

Identidade étnica e territorialidade no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado

Alfons Heinrich Altmicks¹, Anayme Aparecida Canton²

Resumo

O presente artigo propõe uma análise sobre a presença de características subjetivas, denotadoras de identidade, pertencimento e territorialidade nas atividades pedagógicas, planejadas, elaboradas e executadas por docentes do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado. Como lastro dessas características, sustenta-se que o currículo sugerido e adotado pelos professores e as dinâmicas de legitimação da identidade indígena, propostas nas suas classes, respondem diretamente pelo diálogo entre as atividades desenvolvidas no cotidiano pedagógico da supracitada instituição escolar e a necessidade da comunidade de legitimar a sua identidade indígena Kaimbé, o seu pertencimento étnico e a sua territorialidade própria. À guisa de identidade metodológica, esta investigação subscreve-se à categoria de estudos de viés etnográfico. Possui um caráter iminentemente descritivo, com análise qualitativa. O recurso utilizado foi, basicamente, o cruzamento crítico das informações, obtidas da apropriação teórica e da observação participante.

Palavras-chave

Territorialidade. Identidade étnica. Educação indígena. População Kaimbé.

¹ Doutorando em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia, Brasil; professor RTC na Universidade Católica de Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: altmicks@bol.com.br.

² Mestranda em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, Brasil; professora na Faculdade Zacarias de Góes, Bahia, Brasil. E-mail: anaymecanton@hotmail.com.

Ethnic identity and territoriality in the Dom Jackson Berenguer Prado Indigenous State College

Alfons Heinrich Altmicks³, Anayme Aparecida Canton⁴

Abstract

The present article proposes an analysis about the presence of features subjective, which mark the questions of identity, belonging and territoriality in the pedagogical activities, planned, prepared and executed by the teachers of the Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado. As cornerstone to these characteristics, it is supported that the curriculum suggested and adopted by the teachers and the dynamics of legitimization of indigenous identity, the proposals in their classes, respond directly by the dialogue between the activities in the pedagogical everyday life of the aforementioned institution of the school and the need of the community to legitimize their Kaimbé indigenous identity, their ethnic belonging and their own territoriality. As a methodological identity, this research subscribes to a category of ethnographic bias. It has an imminently descriptive character, with qualitative analysis. The resource used was, basically, the critical intersection of information, obtained from theoretical appropriation and participant observation.

Keywords

Territoriality. Ethnic identity. Indigenous education. Kaimbé Population.

³ PhD student in Education and Contemporary, State University of Bahia, State of Bahia, Brazil; RTC professor at the Catholic University of Salvador, State of Bahia, Bahia, Brazil. E-mail: altmicks@bol.com.br.

⁴ Master degree student in Youth and Adult Education, State University of Bahia, State of Bahia, Brazil; professor at Faculdade Zacarias de Góes, State of Bahia, Brazil. E-mail: anaymecanton@hotmail.com.

Introdução

Não raramente, a heterogenia cultural indígena provoca equívocos sobre o processo de integração das populações indígenas à sociedade de entorno⁵, porquanto haja uma miríade de nuances culturais a ser realçada quando se toma para análise o tema da cultura indígena e suas relações com a construção da identidade brasileira. Com efeito, cada povo indígena é constituído de idiosincrasias e especificidades que o tornam único, eleito na beleza e na riqueza do seu manancial cultural. No Brasil, conquanto o desconhecimento sobre o universo indígena seja acintoso e sistemático, constituindo um projeto de negação de uma matriz étnica (CANTON, 2018), a diversidade de culturas indígenas termina posta sob a égide de um indianismo genérico, no qual é ressaltado o estereótipo do silvícola, seminu, ingênuo, ignorante.

Esse reducionismo é subscrito, inclusive, às concepções sobre a maneira como as populações indígenas se apropriam das instituições não indígenas, ressignificando-as. A despeito de, flagrantemente, mal acomodadas às dinâmicas da sociedade de entorno, as etnias⁶ indígenas se relacionam com instituições não indígenas, como a escola, a universidade, o modelo de família, a estrutura de saúde pública etc. Obviamente, esse convívio requer o desenvolvimento de estratégias de adaptação em relação a essas instituições. Aos olhos dos não indígenas, essas estratégias ratificam a imagem reducionista do índio como um ser inferior (MEADER, 1976; OLIVEIRA, 1998; 1999; BATISTA, 2011; CANTON, 2018).

Todas essas pechas, evidentemente, não passam despercebidas pela população Kaimbé, sobretudo, porque padece, igualmente, das mesmas acusações supracitadas, abertamente ou de forma velada (REESINK, 1983; 1984; 2017; REESINK; MCCALLUM; RESTREPO, 2017). Vivendo no *Sertão do Massacará*, município de Euclides da Cunha, Bahia, os Kaimbé convivem com conflitos e desconfianças, acerca do seu estatuto de indianeidade⁷, manifestados em termos pejorativos, com os quais muitos não indígenas da

⁵ “Sociedade do entorno”, expressão cunhada pelos antropólogos brasileiros ao se referirem aos agrupamentos urbanos e rurais que circundam as aldeias ou os territórios indígenas (LINDOSO, 2008).

