

**A educação escolar da aldeia Kaimbé e o processo de implementação da autonomia**

*School education of the Kaimbé village and the autonomy implementation process*

Humberto Teixeira Ramos

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA**

Euclides da Cunha – Bahia-Brasil

Lílian Miranda Bastos Pacheco

**Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS**

Feira de Santana – Bahia-Brasil

**Resumo**

O objetivo aqui é refletir sobre uma experiência em educação escolar indígena. Consiste em pesquisa acadêmica, norteadas por princípios da perspectiva dialética e da etnografia crítica (MACEDO, 2000). Foi materializada pela dinâmica da triangulação entre percepções dos atores da comunidade, documentos referenciais e ação educativa no andamento cotidiano do fazer escolar (COHN, 2014). A análise adere à perspectiva das complexas relações entre as diversas culturas da contemporaneidade (GARCÍA-CANCLINI, 1997). Este trabalho está voltado para a análise que foi desenvolvida em torno da percepção que os atores da comunidade indígena Kaimbé do Massacará expressam sobre a relação entre a escola e a categoria da interculturalidade.

**Palavras-chave:** Educação Indígena; Etnografia Crítica; Autonomia Pedagógica.

**Abstract**

The purpose here is to reflect on an experience in indigenous school education. Consists of academic research, led by principles of dialectic perspective and of critical ethnography (MACEDO, 2000). Was materialized by the dynamics of triangulation among perceptions of community actors, reference documents, and educative action in the daily progress of the school routine (COHN, 2014). The analysis adheres to the perspective of complex relationships among the various cultures of contemporaneity (GARCÍA CANCLINI, 1997). Massacará Kaimbé village. This work is aimed at the analysis that was developed around the perception that actors of the Kaimbé do Massacará indigenous community express concerning the relationship between the school and the category of interculturality.

**Key-words:** Indigenous Education. Critical Ethnography. Pedagogical Autonomy.

## **Introdução**

O objetivo deste artigo é apresentar algumas percepções dos atores indígenas a respeito da relação entre as diretrizes e o trabalho pedagógico de uma experiência em educação escolar indígena. A documentação legal defende uma educação diferenciada, específica e de qualidade para este grupo étnico que vive uma relação de interculturalidade com a educação formal. Aqui se põe o desafio de focar a dialética entre a diretividade da cultura hegemônica e possíveis sinais de autonomia de uma comunidade intercultural. Este artigo é fruto da pesquisa de mestrado. As informações foram obtidas a partir de observação de campo e entrevistas semiestruturadas com membros de três segmentos da comunidade: professores da escola indígena, alguns dentre eles cursaram ou cursam a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI); estudantes e lideranças da comunidade, além de uma anciã ex-funcionária da escola. Foram analisadas as falas dos sujeitos, documentos formais de legislação e políticas educacionais. O projeto de pesquisa está cadastrado na Plataforma Brasil sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 91298518.7.0000.0053, nº do parecer: 3.123.630, provado em 29/01/2019.

As informações buscadas na pesquisa se voltaram para uma reflexão em torno da relação entre a escola indígena e a própria vida da comunidade e suas expectativas. A análise empreendida partiu da perspectiva dialética, uma vez que foi apoiada em dados relevantes da história dos povos indígenas. Este olhar tem o intento de contextualizar as atuais trajetórias educacionais dessa comunidade, entendendo-a como tributária das consequências do processo civilizatório perpetrado pelas forças dominantes desde a colonização até os nossos dias.

Freire (1983) destaca a autonomia como finalidade da educação, o conhecimento, a tomada de consciência como um processo humanizador e dinamizador para a mudança. A pesquisa de campo foi desencadeando reflexões, à medida que foi criando situações de diálogos com os membros da comunidade. Ao fazer observações e apresentar interpretações propositivas, tal trabalho assume uma postura afirmativa no sentido de, além de refletir sobre as fecundas condições de desenvolvimento da estrutura escolar da comunidade, também apontar horizontes para a superação de situações-problemas, conforme defendem os princípios da etnografia crítica (MACEDO, 2000).

Sendo a consciência histórica da comunidade uma categoria importante para a interpretação das percepções de seus membros, levamos em conta quais as principais

demandas com as quais se relacionam as diretrizes traçadas pela ação pedagógica. Dentre outras categorias, tratamos da interculturalidade como fator fundante para orientação seguida pelos componentes do corpo escolar no andamento das tarefas atinentes, desde as relações administrativas até as escolhas temáticas de conteúdos das disciplinas que são inseridas na matriz do Ensino Fundamental ofertado pela escola indígena. Dessa forma, concluímos com a interpretação sobre a autonomia exercida pela escola e as potencialidades de desenvolvimento, de acordo com ecos de vozes da própria comunidade.

