Com efeito, de acordo com Barcelos (2012), um dos maiores motivos para a evasão escolar, ocorrida na EJA, circunscreve-se à necessidade de o estudante conciliar a produção e as atividades de estudo.

Para Calaça (2016), o entendimento da EJA só se dá, diante da análise dos aspectos socioculturais, que cercam as

atividades da modalidade. No Terrotório Indígena do Massacará, predominantemente, as atividades econômicas dos estudantes da EJA se referem à agricultura familiar e à pequena pecuária, o que os afasta, periodicamente, do Colégio, cumprindo um ciclo de sazonalidade de plantio, colheita e lida com animais. Essa contingência obriga aos professores a seguir um intermitente calendário rural, como parte de um esforço de engajamento dos estudantes nas atividades letivas.

Isso só é possível, porque o Colégio foi estadualizado e a sua gestão passou a ser feita por educadores indígenas, cônscios das demandas do Massacará. De fato, para os estudantes da EJA, antes da estadualização do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, a sazonalidade das atividades agrícolas era agravada pelos transtornos no deslocamento até a sede do Município de Euclides da Cunha, pois não havia a modalidade no Território. Assim, a estadualização da instituição representou uma enorme conquista para a comunidade.

Esta investigação procurou analisar o processo de construção da identidade indígena Kaimbé, a partir do currículo adotado e das práticas pedagógicas, promovidas pelos docentes da EJA do Colégio Estadual Dom Jackson Berenguer Prado, localizado no Terrotório Indígena do Massacará, e suas interrelações como a produção da sua história, da sua cultura e das suas memórias indígenas, através das atividades pedagógicas, desenvolvidas na EJA, da instituição.

Como primeira hipótese, admitimos que o Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado auxiliou a assunção da identidade Kaimbé, na medida em que as suas práticas pedagógicas e o currículo adotado buscavam reconstituir o pertencimento étnico Kaimbé, de modo a preparar os discentes para a aceitação da condição indígena Kaimbé. Essa hipótese se mostrou verdadeira, porquanto tenhamos identificado os elementos de indianeidade, pertencimento, territorialidade e identidade étnica, tanto no PPPI da instituição (BAHIA, 2015) quanto nas falas de professores, gestores e estudantes Kaimbé. Além disso, a contribuição do Colégio para a identidade Kaimbé está materializada nas atividades que a instituição propõe para a Feira Cultural anual, por nós presenciada na segunda visita de observação.

A segunda visita, inclusive, ajudou-nos a comprovar a nossa segunda hipótese, qual seja, a de que, embora a integração histórica da etnia Kaimbé à sociedade de entorno tenha diluído os aspectos materiais e simbólicos da sua cultura, a exemplo da sua língua original e de parte dos seus ritos primevos, a sua indianeidade é garantida na reconstrução étnica, a partir do sentimento de pertencimento a um povo e a um território. Assim, os Kaimbé afirmam a sua história, a sua cultura e as suas memórias, não mais como indígenas pré-colombianos, como indígenas mas nordestinos contemporâneos, que convivem com a sociedade de entorno e estão aptos às trocas culturais, materiais e simbólicas.

Essa segunda hipótese nos foi comprovada, através da análise do PPPI do Colégio estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, na medida em que observamos que o currículo adotado se estrutura como um etnocurrículo (MACEDO; SÁ, 2015), fazendo confluírem elementos do currículo convencional não-indígena – obrigatórios ao Fundamental e ao Ensino Médio – e elementos típicos da cultura e do imaginário Kaimbé.

Por fim, como derradeira hipótese, sustentamos que o currículo adotado no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado seja holístico, não restritivo e horizontalizado, construído a partir da elaboração coletiva dos saberes. Com essas características, assumimos que a instituição supõe um projeto educativo vivencial, em que os espaços e os tempos pedagógicos não possuem fronteiras. Por isso, a história, a cultura e as memórias do povo Kaimbé, ensinadas na EJA do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, ultrapassam a condição de conteúdos, para constituírem elementos de afirmação étnica e identitária, traspassando as fronteiras da sala de aula para o mundo.