⁶ O vocábulo “etnia” traduz a convicção que um grupo de indivíduos sustenta sobre as suas especificidades culturais, linguísticas, estéticas, biológicas e religiosas. O conceito transcende, assim, a concepção meramente organicista de “raça humana”. De acordo com Pena e Birchall (2006), o atávico conceito de “raça humana” não mais se sustenta porquanto as diferenças biológicas entre a variedade de povos humanos sejam insignificantes do ponto de vista da Genética.

⁷ Por “indianeidade”, entende-se a assunção de uma cosmovisão legitimamente indígena, tradutora da sua identidade étnica, do seu pertencimento e da sua territorialização. O termo, assim, ganha similaridade, por exemplo, com a ideia de “negritude”, que denota, no Brasil, a identidade cultural comum aos descendentes dos povos colonizadores de matriz africana (GONÇALVES, 2015).

região se referem às suas comunidades: *índios de mentira*, *caboclos arrocheiros*⁸, *caboclos de araque*⁹ etc.

Nesse contexto, 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 no currículo desenvolvido por seus professores e às dinâmicas de legitimação da identidade indígena mantidas na instituição respondem pela legitimação étnica Kaimbé e reafirmam a sua identidade diante do sentido de pertencimento¹⁰ ao Território Indígena do Massacará.

Então, começa a se delinear o tema que norteou essa investigação, qual seja: a contribuição do currículo e das dinâmicas de afirmação da identidade indígena promovidos pelos professores do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado para a legitimação da identidade étnica¹¹ Kaimbé, bem como para a manutenção do sentido de pertencimento ao Território Indígena do Massacará. Dentro desse tema, o objetivo maior dessa investigação foi o de analisar a presença de características subjetivas, denotadoras de identidade, pertencimento e territorialidade, nas atividades pedagógicas planejadas, elaboradas e executadas pelos docentes do supracitado colégio, situado no Território Indígena do Massacará, município de Euclides da Cunha, entre os anos de 2017 e 2018.

A opção epistemológica para essa pesquisa pretendeu abarcar uma linha de aproximação etnográfica, caracterizada pela preocupação em compreender o indivíduo dentro da perspectiva simbólica que compõe a sua cultura (MATTOS, 2011). Para realizar uma pesquisa de viés etnográfico, no entanto, não basta ao pesquisador fazer uso de procedimentos e instrumentos próprios para a coleta e o tratamento qualitativo dos dados. Ele deve imiscuir-se na cultura pesquisada, de maneira a compreender como ocorrem as suas relações e os seus processos, o que será relativamente confortável para os autores que já transitam na região há alguns anos.

⁸ Referência ao “Arrocha”, gênero musical popular, muito apreciado na região.

⁹ Segundo Sousa (2018), a expressão “de araque”, cujo significado é “de mentira, falso”, tem origem na bebida árabe, *arak*, trazida ao Brasil pelos imigrantes árabes. Segundo o autor, os brasileiros, afirmavam que o *arak* era uma “cachaça falsa”. Dai, “de araque” se tornar sinônimo de “falso”.

¹⁰ O termo “pertencimento” é utilizado em duas asserções complementares: corroborando a crença que um grupo portador de identidade étnica formula sobre a sua origem, histórica, genealógica, religiosa ou cultural, comum entre os seus membros; e sinalizando a importância do território geográfico para a assunção dessa identidade étnica. Esta opção toma como base o trabalho do antropólogo indiano Appadurai (2006), cuja concepção de “pertencimento” contém a relação intrínseca entre a cultura e a identidade étnica de um povo e seu território, de maneira que um processo de desterritorialização implica naturalmente o esfacelamento cultural de um povo e o conseqüente prejuízo para a sua identidade étnica.

¹¹ “Identidade étnica” constitui expressão variante de “identidade cultural”, embora com sentido restrito aos recursos simbólicos característicos de pertencimento a uma etnia específica.

Entende-se que a utilização dos princípios da etnografia na Educação deve atender à necessidade de uma análise sociocultural do objeto pesquisado, ou seja, ao adotar elementos da pesquisa etnográfica para a sua investigação, o pesquisador irremediavelmente compromete-se a relacionar os fenômenos estudados com os processos cotidianos da sociedade em que estão inseridos, caso contrário, pode incorrer numa análise determinista e solipsista. Esse compromisso advém da concepção fenomenográfica, de 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 indivíduos. Assim, cabe ao pesquisador compreender os comportamentos investigados dentro da carga valorativa daquela sociedade, de forma que possa explicar as relações existentes entre o indivíduo e o seu meio sociocultural.