Esse artigo está estruturado em três partes principais: primeiramente, uma breve referência a alguns pontos históricos importantes para o entendimento das atuais condições socioculturais da comunidade, e, em seguida, apresentamos alguns dados da pesquisa que são relativos à influência da interculturalidade nas percepções dos entrevistados, e seus reflexos no transcorrer do fazer pedagógico. E culmina com as considerações, nas quais inserimos algumas inferências sobre as observações registradas.

### **Percurso metodológico**

Embora a pesquisa tivesse um roteiro a seguir, durante o andamento das entrevistas, houve uma inevitável flexibilização para a livre manifestação dos falantes sobre a ação da escola na perspectiva da autonomia pedagógica. Eles também manifestaram suas expectativas em torno do papel desta educação para os seus jovens. A pesquisa foi realizada sob a perspectiva qualitativa, posto que interessaram muito mais as percepções de atores dos segmentos inseridos nas entrevistas. Tal escolha se justifica por se configurar, conforme perspectiva defendida por Macedo (2000, p.71), “uma pesquisa onde interpretar imerso no contexto e na cultura são recomendações irremediáveis”.

Destacamos no rol de documentos de legislação, os desdobramentos da Lei 11.645/2008, “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, bem como a normatização do cargo de professor indígena, no âmbito da rede estadual de ensino da Bahia, instituída pela Lei 12.046/11-BA; além de outros marcos legais referentes à educação escolar indígena.

A análise se apoiou em conceitos da etnografia crítica, porém trilhando um roteiro conceitual que se pode associar aos critérios da análise de conteúdo, de acordo com as definições de Bardin (1977). Houve, portanto, uma busca por estabelecer correlações entre

### *A educação escolar da aldeia Kaimbé e o processo de implementação da autonomia*

o currículo escolar e as atividades culturais da aldeia, suas relações políticas (internas e externas), bem como as percepções da comunidade com relação ao trabalho desenvolvido pela escola. Destacamos a complexidade na análise, aproximando fatores importantes que surgiram nas informações dos participantes e de constatações obtidas pela observação.

Fizemos um roteiro básico de perguntas que incluía conhecimentos sobre passagens históricas remotas e recentes da aldeia, as práticas ritualísticas e religiosas, os principais elementos de suas manifestações culturais e saberes tradicionais, a percepção sobre interculturalidade e a relação entre o fazer pedagógico e o trabalho. A tentativa de captar a dinâmica entre esses diversos campos e a proposta pedagógica da escola foi um dos eixos norteadores da análise. Tal aspecto também apareceu nas entrevistas e no cotejamento com os documentos organizacionais da própria escola.

Entendemos que a educação é uma das formas de se disseminar ideias e comportamentos que possam propiciar a pacificação para a convivência com a pluralidade própria da atualidade, e, portanto, é capaz de conduzir as ações por via da ação política fundamentada em princípios humanitários:

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

É com base nessa perspectiva que intentamos encontrar e compartilhar os principais aspectos evidenciados pela ação educativa de uma aldeia que vem buscando implementar essa política educacional fundada na prerrogativa da autonomia pedagógica e que, ao mesmo tempo, busca contemplar as principais demandas da população no sentido de não se distanciar de suas bases culturais e não perder a potencialidade de dominar saberes convencionais do sistema de ensino das escolas nacionais como forma de resistência.

#### **Breve contextualização histórica da aldeia Kaimbé**

Embora haja poucos registros sobre a aldeia Kaimbé do Massacará, que se situa em Euclides da Cunha/BA, a 31 quilômetros da sede do município, Kaimbé é uma das mais antigas aldeias conhecidas pelos registros oficiais desde os tempos de colonização da Região Nordeste do país. Segundo informações contidas em documentos da corte portuguesa instalada na Bahia, que tratam do trabalho de catequese, com o fim de amansar

e cristianizar os diversos povos indígenas brasileiros, a chegada das Missões pelas terras do sertão deu-se entre o final do Séc. XVI e início do Séc. XVII. Das muitas aldeias que foram atingidas por esta investida estavam os Kaimbés do Massacará e os vizinhos Kiriris da Mirandela (município do Banzaê), como podemos registrar abaixo:

No Nordeste, ao sul do Rio São Francisco, por exemplo, foram todos os povos do sertão (do interior) chamados de Tapuyas antes que se soubessem as diversas etnias; eram vistos em geral como indígenas bravios, cruéis, com os quais era mais difícil estabelecer relações amistosas conforme observa o importante cronista do século XVI, Gabriel Soares de Sousa: “Pela parte do sertão, confinava este gentio [os Caetés] com os Tapuyas e tupinais, e se faziam cruéis guerras, para cujas aldeias ordinariamente havia fronteiros, que as corriam e salteavam (RAMOS, 2019, p. 37).