Isso nos fica claro, quando percebemos o resultado do que se realiza na EJA do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, especialmente, nas falas dos estudantes e egressos sobre o que é ser indígena Kaimbé. Ao presenciarmos as atividades e apresentações culturais, realizadas pelos estudantes na Feira de Cultura, não podemos deixar de nos emocionar, ao vermos o orgulho e a pertinência com que apresentam o que sabem – e sentem – como sendo a sua história, a sua cultura e as suas memórias.

Ao trazerem, para o âmbito escolar, as práticas constituintes do pertencimento, da identidade e da territorialidade Kaimbé, de maneira que os jovens estudantes pudessem assumir, com orgulho, a sua condição indígena, professores e gestores do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado colaboram para que esses estudantes se posicionem em relação à sua própria cultura, e passem, inclusive, a orientar aos mais velhos sobre a importância de revitalizar a cultura Kaimbé, devolvendo-lhes a confiança e autoestima (para pessoas que foram, por muito tempo, instadas a negar as suas origens).

Isso só pôde ocorrer, porquê os registros da história e das memórias Kaimbé, em como toda uma gama de elementos culturais, passaram a ser utilizados como manancial pedagógico e metodológico da EJA oferecida no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, possibilitando a apropriação, a difusão e a legitimação da cultura Kaimbé.

Em que pesem os limites desta modesta investigação, há que se considerar as suas contribuições para o campo da pesquisa educacional, bem como para o entendimento da identidade étnica Kaimbé. Pretende-se, através da legítima abstração heurística, que as reflexões aqui promovidas possam ser estendidas ao fenômeno global investigado, qual seja, a presença de elementos subjetivos, denotadores de identidade, pertencimento e territorialidade, nas atividades desenvolvidas na EJA do Colégio estadual Indígena Dom Jackson Berenger prado, sito ao Território Indígena do Massacará, Euclides da Cunha, Bahia.

Cumpre confessar que a realização desta investigação representou um enorme esforço de superação

epistemológica, na medida em que nos obrigou a lidar com um elemento fenomênico ainda indeterminado e muito Consideramos estudado. essa dificuldade preocupante, sobretudo no campo da pesquisa em educação étnica, porquanto seja marcado pela onipresença da subjetividade, manifestada na crença e na ideologia com que o pesquisador se municia, para dar consecução às suas propostas investigativas. Entendemos, portanto, que pesquisador atuação educação étnica do na inevitavelmente, pautada pela constante tentativa superação do seu paradoxo fundamental: o de realizar um saber efetivamente científico. da diante mesmo impossibilidade da neutralidade científica.

Ao findar esta investigação, permanece a esperança da sua contribuição, ainda que tímida, para o entendimento e a superação de uma das questões mais complexas do campo educacional indígena. Ressaltamos que nunca foi a nossa pretensão esgotar o tema investigado; muito pelo contrário, a humildade e a modéstia referendaram todos os momentos da sua elaboração. Nesse sentido, quiçá possamos aproveitála como ponto de partida para outras investigações.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sônia. O legado dos índios Kaimbé de Massacará na história e na cultura da atual Euclides da Cunha. Euclides da Cunha, 2013, 26 f. Monografia de Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História). Departamento de Ciências Humanas e Tecnológicas, UNEB, Campus XXII, Euclides da Cunha.

ALBAGLI, S. Território e territorialidade. In: LAGES, Vinícius; BRAGA, Christiano; MORELLI, Gustavo. (Orgs.). **Territórios em movimento**: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. 25-70 p.

ALTMICKS, Alfons Heinrich. **Desafios para uma etnoepistemologia indígena**: território e identidade na pesquisa docente Kaimbé. Euclides da Cunha: Farol do Conhecimento, 2019.

ALTMICKS, Alfons Heinrich; CANTON, Anayme Aparecida; PEREIRA, Ivanílton Narcizo. Os indígenas Kaimbé e as suas estratégias protetivas de mobilização virtual frente à Covid-19. In.: UCSAL. **Anais da II SECOM** – Semana de Comunicação: Comunicação em Tempos de Pandemia. Salvador: Universidade Católica do Salvador, 2020.