O tema escolhido para essa investigação brotou da experiência profissional que os seus autores acumularam, ao longo de nove anos, atuando como docentes, formadores e orientadores em cursos de graduação e especialização no sertão da Bahia. Nessa caminhada, travaram contato com as populações indígenas Pancararé, Pankararú, Tuxá, Kariri-Xocó, Kiriri e Kaimbé, nos municípios de Glória, Paulo Afonso, Rodelas, Banzaê e Euclides da Cunha, tendo a oportunidade de não apenas conhecer essas culturas, mas também de conviver e ministrar aulas para educadores indígenas.

Ao longo desse período, os autores puderam presenciar a desconfiança que as populações de entorno aos territórios indígenas lançam aos seus habitantes, sobretudo, no que se refere à legitimidade da sua identidade indígena. Surpreendentemente, essa desconfiança está impregnada, inclusive, no discurso de educadores não indígenas que entram em contato com a proposta pedagógica emancipatória indígena. Dessa maneira, diante dos reiterados questionamentos acerca da legitimidade étnica dos Kaimbé, essa investigação ganha relevância, porquanto urge compreender a maneira como as populações indígenas da Serra do Massacará constroem a sua identidade, de modo a confrontá-la com a percepção da sociedade de entorno (os não indígenas) sobre si e seu modo de vida. Nesse escopo, a educação indígena constitui um microcosmo de onde se pretende compreender o fenômeno na totalidade da sua acústica social.

O território indígena do Massacará, territorialidade Kaimbé

Inserido no Polígono da Seca, extensão geográfica que apresenta os mais altos índices de aridez no País, o Território Indígena do Massacará se situa na Região Econômica do

Nordeste da Bahia, abrigando cerca de 1.150 indígenas da etnia Kaimbé¹², que ocupam 8.020 hectares de terra, demarcados pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A sua ubiquação é localizada no município de Euclides da Cunha, Região Administrativa de Serrinha, Território de Identidade¹³ do Semiárido do Nordeste II, a 326 km da capital baiana, Salvador.

A caatinga constitui a vegetação predominante no Território Indígena do Massacará, exibindo grande incidência de plantas xerófitas¹⁴. No entorno dos núcleos de habitação Kaimbé, ainda, é possível se encontrar áreas de vegetação nativa, intocada, composta de espécies arbóreas típicas da região, como a algaroba, o umbuzeiro, o juazeiro, o pau-ferro e a baraúna, e arbustivas, como a jurema, a macambira e o ibó (SOUZA, 1996a; CÔRTEZ, 2010; ANSELMO, 2017). Algumas dessas espécies são consideradas sagradas para os Kaimbé, especialmente a jurema, cuja raiz macerada consubstancia o mosto utilizado nos rituais do Toré¹⁵ (TROMBONI, 2012).

O Território Kaimbé é carente de chuvas, apresentando índices negativos de balanço hídrico, cujas taxas de precipitação costumam ser inferiores a 800 mm ao ano. Nos meses mais quentes, há predominância de nuvens do tipo *cumulus*, de pouca capacidade protetiva, o que causa temperaturas de até 42°C durante os dias, com sensação térmica ainda mais elevada devido a pouca umidade do ar (ANSELMO, 2017). A irregularidade pluviométrica interfere no fluxo das duas maiores bacias hidrográficas da região, Itapicuru e Vaza-Barris, provocando a prevalência de pequenos afluentes sazonais, que permanecem secos durante a maior parte do ano (IBGE, 1960; ANSELMO, 2017).

Embora quase não existam estudos paleoantropólogos sobre a região, vestígios arqueológicos, recentemente encontrados em povoados próximos ao Território Indígena do

¹² Há algum desacordo sobre esse quantitativo. Segundo o censo promovido pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), seriam 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), 1.065 indivíduos (BRASIL, 2013b). Optou-se por uma aproximação ao número fornecido pelo vice-cacique, Ivanilton Narciso Pereira Kaimbé, em entrevista, segundo o qual haveria 1.156 indivíduos, “de mamando e caducando”, em 2018. Entende-se que esse quantitativo esteja mais próximo à realidade dessa população.

¹³ Em 2010, o Governo do Estado da Bahia reconheceu a incidência de 27 Territórios de Identidade (BAHIA, 2010) estabelecidos por especificidades e idiossincrasias das populações baianas, adotando essa divisão territorial para fins de planejamento das suas políticas públicas. O Território de Identidade do Semiárido do Nordeste II é composto dos municípios de Ajustina, Antas, Banzaê, Cícero Dantas, Cipó, Coronel João Sá, Euclides da Cunha, Fátima, Heliópolis, Jeremoabo, Nova Soure, Novo Triunfo, Paripiranga, Pedro Alexandre, Ribeira do Amparo, Ribeira do Pombal, Santa Brígida e Sítio do Quinto.

¹⁴ Capazes de reter água por longos períodos, como, por exemplo, os cactos.