A missão do Massacará teria sido fundada, segundo os registros oficiais, em 1639, quando a área já entrara na rota dos criatórios bovinos da família Garcia d’Ávila. Esses espalhavam-se ao longo da sesmaria, fazendo fronteira a norte com a margem do Rio São Francisco na altura de Juazeiro. “A localidade onde viviam os indígenas Kaimbé foi denominada pelos missionários jesuítas, em 1639, de Missão da Santíssima Trindade do Massacará” (SOUZA *apud* RAMOS, 2019, p. 55).

Como se pode observar, a interferência externa na cultura Kaimbé teve um início longínquo e se firmou nestes quase quatro séculos, a ponto de serem incorporados elementos próprios da cultura cristã no cotidiano da população. Tais inserções se deram por via da chegada de vaqueiros que firmaram morada nestas redondezas e outros chegantes que foram se aclimatando e configurando os hibridismos culturais.

Segundo Oliveira (1998) inicialmente os antropólogos não se interessaram pelos índios do Nordeste, devido aos efeitos do amplo processo de aculturação e mesclagem. Contudo pesquisadores da Universidade Federal da Bahia como professor Pedro Agostinho (1988) e Maria Rosário Gonçalves de Carvalho (1984) mobilizados pela ANAI (Associação de Ação Indigenista) e PINEB (Programa de Pesquisa sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro) ampliam o conhecimento sobre a população indígena do estado. Surge a definição “índios do nordeste” enquanto conglomerado histórico e geográfico, como uma unidade, isto é, um “conjunto étnico e histórico” integrado pelos “diversos povos adaptativamente relacionados à caatinga e historicamente associados às frentes pastoris e ao padrão missionário dos séculos XVII e XVIII” (DANTAS *et al.* *Apud* OLIVEIRA, 1998 p. 50/51).

### *A educação escolar da aldeia Kaimbé e o processo de implementação da autonomia*

Cabe ressaltar que, como podemos verificar nos diversos grupos indígenas do Nordeste do Brasil, houve também com os Kaimbés do Massacará vários momentos de total desagregação de sua população em função de conflitos por posse de terra. A atual condição de aldeia é resultante dos desdobramentos do último conflito que ocorrera na segunda metade dos anos 1980 e que só teria desfecho de legalização da terra indígena muitos anos depois, conforme narra o cacique que vivenciou toda a querela:

*Depois de muitas cobranças, a gente ganhou a causa na Justiça. [...] Reintegração da posse da terra – isso saiu em 98, dia 24 de março de 98 – [...] aí começamos a voltar para a Ilha<sup>3</sup>... depois de doze ano e dez meses que a gente estava afastada, ganhamos a integração da posse da terra. (Cacique Juvenal Pereira).*

Só após o reconhecimento jurídico da posse da terra é que a aldeia conseguiu se reafirmar em seus valores e (re)construir seus próprios elementos de identidade. Há, no entanto, uma simbiose nos quesitos ligados à religiosidade, posto que, embora haja um esforço de afirmação de uma espiritualidade própria de feição ancestral, há também vivo em grande parte da população um ajustamento aos preceitos católicos incorporados desde antanho sem que pareça haver conflito nas crenças. Esta situação ressurgue como demonstração clara dos efeitos da interculturalidade incidente nas diversas comunidades interioranas indígenas ou não.

#### **A autonomia presente na escola indígena Kaimbé**

Apesar de a pesquisa ter-se limitado a consultar estudantes da última série do Ensino Fundamental, foi possível, com a participação de professores e outros membros da comunidade, perceber as diretrizes mais gerais da proposta desenvolvida pelos profissionais da escola. Alguns professores participantes das entrevistas já tinham cursado a LICEEI; outros já fizeram ou estão fazendo outras licenciaturas. São, portanto, profissionais com qualificação e, principalmente, nativos da aldeia, o que se enquadra na proposta da política de educação indígena propugnada pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/BRASIL, 1998) e por outros marcos referenciais que discutem a educação escolar indígena e que projetam uma superação de preconceitos em relação às nações indígenas no aspecto da diversidade até então pouco respeitada pelas políticas anteriores:

Para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação escolar esteja em consonância com o que as comunidades indígenas, de fato, querem e necessitam, é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos

foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea. (BRASIL, 1998, p. 12).