ALVARENGA, Estelbina Miranda de. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**: normas técnicas

de apresentação de trabalhos científicos. 2ªed., Assunção-PY, Gráfica Faz, 2010.

ALVES, Luiz Alberto Sousa. Ser índia e mulher, vivendo na terra má: uma reflexão sobre a questão de gênero indígena. In: CONGRESSO DE TEOLOGIA DA PUCPR, 10., 2011, Curitiba. **Anais eletrônicos**... Curitiba: Champagnat, 2011. p. 363-370.

ANDRADE, Manuel Correia de. Territorialidades, desterritorialidades, novas territorialidades: os limites do poder nacional e do poder local. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura. **Território**: globalização e fragmentação. 4ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

ANDRELLO, Geraldo; FERREIRA, Tatiana Amaral Sanches. Transformações da cultura no alto rio Negro. In: CUNHA, M. C.; CESARINO, P. N. (Org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 25-58

APPADURAI, Arjun. *Fear of small numbers*: an essay on the geography of anger. Durham: Duke University Press, 2006.

ARAÚJO, Ana Carvalho Ziller de; CARVALHO, Ernesto Ignácio de; CARELLI, Vincent Robert. **Cineastas indígenas**: um outro olhar: guia para professores e alunos. Olinda: Video nas Aldeias, 2010.

ARRUTI, José Maurício Andion. Morte e vida do Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico

regional. **Revista Estudos Históricos**. v. 8, n. 15, p. 57-94, jan./jun. 1995.

BARÃO, Vanderlise Machado. Educação indígena: um breve histórico constitucional e propostas para uma escola diferenciada. **BIBLOS**, v. 22, n. 2, p. 83-95, 2008.

BAHIA, Secretaria de Educação, Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Resolução CEE nº 106/2004**. Estabelece diretrizes e procedimentos para a organização e oferta da Educação Escolar Indígena, no Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências. 2004. Disponível em http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/R esolucao_CEE_N_106_2004_e_Parecer_CEE_N_286_2004.p df Acesso em 20 Jul 2020.

BAHIA, Secretaria de Educação, DIREC 13. **Projeto Político-Pedagógico Indígena do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado**. Serrinha: mimeo, 2015.

BAHIA, SEI, Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Mapas estaduais, regionais e municipais**. 2017. Disponível em http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1856&It emid=496 Acesso em 13 jan. 2018.

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

BARCELOS, Valdo. Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas. 3.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BATISTA, Hildonice de Souza. Memórias indígenas: novos valores para uma educação etnorracial. GEPIADDE, Itabaiana, 10, p. 28-43, Jul./dez. 2011.

BECKER, Simone; ROCHA, Taís Cássia Peçanha. Notas sobre a "tutela indígena" no Brasil (legal e real), com toques de particularidades do Sul de Mato Grosso do Sul. **Revista da Faculdade de Direito** – **UFPR**. Curitiba, 62, n°. 2, p. 73-105, Mai./Ago. 2017.

BENDAZZILI, Sirlene. Políticas públicas de educação escolar indígena e formação de professores ticunas no Alto do Solimões/AM. 2011, 437 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo/SP.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Cadernos CEDES** (Centro de Estudos Educação e Sociedade), Campinas/SP, 27, nº. 72, p. 197-213, mai./ago. 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Da escola para índios às escolas indígenas. **Presente!** Revista de Educação. Ano 16, nº 63, p. 22-31, dez / 2008.

BORGES JÚNIOR, Aldo Nonato; BERTOLDO, Rodrigo Oliveira; TORRES, Velda Gama Alves. Arte-educação, uma proposta pedagógica do Teatro Escola para transformação

social. In.: UFBA, **Anais do XV ENECULT**. Salvador: UFBA, 2019.

BRASIL, FUNAI, Fundação Nacional do Índio. **População Indígena no Brasil**. Disponível em http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?start=1# Acesso em 16 ago 2020.

BRASIL, INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. 2017. Disponível em http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais Acesso em 20 jun 2020.