¹⁵ O Toré é uma dança ritualística compartilhada por praticamente todas as etnias indígenas do Nordeste brasileiro. A dança é precedida e finalizada por práticas religiosas veladas cujo acesso apenas os indígenas possuem. Por meio do Toré, as comunidades indígenas entram em contato com os “Encantados”, entidades das suas cosmogonias (ARCANJO, 2003). Para os Kaimbé, o Toré tem conotações simbólicas de resistência étnica, sendo realizado em momentos festivos ou durante os pleitos da comunidade, face às instituições não-indígenas (CANTON, 2018).

Massacará, indicam a possibilidade de que os Kaimbé já habitavam o sítio entre os rios Itapicuru e Vaza-Barris, desde dois séculos antes do início da colonização ibérica (CANTON, 2018). O contato entre os Kaimbé e os não indígenas só viria a ocorrer no século XVII quando da expansão territorial da Casa da Torre e não teria sido pacífico, pois os Kaimbé ocupavam algumas áreas de interesse dos D'Ávila, sobretudo no entorno da chamada "Rota do gado". Perseguidos e maltratados, os Kaimbé encontraram, nos jesuítas, os seus protetores, do que teria se originado a primeira missão do semiárido brasileiro, a Missão Jesuítica do Massacará, além do aldeamento da Santíssima Trindade de Massacará, fundado em 1639 (OLIVEIRA, 1993).

A fundação da Missão intensificou os conflitos entre os Kaimbé e a Casa da Torre, culminando com a demolição de residências e da antiga Igreja da Santíssima Trindade do Massacará, em 1669 (LEITE, 1989). Posteriormente Francisco Dias d'Ávila, o terceiro de seu nome instado pela Coroa Portuguesa, cessou os conflitos, soerguendo a igreja destruída como sinal de boa fé. Entretanto, a paz não duraria muito tempo: a animosidade entre a Casa da Torre e os Kaimbé se intensificou, nas derradeiras décadas do século XVII, provocando a saída dos jesuítas da Serra do Massacará. Em 1689, a Missão passou a ser administrada pelos franciscanos (REESINK, 1984; OLIVEIRA, 1993).

Exasperada com a necessidade de constantes intervenções no conflito entre Casa da Torre e Missão, a Coroa Portuguesa decidiu anuir algumas terras da região aos Kaimbé. Assim, por doações régias¹⁶, foi entregue aos indígenas uma légua de terras, em quadra, tomando como ponto de partida a antiga Igreja da Santíssima Trindade do Massacará e avançando num polígono octogonal por dentro das terras antes pertencentes à Casa da Torre. A partir de então, entre os séculos XVII e XIX, houve relativa acomodação dos conflitos fundiários, da região, sendo registradas poucas e esparsas ocorrências de situações de belicosidade (SOUZA, 1996a).

O aldeamento do Massacará foi extinto, em 1888, pelo Governador da província da Bahia, Manuel do Nascimento Machado Portela. Segundo Souza (1996a), neste mesmo ano, vários outros aldeamentos indígenas foram extintos na Bahia, o que configurou "uma política do governo provincial de liquidar com as poucas garantias que ainda restavam aos índios de manutenção dos seus territórios" (SOUZA, 1996a, p. 64). Os Kaimbé, então, passaram a viver dispersos e semi-integrados às populações não indígenas até o final do século XX.

No ano de 1945, a etnia Kaimbé foi oficialmente reconhecida pelo Estado, por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), o que não trouxe benefício algum, exceto o

¹⁶ Nos termos do Alvará Régio de 23 de novembro de 1700 e da Carta Régia de 1703 (OLIVEIRA, 1993).

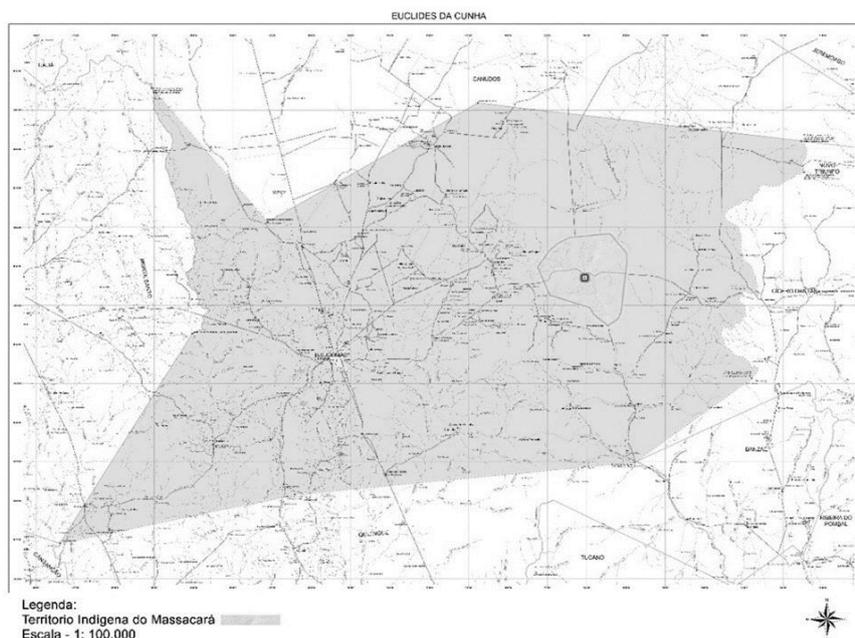
deslocamento do primeiro chefe do SPI para a região (SOUZA; SOUZA; QUEIROZ, 2010). Com a Emergência Étnica nos anos de 1970, os Kaimbé voltaram a pleitear as suas terras, obrigando a União, em 1982, a designar uma comissão da FUNAI para estudar a demanda da etnia por um território próprio (SOUZA, 1996a). Firmando-se um convênio com o Instituto de Terras da Bahia (INTERBA), o Território Indígena do Massacará¹⁷ foi finalmente criado em 1992, por meio do Decreto N° 395, de 24 de dezembro de 1991 (BRASIL, 1991).