A Lei 12.046/11-BA (BRASIL, 2011) promoveu um grande avanço nas escolas indígenas da Bahia, já que instituiu a carreira de Professor Indígena, e determina, no art. 3º, que as escolas indígenas garantam a adequação às diferentes realidades e demandas de cada povo:

- I - liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o saber respeitando os mecanismos de conhecimento e de socialização próprios dos diversos povos, etnias e aldeias indígenas, que proporcionem a construção da cidadania;
- II - garantia de acesso à educação diferenciada, adequada às peculiaridades das diferentes etnias e grupos indígenas. (BRASIL, 2011).

Considerando que a escola em tela, já integrada na rede estadual de ensino, tem buscado desenvolver suas atividades levando em conta essas prerrogativas voltadas para a autonomia pedagógica, podemos afirmar que algumas escolhas de estratégias e conteúdos são importantes fatores de fortalecimento da autonomia pedagógica. De acordo com Reis (2017, p. 141/142):

[...] é possível verificar que, de fato, a escola tem marcas sociais e culturais entranhadas e fixadas em sua estrutura, em seu funcionamento, em suas práticas internas, em sua materialidade que necessitam de um olhar atento, a fim de que parâmetros de dominação, sujeição ou exclusão não sejam naturalizados e replicados acriticamente. [...] a promoção de ações educativas fundadas em constante reflexão e autorreflexão, pode significar um passo fecundo na (re)formulação de ferramentas de luta contra [...] desigualdades em contexto escolar.

O currículo constitui-se veículo no fomento da perspectiva intercultural crítica nas instituições escolares por estar intrinsecamente vinculado aos percursos formativos dos(as) alunos(as).

A forma com que algumas disciplinas conduzem seus conteúdos contribui para que os próprios estudantes criem elementos de identidade como cânticos ritualísticos e de apresentação artística, pinturas corporais e de painéis representativos, assim como propiciam a confecção de peças de artesanato para fins de renda. Conforme relata uma das professoras da escola,

*[a] nossa cultura Kaimbé, ela é muito fragmentada, mas não é porque a gente quer, porque nós temos (...) elas [as culturas] hoje porque nós tivemos jovens Kaimbé que se dedicaram a reconstruir, a reafirmar que nós, Kaimbé, temos sim a nossa cultura. (Prof. Elizete Ferreira).*

### *A educação escolar da aldeia Kaimbé e o processo de implementação da autonomia*

Os eventos culturais e os religiosos também são sempre realizados com a participação intensiva da escola – momentos em que os estudantes se envolvem com a elaboração e execução das várias atividades que compõem as pautas.

Cabe registrar que três professores da comunidade cursaram a primeira turma da LICEEI oferecida pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O Trabalho de Conclusão de Curso de uma dessas estudantes foi a construção do Projeto Político Pedagógico juntamente com a comunidade escolar. Este TCC foi aprovado no âmbito disciplinar da licenciatura e, em seguida, foi homologado como documento da própria escola no ano de 2015. Apresentando como um dos objetivos fazer da “[...] escola um local de reflexão sobre a vida e trabalho, numa perspectiva de progressiva autonomia [...]” (PPP-EIDJBP, 2015, p. 24), o PPP foi acolhido pela comunidade escolar, que, por sua vez, assumiu os princípios nele preconizados:

[...] boa parte dos objetivos idealizados no PPP estão em bom grau de consecução, como, por exemplo, pontos polêmicos da vida da sociedade envolvente, utilização de materiais da natureza para a produção de manifestações sociolinguísticas e culturais, a valorização das mobilizações indígenas como instrumento de luta, fortalecimento do respeito entre os membros da comunidade e no ambiente escolar e noções sobre prevenção de doenças. (RAMOS, 2019, p. 111).

Dentre as constatações colhidas, podemos afirmar que a formação na LICEEI propiciou um salto qualitativo no quadro docente da escola, uma vez que a matriz curricular da licenciatura tem o potencial de desenvolver o senso crítico dos cursistas, em face de grande parte dos componentes curriculares estarem voltados para vários campos das Ciências Humanas, e capacita para a atividade profissional docente de forma mais livre de algumas amarras da escola convencional.

Como exemplo da importância da formação da LICEEI, podemos citar informações que surgiram na entrevista com o Professor José Augusto Laranjeiras Sampaio, da UNEB, que relatou haver em grande parte dos estudantes um interesse pela História Indígena: “inclusive, uma das grandes demandas dos estudantes da LICEEI é isso... vários deles querem ficar sabendo mais sobre a história; eles próprios querem pesquisar história nos seus Trabalhos de Conclusão de Curso. Esse interesse demonstra que os professores indígenas, de fato, percebem essa lacuna basilar nos estudos gerais sobre populações nativas tradicionais e que querem se aprofundar na pesquisa histórica.