BRASIL, FUNASA, Fundação Nacional de Saúde. **Demografia dos Povos Indígenas**. Sistema de Informações da Atenção à Saúde Indígena – SIASI. 2010.

BRASIL, MEC, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2018.

BRASIL, MEC, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série legislação; n. 125). 86 p.

BRASIL, MEC, Ministério da Educação, CNE, Conselho Nacional de Educação, CEB, Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. 1999b. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf Acesso em 15 fev 2020.

BRASIL, MEC, Ministério da Educação, CNE, Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 14/99.** 1999a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf Acesso em 22 out 2020.

BRASIL, MEC, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: Gráfica CEB, 2004.

BRASIL, MEC, Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL, MEC, Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, MEC, Ministério da Educação, MJ, Ministério da Justiça. **Portaria Interministerial n.º 559**, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. 1991. Disponível em https://cimi.org.br/2004/06/21816/ Acesso em 20 set 2020.

BRASIL, MEC, Ministério da Educação, MJ, Ministério da Justiça. **Portaria interministerial nº 60**, de 29 de março de 1992. 2018. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/89 67527/do1-2018-04-04-portaria-interministerial-n-60-de-29-de-marco-de-2018-8967523 Acesso em 20 set 2020.

BRASIL, MPF, Ministério Público Federal. **Ação civil pública com pedido de decisão liminar em desfavor da FUNAI – Fundação Nacional do Índio**. Paulo Afonso: 2013c, mimeo.

BRASIL, MS, Ministério da Saúde, SESAI, Secretaria Especial de Saúde Indígena. **Dados populacionais de 2013 das etnias cadastradas no SIASI, por distrito sanitário especial indígena**. 2013a. Disponível em http://dw.saude.gov.br/gsid/servlet/mstrWeb?src=mstrWeb.2048001&evt=2 048001&share=1&hiddensections=header%2Cpath%2Cdock Left%2Cfooter&visMode=0¤tViewMedia=2&docume ntID=5DECC34E11E3629D00000080EF2535D4&Server=SRV BIPDF03&Port=0&Project=DMSIASI_4& Acesso em 25 mar. 2018.

BRASIL, MS, Ministério da Saúde, DASI, Departamento de Atenção à Saúde Indígena. **Cartografia 2013**. 2013b. Disponível em http://www.redehumanizasus.net/sites/defa ult/files/cartog rafia_dsei_ba_vf_2.pdf Acesso em 25 mar. 2018.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 395**, de 24 de dezembro de 1991. Homologa a demarcação administrativa da Área Indígena Massacará, no Estado da Bahia. 1991. Disponível em http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1991/decreto-395-24-dezembro-1991-4496 o7-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em 28 jul. 2019.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Atlas, 2011.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 94607 de 14 de Julho de 1987**. Declara a ocupação dos Indigenas Kaimbe na área de terras no Municipio de Euclides da Cunha, Estado da Bahia, e dá outras providencias. 1987. Disponível em https://dou.vlex.com.br/vid/indigenas-kaimbe-terras-euclides-cunha-34284366 Acesso em 03 de abril de 2019.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em 03 de abril de 2019.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910** (Revogado pelo Decreto nº 11, de 1991). Crêa o Serviço de Protecção aos Indios e Localização de Trabalhadores Nacionaes e approva o respectivo regulamento. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D8072.htm Acesso em 03 de abril de 2019.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que

especifica, e dá outras providências. 2000a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm#:~:te xt=LEI%20N0%2010.048%2C%20DE%208%20DE%20NOVE MBRO%20DE%202000.&text=D%C3%A1%20prioridade%20 de%20atendimento%20%C3%A0s,Art. Acesso em 03 de abril de 2019.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2000b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm#:~:text=LEI%20No%2010.098%2C%20DE%2019%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202000.&text=Estabelece%20normas%20gerais%20e%20crit%C3%A9rios,reduzida%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.. Acesso em 03 de abril de 2019.

BRASIL, Senado Federal, Secretaria-Geral da Mesa, Secretaria de Informação Legislativa. **Decreto n. 426**, de 24 de julho de 1845. Contém o Regulamento acerca das Missões de catechese, e civilisação dos índios. 2014. Disponível em http://legis.senado.leg.br/norma/387574/pu blicacao/15771126 Acesso em 15 set 2020.