Atualmente, o Território Indígena do Massacará apresenta oito núcleos de povoamento: Icó, Várzea, Saco das Covas, Outra Banda, Baixa da Ovelha, Lagoa Seca, Ilha e Massacará. Nesse último reside a maior parte dos Kaimbé. A despeito desse reconhecimento fundiário oficial, a população indígena Kaimbé encontra-se pulverizada também em diversos outros povoados localizados no entorno do Território Indígena do Massacará, como os núcleos de Madeira, Caimbé, Muriti, Cipó, Soares, Ferro de Engomar, Junco, Caburé, Pentelho Falhado, Baixa do Enxu, Laje, Gogó da Ema, Aribicé, Serra Branca, Terra Branca, Batipam, Mestre Campo e Vagem, além da própria sede do município, Euclides da Cunha. Há populações Kaimbé também nas metrópoles como Salvador e São Paulo.

A localização do Território Indígena Kaimbé, em relação à cidade de Euclides da Cunha e a distribuição dos núcleos de povoamento Kaimbé dentro do Massacará podem ser conferidas nos Mapas 1 e 2, abaixo:

¹⁷ O processo de demarcação foi caracterizado por muitos conflitos, sobretudo, porque houve confusão no entendimento dos técnicos sobre as metragens originais estabelecidas pelos documentos da Coroa Portuguesa. Dessa forma, em 1985, aconteceu o levantamento fundiário, que resultou na supressão de aproximadamente 4.000 hectares de terras indígenas, o que aumentou, consideravelmente, as tensões entre os Kaimbé e os não indígenas da região. Em 1999, incapaz de conciliar os ânimos, a FUNAI procedeu a desintrusão dos não indígenas do Massacará (REESINK, 1984; OLIVEIRA, 1993; BRASIL, 2013). A criação do Território Indígena do Massacará teve como fundamento o Alvará Régio de 1.700, cuja concessão estabelecida de “uma légua em quadra a partir da Igreja da Santíssima Trindade” – cerca de 12.300 hectares. Essas medidas não foram respeitadas pelos técnicos da INTERBA, o que promove reivindicações por parte dos Kaimbé até os dias atuais (OLIVEIRA, 1993; SOUZA, 1996; CÔRTEZ, 2010b; BRASIL, 2013; QUEIROZ, 2013).

Imagem 1 – Localização do Território Indígena Kaimbé no Município de Euclides da Cunha, Bahia (2016)



Fonte: Bahia (2016), adaptado por Altmicks (2018).

Imagem 2 – Distribuição dos núcleos de povoamento Kaimbé no Território Indígena do Massacará, 2018



Fonte: Google Maps (2018), adaptado por Altmicks (2018).

No núcleo do Massacará ficam concentradas as instituições não indígenas e indigenistas que prestam atendimento à população Kaimbé: o Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, a creche indígena Kaimbé, o Posto de Saúde da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), o Posto da FUNAI, o Centro Cultural e a casa de farinha da Associação Indígena Kaimbé (CÔRTEZ, 2010; QUEIROZ, 2013). A maior parte das

residências é de alvenaria, com arquitetura simples, porém funcional – a despeito disso, boa parte da população do entorno considera os Kaimbé portadores de direitos e benefícios sofisticados, inclusive aqueles que se referem à moradia (CANTON, 2018).

Currículo e dinâmicas de legitimação da identidade indígena no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado

Fundado em 9 de dezembro de 1968 com o nome de Colégio Cenesista de Massacará, o atual Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado funcionava em um pequeno galpão, com apenas três salas de aula, um banheiro, um pátio e uma cozinha, abrindo turmas do 1º ao 9º ano. Originalmente, não era classificado como instituição pertencente ao segmento da educação étnica, porquanto, evidentemente, o povoado do Massacará não fosse reconhecido como território indígena até a década de 1990. Com esse reconhecimento, a instituição passou a chamar-se Centro Educacional Municipal Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, em homenagem a um bispo católico assíduo à Região (UFBA, 2012).