Observamos, por outro lado, que existe ainda uma certa interdependência com a Rede Estadual em relação a cumprimentos de prazos, calendário, questões administrativas



referentes a recursos e pessoal, tendo até sido trazidas ao nosso conhecimento algumas carências e desencontros nesta relação com a administração na esfera da Secretaria de Educação do Estado, como comumente se vê nas escolas convencionais. Aqui podemos recorrer a uma recomendação do RCNEI-98: “aos técnicos envolvidos com a educação escolar indígena deve ser esclarecido que a escola indígena não pode ser normatizada nos termos das demais escolas do sistema.” (BRASIL, 1998, p. 40). Mas, com todos os percalços comuns ao sistema, a escola tem o seu andamento bastante satisfatório, já que foi possível perceber que os alunos apresentam um bom nível de aprendizagem e engajamento.

### **Conteúdos e estratégias específicas que se realiza com a autonomia pedagógica**

A prerrogativa da autonomia exerce uma forte influência na capacidade criativa dos docentes no momento de elaborar seus planos e aulas. Há uma liberdade para se incluírem temas que sejam fortalecedores da cultura e da identidade do povo Kaimbé. Das informações emanadas dos professores, é possível depreender que há uma preocupação com a categoria da consciência histórica, de geopolítica e de engajamento para a defesa de direitos que verdadeiramente prepare os estudantes para o enfrentamento das dificuldades:

O professor de História afirma que insere ‘o Estatuto do Índio’ e materiais que o site da FUNAI disponibilizava; o professor de Geografia diz incluir noções sobre o relevo local e também utiliza o livro didático, embora faça adaptações, inserindo conteúdos especiais; a professora de Identidade e Cultura relata que insere os direitos indígenas, municipalização da saúde indígena, movimentos sociais indígenas; a professora de Língua Indígena afirma que sempre insere, a partir da 6ª série, episódios da história do povo Kaimbé, sobre o aspecto da cultura fragmentada após as inúmeras e conflituosas investidas dos brancos para a dominação das terras, sempre imprime um estímulo à reconstrução da identidade e de elementos da cultura pelos jovens estudantes, e sobre a fundação da Missão da Santíssima Trindade do Massacará pelos padres jesuítas [...] (RAMOS, 2019, p 137)

Uma professora de Língua Indígena da escola Kaimbé relata que o ensino tem sido uma constante atividade de pesquisa e que, conseqüentemente, tem estimulado a ressurgência de jovens interessados em fazer prosperar esse caráter de preservação de elementos da cultura. Estes estudantes que estão engajados na (re)criação de suas manifestações culturais são responsáveis por inúmeras realizações: compõem toantes e coreografias para a dança do toré, fazem pinturas e adornos com a fibra do caroá (bromélia típica da caatinga) entre muitas outras peças de artesanato. Ramos (2019, p.96) explica o que é um toré:

### *A educação escolar da aldeia Kaimbé e o processo de implementação da autonomia*

[...] manifestações que são também de fundo espiritual associada à própria ancestralidade da comunidade [...]. Essa manifestação, que é recorrente em diversas aldeias indígenas nordestinas, é uma dança grupal realizada em caráter ritualístico com uma regularidade quinzenal; ocorre em um espaço especificamente reservado para este fim na margem do riacho da Ilha, a conhecida Pedra do Padre. [...] com] participação voluntária dos membros da aldeia. [...]um grupo composto por rapazes, mulheres e anciãos realizam dança acompanhada por cânticos – denominados toantes – e louvores que enaltecem a identidade Kaimbé e, como de praxe, clamam por intervenções divinatórias.

Um dos estudantes, que tem uma visão já mais amadurecida em razão de representar a aldeia em diversos fóruns de questões indígenas e ambientais, demonstra uma clara noção do caráter peculiar dos elementos culturais que propiciam as reivindicações no âmbito do poder público, nas diversas esferas:

[a] gente já vai [...] cobrar [...] melhoria pra educação porque nós somos comunidade indígena. Porque nós temos uma manifestação cultural específica nossa. Nós dançamos o nosso toré; nós criamos as nossas pinturas; (...) compomos os nossos cânticos, a maioria dos nossos cânticos; a maioria dos cânticos cantados aqui dentro são tudo cânticos Kaimbé de autoria de índios Kaimbé. (Ivanilton Narcizo Pereira).

Tal percepção se constrói graças à potencialidade crítica propiciada por uma pedagogia que preza pela preservação de suas manifestações culturais e, evidentemente, desenvolvida pela dimensão da autonomia:

esse empoderamento propiciado pelas atividades culturais com as quais se envolve a juventude Kaimbé estimula a união para buscas mais complexas, como, por exemplo, a busca de melhoria de provisão logístico das escolas ou a implementação de outras ações das políticas sociais. (RAMOS, 2019, p. 159)

Normalmente, os principais representantes da aldeia Kaimbé nos diversos eventos externos são professores ou estudantes, apesar de haver outros que não tem vínculo direto com a escola. Mas o fato é que, no geral, há sempre a participação de membros da comunidade escolar nas diversas atividades e mobilizações externas.