CALAÇA, Suelídia Maria. Juventude de origem popular, educação de jovens e adultos e ensino médio no projeto PET/Conexões de Saberes. João Pessoa: Ideia, 2016.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci; ROSSI, Mirian Silva (Org.). **Índios no Brasil**: vida, cultura e morte. São Paulo: IHF/LEER-USP/Intermeios, 2018.

CARVALHO, Ieda Marques de. **Professor indígena**: um educador do índio ou um índio educador? Campo Grande: UCDB, 1998.

CARVALHO, Maria Lucia Brant de. **Saúde de populações indígenas**: tendências após os impactos do contato. São Paulo, 1997, 190 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

CARVALHO, Maria Rosário; CARVALHO, Ana Magda (Org.). **Índios e caboclos**; a História recontada. Salvador: EDUFBA, 2012.

CARVALHO, Jailda Evangelista do Nascimento; SILVA, Alecrisson. **Identidade étnico-racial do povo indígena Kiriri**: Algumas reflexões. FÓRUM IDENTIDADES E ALTERIDADES EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E QUESTÕES DE GÊNERO, 3. 11-13 nov. 2009, UFS, Itabaiana/SE, Brasil.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005

COHN, Clarice. **Políticas Culturais e Povos Indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos**: subsídios para o ensino das

culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: ContraCapa, 2014. (Série Traçados, 3).

CÔRTES, Clélia Néri. **Pesquisa Território Kaimbé no Semiárido Baiano e Sustentabilidade**. Salvador: Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado da Bahia – FAPESB, 2010.

CÔRTES, Clélia Néri. A casa, espaço familiar de primeiras e continuadas aprendizagens: um diálogo com professores/as indígenas. In: JACQUET, Christine; COSTA, Lívia Fialho (Orgs.). Família e mudança. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2004. 67-83 pp.

CÔRTES, Clélia Néri et alli. **Água e território indígena na bacia do Itapicuru**: uma pesquisa-ação-formativa com os Kaimbé. Salvador: Centro de Pesquisa e Extensão Universitária da Universidade Católica do Salvador. 2005.

CUNHA, Manoela Carneiro da. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CUNHA, Manoela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (org). **Políticas Culturais e Povos Indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997. (Col. Leituras no Brasil).

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51, pp. 523-536, set.-dez. 2012

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa** científica. Fortaleza: UEC, 2002

FREIRE, Paulo, 1921 – 1997 política e educação: ensaios. 5. ED - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, editora UNESP.2000.

FREITAS, Ana Elisa de Castro (Org.). **Intelectuais** indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial / conexões de saberes. Rio de Janeiro: E-papers, 2015. (Col. Abrindo trilhas; 4).

FRÓES BURNHAM, Teresinha et al. **Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem**: currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento. Salvador: EDUFBA, 2012.

GALLOIS, Dominique Tilkin (Org.). **Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas**: exemplos no Amapá e norte do Pará. São Paulo: Iepé, 2006.

GAMBINI, Roberto. **Espelho índio**: a formação da alma brasileira. 2 ed. São Paulo: AxisMundi, Terceiro Nome, 2000.

GÓIS, Marcos L.S.; MARTINS, Andérbio Márcio Silva. O Tupi Antigo no Português: algumas questões sobre história, identidade e ensino de linguagem. **Rev. Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n 58, p. 422-440, jan./abr. 2019.

GONÇALVES, Cirila Santos. **Entrevista** concedida a Anayme Aparecida Canton. Euclides da Cunha, 2020a.

GONÇALVES, Magna Silva. **Entrevista** concedida a Anayme Aparecida Canton. Euclides da Cunha, 2020b. Duração: 2:10h.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil? Brasília: MEC, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC, 2006. (Col. Coleção Educação para Todos; 8).

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

GRUPIONI, luiz doniseti Benzi; SECCHI, Darcy; GUARANI, Vilmar. **Legislação escolar indígena.** Armazem memória, 2017.

