

A educação indígena Pataxó: entre distopias e utopias

Pataxó indigenous education: between dystopias and utopias

Helânia Thomazine Porto¹

Jiani Adriana Bonin²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v20i41.648>

Resumo: Este artigo reflete sobre as concepções de educação escolar indígena que vêm sendo construídas por educadores Pataxós da Reserva da Jaqueira – Coroa Vermelha, pertencente ao município de Santa Cruz Cabrália (Bahia), explorando seus vínculos com os contextos sociais e políticos dessa etnia, desde a desterritorialização do passado à (re)territorialização do presente, em consonância com as novas empreitadas nas quais se encontram a instalação e implementação da escola indígena e demais ações culturais. A reflexão, empreendida em perspectiva histórica, focaliza três momentos na configuração destas relações: o primeiro compreende o período marcado pelas políticas de integração e de assimilação das comunidades indígenas à cultura dominante; o segundo abarca a construção das políticas públicas para as escolas indígenas; e o terceiro se vincula à construção do projeto educacional pelas comunidades Pataxós da Bahia. A análise etnográfica permite ver a constituição de uma educação específica, diferenciada, multicultural e bilíngue, fruto de reivindicações e da conscientização desse povo, que tem entendido a educação escolar como instrumento de luta e de exercício de alteridade.

Palavras-chave: educação indígena; povo Pataxó; indígenas da Bahia.

Abstract: This article reflects on the conceptions of indigenous school education that have been built by Pataxós educators from Reserva da Jaqueira – Coroa Vermelha, located in the municipality of Santa Cruz Cabrália (Bahia), exploring their links with the social and political contexts of that ethnicity, since the deterritorialization of the past to the (re)territorialization of the present, in line with the new projects involving the installation and implementation of the indigenous school and other cultural activities. The reflection, undertaken in a historical perspective, focuses on three moments in the configuration of these relationships: the first comprises the period marked by the policies of integration and assimilation of indigenous communities to the dominant culture; the second covers the construction of public policies for indigenous

¹ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Teixeira de Freitas, Bahia, Brasil.

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

schools; and the third is linked to the construction of the educational project by the Pataxós communities in Bahia. The ethnographic analysis allows us to see the constitution of a specific, differentiated, multicultural and bilingual education, the result of demands and the awareness of this people, who have understood school education as an instrument of struggle and exercise of otherness.

Keywords: indigenous education; Pataxó people; indigenous of Bahia.

1 INTRODUÇÃO

No contexto dos Pataxós do sul da Bahia, constata-se a emergência de proposições e implementações de políticas afirmativas em diversos campos, entre eles, o da educação, conquistas essas realizadas em conexão com a constituição de movimentos de autoafirmação étnico-cultural, de retomada do território tradicional, de organização social e política em aldeamentos e de articulações políticas desses indígenas.

Atentando para esse contexto, nosso interesse em torno da educação indígena Pataxó nos levou a estudar aspectos de sua configuração num cenário específico, o da aldeia Reserva Pataxó da Jaqueira, pertencente ao município de Santa Cruz Cabrália (Bahia). Nosso foco orientou-se para as concepções e ações empreendidas por educadores que atuam nesse cenário, considerando também que o sentido destas conquistas pode ser mais bem entendido quando levamos em conta aspectos da trajetória dos Pataxós vinculados aos processos de dominação a que foram submetidos, bem como às formas de resistência e de lutas por eles desenvolvidas, entre as quais se encontram a instalação e implementação da escola indígena.

Metodologicamente, nossa abordagem empírica, realizada entre os anos de 2017 e 2018³, foi construída a partir de observações etnográficas na aldeia, entrevistas realizadas com duas educadoras Pataxós e exame do projeto político-pedagógico da escola, bem como de materiais didáticos produzidos pelos

³ O trabalho aqui apresentado é parte da pesquisa intitulada *Processos comunicacionais, identitários e cidadãos: Pataxós em “territórios” de resistências e de utopias*, realizada por Helânia Thomazine Porto e orientada por Jiani Bonin. Desenvolvida como tese de doutorado, seu objetivo foi investigar e compreender os processos comunicacionais em conectividades presenciais e digitais, produzidos pelos Pataxós em articulação com suas ações políticas em redes multidimensionais, na perspectiva de construção das identidades étnico-culturais e da cidadania comunicacional (PORTO, 2019).

educadores indígenas. Aspectos da trajetória dos Pataxós foram reconstruídos a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental.