### **Tematizando dados**

Monte (2000, p.11) comenta que a Comissão Pró-Índio/Acre...

[...] tem sido reconhecida por seus pares [...] uma das primeiras propostas curriculares alternativas às vigentes nas escolas rurais e urbanas, que respeitam as orientações culturais e linguísticas das sociedades indígenas [...]. Buscou-se firmar [...] o direito a uma educação bilíngue e intercultural [...] agregando também os princípios de sua “especificidade e diferença”, de forma a garantir a flexibilidade própria à pluralidade das sociedades indígenas que vivem no Brasil.

[...] o projeto conquistou o reconhecimento e a possibilidade de integrar-se ao sistema de ensino público, pela incorporação dos professores e suas escolas na rede estadual, tendo sido, entretanto, assegurada a sua autonomia curricular e administrativa.

Influenciados por experiências como a do Acre, o ensino formal indígena foi reconhecido e regulamentado. A Resolução CNE/CEB no 3/1999, p.31, Art.1 Resolve:

Art. 1º - Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Além de reconhecer que se caracteriza como um ensino intercultural e bilingue, no Art.2, p.31, explicita no Parágrafo “IV – a organização escolar própria.”, ou seja, com gestão própria a partir da participação comunitária. O documento continua no Parágrafo Único, p.32 “...respeitadas suas formas de representação.” O documento é pertinente, mas a educação escolar indígena é um enorme desafio a ser enfrentado. Também trata no Art.6, p.33 da formação docente: “A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.”

Essa legislação gerou forte demanda e licenciaturas específicas para a formação do professor indígena foram organizadas também no Massacará. Seguramente, já se pode encontrar professores nativos assumindo o fazer pedagógico. Assim reconhecem alguns, como é o caso da professora Brazilice Ferreira (graduada pela LICEEI): “Eu sei que a escola da educação indígena é um bebê, está nascendo. Mas se você não fizer transformação... Aí eu digo: saia do quadrado! Vá para debaixo de uma árvore!”. Ela argumenta sobre a ação dos professores indígenas ao promover uma pedagogia diferenciada, específica e de qualidade, uma vez que a escola é procurada também por estudantes que não são indígenas.

Na aldeia e para além dela há certo conflito na categoria da autonomia que é desenvolvida pela escola, uma vez que vários membros da comunidade projetam esperanças de progresso pessoal dos jovens na formação escolar, sob a potencialidade de preparação para conseguir um emprego fora da aldeia, como declara uma liderança participante:

*É aproveitar; é se preparar pro futuro porque é uma porta aberta pra você pegar um bom emprego, se você estuda e estuda com garra. Agarre esta oportunidade e coloque na mente e no coração para seguir em frente! Que hoje para você arrumar um emprego tem que ter o estudo. (Cacique Juvenal Fernandes).*

A visão de boa parte, mas não de todos os membros da comunidade, é de que a grande oportunidade de ter melhores condições de vida está ainda na busca por trabalho convencional fora da aldeia. Fenômeno antigo na aldeia e na região, que se registra desde os anos 1930 em ordem crescente no Brasil e na América Latina:

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

Essas aspirações fazem parte do ideário de grande parte dos indivíduos da comunidade em tela. Partimos, no entanto, da ótica de que boa parte dos comportamentos e crenças resulta de importações simbólicas naturais das múltiplas e facilitadas relações interculturais da contemporaneidade. Segundo Garcia-Canclini (1997), em uma sociedade de espectro capitalista, o mercado dita as necessidades, desejos de consumo e signos de status. Entendemos essa situação como um dos desafios da etnografia no campo da pesquisa, já que não convém tratar de escola indígena dissociando-a da vida que envolve a comunidade, como se faz comumente com a escola convencional:

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

Ao tratar de questões relativas ao planejamento escolar, alguns professores participantes reconhecem que ele poderia ser realizado de uma forma mais participativa. Ainda não há uma mobilização para uma participação mais expressiva; o que gera uma limitação no atendimento mais ampliado das demandas da comunidade, como afirma a docente: “Com relação à [hipótese de que] a escola trabalha para que, quando terminar, eles [os jovens] continuem por aqui, eu não vejo... não tem esse projeto. Quer dizer, se tem esse sonho, não está [explícito]” (Professora Brazilice Ferreira).