HALLEWELL, Laurence. O livro no Brasil: sua história. São Paulo: EdUSP, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENRIQUES, Ricardo et al (Org.). **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: Secad/MEC, 2007.

IBAÑEZ, Jorge Larrain. *Modernidad razón e identidad en América Latina*. Santiago: Andrés Bello, 1996.

IBGE, Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**: Características gerais dos indígenas: resultados do universo. Rio De Janeiro: IBGE, 2012a.

IBGE, Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio De Janeiro: IBGE, 2012b.

JESUS, Thaís Afonso de; BLOTTA, Vitor Souza Lima. **Autopublicação digital e inteligência artificial**: sobre o uso de ferramentas automação de dados no mercado editorial contemporâneo. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Anais do 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Joinville-SC, 2018.

KIRCHHOF, Ana Lucia Cardoso; LACERDA, Maria Ribeiro. Desafios e perspectivas para a publicação de artigos: uma reflexão a partir de autores e editores. **Revista Texto**

Contexto Enferm, Florianópolis, vol. 21, n. 1, pp. 185-193, jan./mar. 2012.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito 14ª. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LAUANDE, Maria de Fátima R. F.; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo de. Contribuições do currículo para a formação e a profissionalização docente. In.: NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MORAES, Lélia Cristina Silveira de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **Currículo Escolar**: dimensões pedagógicas e políticas. São Luís: EdUFMA, 2010.

LIMA, Antônio Carlos de Souza (Org.). **A educação superior de indígenas no Brasil**: balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: E-papers, 2016. (Col. Abrindo trilhas; v. 5).

LIMA, Antônio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs.). **Povos indígenas e universidade no Brasil**: contextos e perspectivas, 2004-2008. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. (Col. Abrindo Trilhas; v. 2).

LIMA, Antônio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs.). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2007.

LIMA, Antônio Carlos de Souza; PALADINO, Mariana (Orgs.). *Caminos hacia la educación superior:* los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile. Rio de Janeiro: Epapers, 2012. (Col. Abrindo trilhas; v. 1).

KAMBEMBA, Márcia Wainá. **Silêncio guerreiro**. Xapuri Socioambiental, 2019. Disponível em https://www.xapuri.info/povos-da-floresta/silencio-guerreiro/. Acesso em 13 abr 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei Alves; SÁ, Sílvia Michele Macedo de. **Etnocurrículo, etnoaprendizagens**: a Educação referenciada na cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2015

MARINHEIRO, Maria José Gomes. Reminiscência ou resistência indígena: um estudo do processo de afirmação étnica do povo indígena Tumbalalá, BA. Paulo Afonso, 2012, 153f. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus VIII. 2012.

MARLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2ª Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MELATTI, Júlio Cézar. **Índios do Brasil**. São Paulo: EdUSP, 2014.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cad. CEDES**, vol.19, n.49, pp. 11-17, Campinas, Dez. 1999

MIGNOT, Ana Chrystina; SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. **Revista Linhas**, v. 16, n. 32, pp 10-33, 2015.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n 109, pp 109-138., Dezembro 2000.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses**. São Paulo: Angra, 2000.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. Percepções dos usos de produções didáticas em uma escola Kaingang. **Revista Pedagógica**, v.17, n.34, pp. 21-35, jan/abr. 2015

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Convenção no 107 da OIT de 5 de junho de 1957**. 1957. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/indios/lex130a.ht m Acesso em 15 fev 2020.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.** 1989. Disponível em https://www.oas.org/dil/port/1989%2oConven%C3%A7%C3%A30%2osobre%2oPovos%2oInd%C3%ADgenas%2oe%2oTribais%2oConven%C3%A7%C3%A30%2oOIT%2on%2o%C2%BA%2o169.pdf Acesso em 15 fev 2020.

OLIVEIRA, Bruno Pacheco de. **Mídia índio(s)**: comunidades indígenas e novas tecnologias de comunicação. Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED, 2014. (Série traçados, v. 4).