A sua gerência esteve municipalizada até o ano de 2012, quando o seu funcionamento se ampliou para atender às etapas do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao Programa Todos Pela Alfabetização (TOPA). A partir de então, o Colégio foi estadualizado, passando a responder à Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), inscrito na Diretoria Regional de Educação (DIREC) 12 – Serrinha. Essa transposição administrativa gerou uma cisão de opiniões: parte da comunidade Kaimbé aponta a agilidade com que o Colégio consegue resolver às suas questões, por ter uma administração estadualizada; a outra parte afirma a dificuldade de deslocamento até a DIREC 12, o que por vezes inviabiliza a resolução das questões educacionais.

Atualmente, o Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado conta com água encanada, energia elétrica, rede de esgoto e coleta de lixo frequente. A sua estrutura é composta de uma sala de diretoria, seis salas de aula, um laboratório de informática, uma sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, uma cozinha, uma biblioteca, dois banheiros adequados à educação infantil, um banheiro adaptado a alunos portadores de necessidades especiais, um refeitório, uma quadra de esportes e um parque infantil. A título de recursos, a instituição apresenta aparelhos de videocassete, aparelhos de DVD, antena parabólica, máquina copadora, aparelhos de som, projetor multimídia

(Datashow), aparelhos de TV, impressoras, computadores para acesso dos estudantes, computadores para uso administrativo e acesso à internet (embora precário).

Sobre o seu material humano, a instituição abriga 56 profissionais, entre governo, corpo docente e corpo administrativo, atuando em prol de 543 estudantes, segmentados em ensino infantil (37 estudantes), ensino fundamental I (142 estudantes), ensino fundamental II (121 estudantes), ensino médio (94 estudantes), EJA (133 estudantes), educação especial (16 estudantes). A todos eles o Colégio Estadual Dom Jackson Berenguer Prado oferece alimentação escolar e atendimento educacional especializado.

Imagem 3 – Fachada do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado (2018)



Fonte: Altmicks (2018).

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 digital. Nesse sentido, o prédio foi reformulado, passando a oferecer rampas e corrimãos para cadeirantes, linhas-guia e inscrições em braile, além de uma nova sala de equipamentos digitais, a ser utilizada no recém-criado Curso Técnico de Informática, fundamental 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).

O Colégio possui um Projeto Político Pedagógico Escolar Indígena (PPPEI), discutido e atualizado pelos professores, estudantes, pais de alunos e lideranças Kaimbé em 2013. Importante salientar que a atualização do PPPEI contou 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), o que implicou a adesão aos valores interculturais, propostos no projeto formativo¹⁸. Na prática, o texto do PPPEI traçou objetivos claros para a instituição, no sentido de fomentar a integração cultural Kaimbé, além de promover a valorização da identidade indígena Kaimbé e da legitimação étnica dos membros da comunidade.

Na trilha desses objetivos, foram criadas duas disciplinas: Língua Indígena¹⁹ e Identidade/Cultura. Ambas funcionam como eixo articulador das atividades pedagógicas da escola, consubstanciando os ideais de afirmação étnica e remetendo os projetos desenvolvidos no Colégio Estadual Dom Jackson Berenguer Prado às dinâmicas culturais e territoriais do povo Kaimbé. A culminância dessa articulação ocorre nos meses de outubro, quando professores e estudantes Kaimbé encampam as atividades da Feira de Cultura Indígena Kaimbé.

Atualmente na sua décima quinta edição, a Feira de Cultura Indígena Kaimbé representa a maior expressão cultural indígena da região, atraindo centenas de visitantes (indígenas de outras etnias e não indígenas). Realizado sem nenhum auxílio externo, o evento é imprescindível para a divulgação da cultura Kaimbé, bem como para a exposição dos problemas e demandas que incidem sobre a população do Massacará. O resultado da aprendizagem obtida pelos estudantes indígenas Kaimbé no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado é expresso na forma de apresentações musicais, artesanato, Toré, coreografias, teatro, declamação de poesia e culinária. O encarte da XV Feira de Cultura Indígena Kaimbé e a participação dos alunos²⁰ do Colégio estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado podem ser conferidos nas Imagens 4 e 5, abaixo:

¹⁸ Além dos egressos do LICEEI, muitos professores indígenas Kaimbé são formados pela Plataforma Freire e pelos cursos regulares da UNEB. Além disso, é possível encontrar professores licenciados e especialistas, formados pelas faculdades particulares da região, nas modalidades presencial e a distância. Outrossim, há, ainda, muitos professores que ainda não galgaram a formação de nível superior, que atualmente são instados a realizar essa formação

¹⁹ A língua original Kaimbé foi perdida, restando poucos vocábulos, imprecisos quanto à sua origem. Durante algum tempo, a professora Maria Luíza Pankararu trabalhou com os alunos do Colégio Estadual Dom Jackson Berenguer Prado algumas outras línguas indígenas, como o Tupi. A tradição oral Kaimbé revela que a perda da língua Kaimbé original foi uma imposição do colonizador português (muito provavelmente, da Casa da Torre), para evitar que os Kaimbé se comunicassem em outra língua que não o Português.