Há que se considerar que, nem sempre é fácil organizar um planejamento escolar com uma participação muito expandida, mas é necessário criar condições para ampliar o máximo possível, uma vez que:

Quando não existe participação pode ocorrer um processo de fragmentação dos diferentes "olhares" sobre a escola, ou seja, a escola vista e vivenciada pelo pai, não necessariamente corresponde aquela analisada e vivenciada pelo professor, sendo que a "escola" do professor pode não corresponder a do diretor, que por sua vez, pouco tem a ver com aquela ditada pela política educacional elaborada a partir dos órgãos centrais do sistema educacional. (GANZELI, 2016, p. 3).

Contudo, é alvissareiro constatar que há membros da comunidade que percebem esses modos de ver a situação e estabelecem um contraponto bastante significativo. Na avaliação de um ex-aluno da escola que também se tornou liderança e que representa a comunidade em dois fóruns ambientais – o EDUCOM Semiárido NE II e o Conselho Municipal de Desenvolvimento Sustentável (ANIMA-CMDS) <sup>4</sup>, nos quais atua como mobilizador, a escola precisa levar em conta aqueles que desejam permanecer morando na aldeia e que, também, precisam de qualificação para o aperfeiçoamento de sua qualidade de vida e de trabalho ali mesmo onde está. Segundo ele, a formação escolar é muito útil para quem quer sair da aldeia:

*[...] quando se sai para fora, para as grandes cidades, esse estudo pode até servir, mas para manter dentro da cultura, dentro da sua terra, esse estudo não vai servir. Porque a gente precisa de orientações agronômicas. Nós precisamos de orientações de manifestações culturais. Nós precisamos de orientações para a questão ambiental. (Ivanilton Pereira).*

Tal percepção nos mostra que, embora a escola já esteja organizada sob a perspectiva da autonomia pedagógica, ainda tem um horizonte de avanço sendo cogitado dentro da própria comunidade. Este foi o ponto que direcionou a conclusão da pesquisa, não enquanto finalização de uma ideia, mas como oportunidade de proposição reflexiva sobre a própria condição do planejamento e das diretrizes da escola. Entendendo esse conflito como um sinal de alerta para uma demanda latente na comunidade.

### **Conclusão**

A partir de algumas percepções de atores da comunidade indígena a respeito da educação formal desenvolvida pela escola, podemos estabelecer conexões entre manifestações culturais, organização social, convívio de diferentes crenças religiosas e

atividades escolares. Ao considerar os modos de organização social a partir da perspectiva dialética, temos de dar relevo a determinadas passagens históricas desse povo como influências diretas em relação a comportamentos padrões.

A região do Massacará enfrentou alguns ciclos econômicos desde a invasão de portugueses, durante o processo expansionista do ciclo de criação bovino, incluindo os períodos de secas severas, das sesmarias até os tempos de República. Tais circunstâncias estabeleceram relações que ensejaram o intercâmbio e hibridismo cultural a partir da catequese, da desagregação e diásporas da população Kaimbé. Os conflitos pela posse da terra deixaram marcas que se tornaram de forte simbologia nos componentes da identidade da aldeia. Tentamos identificar a importância desses elementos culturais, tanto para a consolidação da própria identidade, quanto para tais saberes fazerem parte do arcabouço simbólico das novas gerações a ponto de ser capaz de influenciar o planejamento da escola.

O realce dado a questões históricas nas atividades escolares, juntamente com o fato dos estudantes assumirem a identidade e se sentirem bem em poder resgatar a história de seus antepassados faz com que o povo Kaimbé desenvolva essa aproximação com a escola. Ocorre, portanto, uma prática crescente de colaboração que, por seu turno, reelabora o sentimento de que a autonomia concedida à educação indígena faculta o desenvolvimento de suas principais marcas identitárias e estimula a juventude para assumir posição em mobilizações sociais, nas manifestações culturais, na preservação das tradições. Resulta, então, que a autonomia tem sido uma força propulsora para o desenvolvimento consciente das diretrizes da educação indígena, mesmo que esteja vencendo limites ao longo do tempo.

Grande parte dos avanços dados pela educação indígena se deve à qualificação que os professores que fizeram a LICEEI conseguiram atingir. Um dos exemplos desse apuro das atividades escolares está na citada elaboração do PPP, que reuniu intenções, diretrizes da escola e tem-se conduzido com vistas tanto na formação convencional quanto na alternativa.

Apesar de compactuar com a ideia de que há avanços bastante significativos, podemos verificar que há certo hiato entre a idealização das políticas de educação indígena e a execução pedagógica, posto que as escolas indígenas ainda estão em processo de formação de seus quadros docentes. Tais avanços são lentos e se estabelecem na peleja constante contra tabus e vícios próprios da cultura escolar vigente no país e que,

infelizmente, contaminam sobremaneira as escolas “alternativas” que buscam aperfeiçoar suas propostas pedagógicas sob a faculdade da autonomia. Ao fim, é um grande alento perceber que há forças internas nas comunidades indígenas que estão atentas e favoráveis ao aperfeiçoamento das diretrizes educacionais.