OLIVEIRA, Simone Souza; MENDES, Luciano; RAMOS, Rosemilda. Perfil socioeconômico e sanitário e plano de gestão dos resíduos sólidos do território Kaimbé – 2003. In.: CÔRTES, Clélia Neri; ARAÚJO, Maria do Carmo; TARQUI, Jorge Zegarra (Orgs.). Família, relações socioculturais e políticas públicas. Salvador: UCSAL/CEPEX, 2005.168-185 pp.

PAGLIARO, Heloísa; AZEVEDO, Maria Marla; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). **Demografia dos povos indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PALADINO, Mariana; COLLET, Célia; RUSSO, Kelly (Org.). **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / Laced, 2014. (Série Traçados, v. 3).

PEREIRA, Ivanílton Narcizo. **Entrevista** concedida a Anayme Aparecida Canton. Euclides da Cunha. 2019a. Duração: 1:30h.

PEREIRA, Juvenal Fernandes. **Entrevista** concedida a Anayme Aparecida Canton. Euclides da Cunha. 2019b. Duração: 3:00h.

POVOS INDÍGENAS. Educação: Inaugurada a reforma da Escola Indígena em Euclides da Cunha. 2018. Disponivel em: http://www.povosindigenas.blog.br/v1/2018/08/26/edu cacao-inaugurada-a-reforma-da-escola-estadual-indigena-em-euclides-da-cunha/ Acesso em 21 jul 2019.

PREZIA, Benedito. **História da resistência indígena**: 500 anos de luta. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

QUEIROZ, Carine Monteiro de. Brincadeiras no território indígena Kaimbé (Dissertação (mestrado).

Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, 2012.) Salvador, 2012.

QUEIROZ, Carine Monteiro de. As crianças indígenas Kaimbé no semiárido brasileiro. In: CÉSAR, América Lúcia; COSTA, Suzane Lima (Org.). **Pesquisa e Escola**: experiências em educação escolar indígena na Bahia. Salvador: Quarteto, 2013. 7-20 p.

QUEIROZ, Carine Monteiro de. Uso e conservação da água entre os kaimbé: aspectos socioambientais e psicológicos. Especialização em Gerenciamento Ambiental. Salvador: UCSAL, 2009.

REESINK, Edwin Boudewijn. Olhos miúdos e olhos graúdos em Massacará: a ideologia étnica. **Revista Anthropológicas**. Recife, Ano 21, 28(2), pp. 6-26, 2017.

REESINK, Edwin Boudewijn. A Questão do Território dos Kaimbé de Massacará: um levantamento histórico". **Gente**, Revista do Deptº de Antropologia-FFCH/UFBA. Salvador, 1, nº 1, pp. 125-137, Jun-Dez de 1984.

REESINK, Edwin Boudewijn. **Índio ou caboclo**: notas sobre a identidade étnica dos índios do Nordeste. Salvador: Universitas. 1983.

REESINK, Edwin Boudewijn; MCCALLUM, Cecília; RESTREPO, Eduardo. Apresentação do Dossiê Racismo no Plural nas Américas: povos indígenas e afro-indígenas. **Revista Anthropológicas**. Recife, Ano 21, 28(2), pp. 1-5, 2017.

REIS, Pedro. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Lisboa: Ministério da Educação, 2011. (Cadernos do CCAP-2). Disponível em: http://wwww.ccap.min-edu.pt/pub.htm Acesso em 20 set. 2020.

ROCHA, Paulo Alfredo Martins; LISBOA, Aissa Cavalcante. Muito mais a aprender com os índios que pretensamente lhes ensinar: lições político-pedagógicas vivenciadas com professores indígenas da Bahia, Brasil. **Opará: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**, Paulo Afonso, v. 4, n. 5, p. 11-34, jan./jun. 2016.

RUFINO, Marcos P. As candidaturas indígenas. In.: POVOS INDÍGENAS NO BRASIL-1996/2000. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000. P. 217-217.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. De caboclo a índio: Etnicidade e organização social e política entre povos indígenas contemporâneos no nordeste do Brasil; o caso Kapinawá. **Cadernos do LEME**, Campina Grande, vol. 3, nº 2, p. 88 – 191. Jul./dez. 2011.