²⁰ Tomou-se o cuidado de distorcer os rostos das pessoas que aparecem no fotograma para não se correr o risco de identificá-las, em conformidade com a condução eticamente correta das pesquisas etnográficas. Outrossim, a exibição das imagens da XV Feira de Cultura Indígena Kaimbé foi devidamente autorizada pelas lideranças Kaimbé.

Imagem 4 – Encarte da XV Feira de Cultura Indígena Kaimbé (2018)



Fonte: Comunidade Kaimbé do Massacará (2018)

Imagem 5 – Apresentação de Toré (2018)



Fonte: Altmicks (2018).

Considerações finais

O processo educativo indígena original (pode-se assumir que seja o modelo de educação indígena pré-colombiana) 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 Scanduzzi (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 imediatas de sobrevivência. Era a pedagogia da *mimesis*, da integração do ser ao corpo social por meio da observação e repetição dos comportamentos socialmente validados.

Com a chegada e a instalação do europeu em terras brasileiras, a pedagogia da *mimesis* tornou-se 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. 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 (SCANDIUIZZI, 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 Scanduzzi (2009), no que tange à organização espacial dessa escola, a delimitação dos espaços letivos, a arrumação dos itens escolares, a disposição dos atores educacionais negava toda a milenar organicidade da educação indígena com base na pedagogia da *mimesis*.

De acordo com Silva e Ferreira (2001), esse modelo de escola para o indígena foi vigente até meados dos anos 80 do século passado, 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 retomarem uma espacialidade e uma temporalidade holística e não fragmentada.

Da perspectiva de Silva e Ferreira (2001), a organização curricular e pedagógica 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, mas paulatinamente essa reação vai cedendo espaço para a aceitação e para o respeito. Sobretudo se o espaço escolar indígena for utilizado intencionalmente como campo de atuação cultural e de legitimação étnica, tal como ocorre no Território Indígena do Massacará, no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado.

Habitando o Sertão da Bahia, imersos no Polígono da Seca e lutando pelo seu reconhecimento étnico, os Kaimbé fizeram do seu espaço escolar uma extensão conceitual do seu território, dotando-o dos mesmos significados que atribuem aos seus espaços místicos e cosmogônicos. O Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado foi historicamente ganhando relevância na comunidade, assumindo o papel de mantenedor e difusor da cultura Kaimbé, ao ponto de, atualmente responder institucionalmente pelo ensino às novas gerações Kaimbé, do manancial cultural desse povo. Com efeito, a partir do currículo diferenciado (especialmente, após a inclusão das disciplinas “Língua Indígena” e “Identidade/Cultura”) e das dinâmicas de legitimação da identidade indígena assumidas pelo corpo docente, a instituição passou a centralizar as atividades culturais da comunidade, expressando-as em eventos internos e externos.

Outrossim, a identidade indígena Kaimbé e o sentimento de pertencimento ao Território do Massacará são incentivados no currículo adotado e nas dinâmicas de legitimação da identidade indígena vigentes no Colégio Estadual Dom Jackson Berenguer Prado, transformando-se num reservatório cultural poderoso, admirado e solicitado pelos poderes públicos, por pesquisadores e pelas instituições de ensino superior da região. Para além disso, o Colégio tem o mérito de formar as novas gerações, já imbuídas do sentimento de pertencimento étnico. É necessário entender que, ao longo do século XX, os Kaimbé – assim como quase toda a população indígena da Bahia – foram instados a abandonar a sua identidade, optando pelo designativo “caboclo” em lugar da assunção da sua indianeidade (REESINK, 1983). Com o trabalho desenvolvido no Colégio, as novas gerações passaram a contaminar os mais velhos com o orgulho de ser Kaimbé.

Trazer os contextos da identidade indígena Kaimbé e do pertencimento para o Colégio e compartilhá-los com a comunidade constitui uma prática importantíssima para o reconhecimento étnico Kaimbé, uma vez que desperta novos olhares sobre os indígenas e sobre a sua história, abrindo lugar de fala e de escuta para suas verdadeiras histórias. Mais do

que simples manifestações culturais, esses contextos trazem consigo histórias de lutas e uma ancestralidade que exprime toda força da essência indígena.

Em que pesem os limites desse artigo, uma vez que se trate apenas de um estudo de cunho etnográfico circunscrito à análise de uma única instituição escolar indígena, há que se considerar as suas contribuições para o campo da pesquisa educacional em Direitos Humanos, bem como para o entendimento da identidade étnica Kaimbé. Pretende-se, por meio da legítima abstração heurística, que as reflexões aqui promovidas possam ser estendidas ao fenômeno global investigado, qual seja, o papel da escola indígena como mantenedora da identidade, do pertencimento e da territorialidade das populações indígenas baianas.