### Referências

1. AGOSTINHO, Pedro (org.). **O Índio na Bahia**. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988.
2. BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 (Tradução portuguesa: Luís Antero e Augusto Pinheiro / impressão: 2000), 1977.
3. BRASIL. Resolução CNE/CEB no 3/1999. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf) , acesso em 09mai2020.
4. \_\_\_\_\_. LEI Nº 11.645/2008 **História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em 9 julho 2017
5. \_\_\_\_\_. LEI 12.046, de 04 de janeiro de 2011. Cria a carreira de professor indígena. Governo do Estado da Bahia. Disponível em: <<http://dovirtual.ba.gov.br/egba/reader2/>> Acesso em 8 de maio 2019.
6. \_\_\_\_\_. RCNEI - **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.
7. CARVALHO, Maria do Rosário G. A Identidade dos Povos do Nordeste. **Anuário Antropológico** 82. Brasília: Tempo Brasileiro. pp.169-188, 1984.
8. COHN, Clarice. A cultura nas escolas indígenas. In: **Políticas Culturais e povos indígenas** (Org.) Manuela Carneiro da Cunha, Pedro de Niemeyer Cesarino. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.
9. FREIRE, Paulo. **Educação e mudança** / Paulo Freire; tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.
10. \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>
11. GANZELI, Pedro. O processo de planejamento participativo da unidade escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], n. 1, dec. 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9129/5996>>. Acesso em: 15 maio 2019.

12. GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997. Disponível em: Acesso em 10 jul. 2018.
13. MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.
14. Monte, Nietta Lindenberg. (2000) Os Outros, Quem Somos? Formação de Professores Indígenas e Identidades Interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 111, pp. 7-29, dez. Consultado em 28setembro2017 em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742000000300001&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742000000300001&script=sci_abstract&tlng=pt)
15. OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 47-77, Apr. 1998. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93131998000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100003&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 12May2020.
16. PPPEEI – **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Kaimbé**, Aldeia Massacará, 2015. (Arquivo eletrônico fornecido pela direção da escola)
17. RAMOS, Humberto Teixeira. **A dimensão da autonomia na educação escolar indígena da aldeia Kaimbé**. (Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação), 2019.
18. REIS, Darianny. Currículo Intercultural Crítico na Escola: Formação que produz diferenças. **Revista Teias**, v. 18, n. 50, p. 135-150, 2017 (jul./set.).
19. SOUZA, Jorge Bruno Sales. **Fazendo a diferença. Um estudo da etnicidade entre os Kaimbé de Massacará** (Dissertação de Mestrado em Sociologia, UFBA – 1996)

#### Notas:

<sup>3</sup> A Ilha é uma localidade de grande importância para os Kaimbés pela sua riqueza natural, que é um córrego perene de água cristalina que se estende por mais de um quilômetro e que serve para uma agricultura de subsistência; este lugar foi o centro do conflito entre os indígenas e os últimos posseiros.

<sup>4</sup> O EDUCOM é um fórum para o desenvolvimento de ações educativas de comunicação que são efetivadas nos Territórios de Identidade e cujo fim é o de mobilizar e capacitar as comunidades para o conhecimento de suas especificidades socioculturais, de suas potencialidades econômicas e para a respectiva difusão por meio de mídias eletrônicas. O Conselho Municipal de Desenvolvimento Sustentável é outro fórum sobre questões ambientais que existe no âmbito municipal. Esses dois fóruns se configuram em grupos responsáveis pela organização de ações ligadas a políticas públicas e ao desenvolvimento sustentável das localidades e do Território a partir do incremento de capacitações e mobilizações comunitárias. Nestes, o jovem representante atua como mobilizador, fazendo



com que as informações sejam compartilhadas entre as comunidades e a sociedade em geral, em ambiente de rede.

### **Sobre os autores**

#### **Humberto Teixeira Ramos**

Mestre em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Feira de Santana – Bahia (UEFS) / Docente de Língua Portuguesa – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA – Campus Euclides de Cunha). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1258-0116> E-mail: [humberteix@gmail.com](mailto:humberteix@gmail.com)

#### **Lílian Miranda Bastos Pacheco**

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (1990), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Professora titular da Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora do Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da UEFS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Processos Educativos – DEHPE/UEFS – Bahia. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2728-7158> E-mail: [lilianmbp01@gmail.com](mailto:lilianmbp01@gmail.com)

Recebido em: 06/04/2020

Aceito para publicação em: 13/05/2020