SANTANA, José Valdir de Jesus. Reflexões sobre educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri. **C&D-Revista Eletrônica da Fainor**, Vitória da Conquista/BA, 4, n.1, p.102-118, jan./dez. 2011.

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

SANTOS, José Eduardo Ferreira. **A memória das águas do território suburbano**. Disponível em https://www.facebook.com/joseeduardo.ferreirasantos/posts/3309894092405296 Acesso em 20 nov 2020.

SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. **Educação Indígena X Educação Escolar Indígena**; Uma Relação Etnocida em uma Pesquisa Etnomatemática. São Paulo, UNESP, 2009.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Org.). **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 3ª ed., Recife: Ed. UFPE, 2020.

SILVA, Orlando Sampaio; GALVÃO, Eduardo. **Índios e caboclos**. São Paulo: Annablume, 2007.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª. Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Bruno Sales de. Fazendo a diferença: um estudo da etnicidade entre os Kaimbé do Massacará. Salvador/BA, 1996, 164 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia.

SOUZA, Cássio Noronha Inglez de; ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de (Orgs.). **Gestão territorial em terras indígenas no Brasil**. Brasília: Unesco, 2012. (Série vias dos saberes; n.6).

SOUZA, Elizeu Clementino. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, pp. 213-220, maio/ago. 2011.

SOUZA, Marcela Stocker Coelho de. Conhecimento indígena e seus conhecedores: uma ciência duas vezes concreta. In.: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: UNESP, 2016.

SOUZA, Maria Luiza de; SOUZA, Arissana Braz Bomfim de; QUEIROZ, Carine Monteiro de (Orgs.). **De tempos em tempos**: nossas histórias Kaimbé. Salvador: EDUFBA, 2010. (Col. Mestres e Contadores de Histórias).

TASSINARI, Antonella Maria Imperatiz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (orgs) **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatiz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Org.). **Educação Indígena**: Reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: EDUFSC, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: Editora da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção educação para todos; 6).

VASCONCELOS, Sócrates. Agroecossistemas, como estratégia para práticas sustentáveis em uma propriedade no Território Kaimbé, semi-árido baiano. **Revista Brasileira de Agroecologia**. Campinas/SP, 4, n. 2, dez. 2009.

VASCONCELOS, Sócrates; ALARDO SOUTO, Luciano; ALVES, Adriano. A permacultura como ferramenta de socialização na comunidade indígena Kaimbé, semi-árido baiano – um relato de caso. **Cadernos de Agroecologia**. ISSN 2236-7934, 6, n. 2, p. 1-22, dez 2011.

VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Org.). **Questões de educação escolar indígena**: da formação do professor ao projeto de escola. Campinas: ALB, 2001.

VERDUM, Ricardo. **Povos indígenas, meio ambiente e políticas públicas**: uma visão a partir do orçamento indigenista federal. Rio de Janeiro: E-papers, 2017.

Produzido por



Escola Baiana de Comunicação Rua das Hortênsias, 696 - Pituba, Salvador/BA, 41810-010

Distribuído e comercializado por



AGBook do Brasil S/A Rui Barbosa, 468/472 – Bela Vista São Paulo/SP – 01.326-010

Impresso on demand por



Alphagraphics do Brasil S/A Av. Brig. Faria Lima , 2941 – Jardim Paulistano São Paulo/SP – 01.452-000

Anayme Canton Altmicks

E ADULTOS DA ETNIA

A autora apresenta um conjunto científico de dados, de informações e de depoimentos que revela o potencial da EJA nessa instituição de ensino indígena, que foi muito bem construída e consolidada, tendo a participação efetiva da Comunidade Indígena Kaimbé.

Fica muito bem caracterizado o quanto a comunidade indígena valoriza a educação, a formação de seus filhos, pela participação da população local, dos professores e dos gestores na construção e na consolidação do PPP – Projeto Político Pedagógico do Colégio. É a necessidade de confirmação e de reafirmação dos saberes populares e sociais, da verdadeira identidade dos Povos Indígenas, que precisam ser revelados e valorizados, nessa luta pela Terra que é sua, na confirmação deste pertencimento.

Prof. Dr. Antônio Amorim.