Ao findar esse artigo permanece a esperança da sua contribuição, ainda que tímida para o entendimento e a superação de uma das questões mais complexas do campo educacional: as relações entre educação, identidade étnica, pertencimento e territorialidade. Ressalta-se que nunca foi pretensão dos autores esgotar o tema investigado; muito pelo contrário, a humildade e a modéstia referendaram todos os momentos da sua elaboração. Nesse sentido, quiçá se possa aproveitá-la como ponto de partida para outras investigações.

Referências

ANSELMO, M. A. S. **Bioma e clima na bacia do Rio Vaza Barris**. 2017. 52 f. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino da Biologia) – Faculdade Euclides da Cunha, Bahia. 2017.

ARCANJO, J. A. **Toré e identidade étnica: os Pipipã de Kambixurú (Índios da Serra Negra)**. 2003. 164 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2003.

APPADURAI, A. **Fear of small numbers: an essay on the geography of anger**. Durham: Duke University Press, 2006. Doi: 10.1215/9780822387541.

BAHIA. Secretaria de Planejamento. **Política territorial do estado da Bahia**. 2010. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Historico_da_Politica_Territorial_da_Bahia.pdf Acesso em: 22 mar. 2018.

BATISTA, H. S. Memórias indígenas: novos valores para uma educação etnicorracial. **GEPIADDE**, Itabaiana, v. 10, p. 28-43, jul.-dez. de 2011.

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. Sistema de Informações da Atenção à Saúde Indígena. **Demografia dos povos indígenas**. 2010. Disponível em: <http://www.funasa.gov.br/internet/desai/sistemaSiasiDemografiaIndigena.asp>. Acesso em: 14 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. 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=2048001&share=1&hiddensections=header%2Cpath%2CdockLeft%2Cfooter&visMode=0¤tViewMedia=2&documentID=5DECC34E11E3629D00000080EF2535D4&Server=SRVBIPDF03&Port=0&Project=DMSIASI_4&. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção à Saúde Indígena. **Cartografia 2013**. 2013b. Disponível em: http://www.redehumanizaus.net/sites/default/files/cartografia_dsei_ba_vf_2.pdf. Acesso em: 25 mar. 2018.

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

CANTON, A. A. A escola como espaço de afirmação da identidade Kaimbé: o recorte feminino. **Revista Olhares Docentes**, Euclides da Cunha, v. 2, n. 2, p. 124-145, jun./dez., 2018.

CÔRTEZ, C. N. **Pesquisa território Kaimbé no semiárido baiano e sustentabilidade**. Salvador: FAPESB, 2010.

GONÇALVES, B. S. Nem Tupi, nem Tapuia: a busca pela indianeidade brasileira. *In*: MARTINS, H. V. *et al.* (org.). **Intersecções em psicologia social: raça/etnia, gênero, sexualidades**, v. 7. Florianópolis: ABRAPSO; Edições do Bosque, 2015. p. 32-52.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**, v. 5. Rio de Janeiro: IBGE, 1960.

LINDOSO, D. **Lições de etnologia geral**: introdução ao estudo dos seus princípios, seguido de dois estudos de etnologia brasileira. Maceió: EDUFAL, 2008.

MATTOS, C. L. G. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. *In*: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 25-45. Doi: 10.7476/9788578791902.

MEADER, R. E. **Índios do nordeste**: levantamento sobre os remanescentes tribais do Nordeste brasileiro. Cuiabá: SLI, 1976.

OLIVEIRA, J. P. **Atlas das terras indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro: PETI, 1993.

OLIVEIRA, J. P. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 47-77, abr. 1998. Doi: 10.1590/S0104-93131998000100003.

OLIVEIRA, J. P. **A viagem de volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

POVOS INDÍGENAS. **Educação**: inaugurada a reforma da escola indígena em Euclides da Cunha. 2018. Disponível em: <http://www.povosindigenas.blog.br/v1/2018/08/26/educacao-inaugurada-a-reforma-da-escola-estadual-indigena-em-euclides-da-cunha/>. Acesso em: 15 ago 2018.

QUEIROZ, C. M. **Brincadeiras no território indígena Kaimbé**. 2012. 202 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2012.

REESINK, E. B. A questão do território dos Kaimbé de Massacará: um levantamento histórico. **Gente**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 125-137, jun./dez. 1984.

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

REESINK, E. B. Olhos miúdos e olhos graúdos em Massacará: a ideologia étnica. **Revista Antropológicas**, Recife, Ano 21, v. 28, n. 2, p. 6-26, 2017.

REESINK, E. B.; MCCALLUM, C.; RESTREPO, E. Apresentação do Dossiê Racismo no Plural nas Américas: povos indígenas e afro-indígenas. **Revista Antropológicas**, Recife, Ano 21, v. 28, n. 2, p. 1-5, 2017.

SCANDIUZZI, P. P. **Educação indígena versus educação escolar indígena**: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.

SOUSA, R. De araque. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/de-araque.htm>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SOUZA, B. S. **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, Salvador. 1996.

Submetido em 11 de julho de 2019.

Aprovado em 31 de outubro de 2019.