Com base nesta pesquisa, propomos no artigo abordar as concepções e ações de educadores Pataxós relativas à educação escolar indígena, situando-as nos contextos sociais e políticos que marcaram a trajetória dessa etnia, desde a desterritorialização do passado à (re)territorialização do presente, em consonância com as novas empreitadas nas quais se encontra o fomento da educação escolar indígena. Começaremos nossa reflexão pela reconstrução histórica desses contextos, que nos leva a examinar a configuração da educação indígena em três momentos que se interpenetram. O primeiro, que denominamos de *distopias*, é marcado pelo totalitarismo e autoritarismo das políticas de integração e assimilação da cultura dominante sobre as comunidades indígenas. O segundo vincula-se à constituição de políticas públicas para as escolas indígenas e inclui contradições entre as legislações e a aplicabilidade delas. O terceiro remete à constituição do projeto educacional pelas comunidades Pataxós da Bahia, que propõe uma educação específica, diferenciada, bilíngue e multicultural, que rompe com as *distopias* ao mesmo tempo que torna possível concretizações vinculadas a *utopias*, fruto de reivindicações e da conscientização desse povo que entende a educação escolar como instrumento de luta e de exercício de alteridade.

2 AS DISTOPIAS DO PERÍODO COLONIAL: DOMINAÇÃO, NEGAÇÃO DO TERRITÓRIO E DAS TRADIÇÕES

A ação colonizadora do homem europeu no Brasil deixou marcas profundas de desrespeito às diversas etnias indígenas. Os índios foram expulsos de suas terras, destituídos de sua nacionalidade, emudecidos em seus idiomas, explorados e expostos a métodos de trabalho escravo. Foram espoliados de seus direitos de expressão e de uso de suas tradições.

Quando os portugueses chegaram ao litoral brasileiro em 1500, essas terras já pertenciam à Coroa Portuguesa e à jurisdição da Ordem de Cristo. Nos primeiros relatórios da terra conquistada, ela foi descrita como o “jardim do Éden”, que passara a ser propriedade do “abençoado” rei de Portugal, enquanto os indígenas foram vistos como escravos naturais, e não como sujeitos de direito. A inferioridade objetiva dos nativos na hierarquia natural dos seres justificava que,

subjetivamente, escolheriam a servidão voluntária, legalmente defendida pela monarquia por direito divino (CHAUÍ, 2007). Assim, foram fatores fundamentais para o processo de conquista e colonização luso-hispânica dos povos da América o discurso evangelizador da contrarreforma e o modelo expansionista do mercantilismo europeu.

No século XVI, o povo Tupiniquim, que habitava o litoral do sul da Bahia, estabelecia os primeiros contatos com os navegantes. Essa etnia tendia a se concentrar em aldeias relativamente grandes, onde poderiam viver de mil a três mil indivíduos. Desenvolvia a agricultura, plantava suas grandes roças de mandioca e milho, intercaladas por extensões de mata (áreas de caça e coleta), além de dominar importantíssimos ecossistemas costeiros, especialmente estuários, restingas e manguezais, e o acesso ao próprio oceano. Em função dessa forma de organização social e política, os Tupiniquins tornaram-se presas fáceis da conquista lusitana, os primeiros a serem “pacificados” e os mais conhecidos, nomeadamente, pelos missionários jesuítas. Nesse processo, as grandes concentrações indígenas Tupiniquins foram subjugadas pelo método militar de pacificação utilizado pelos colonizadores, intensificado também pelos trabalhos dos missionários jesuítas. A submissão e o isolamento desses indígenas em missões contribuíram para que fossem escravizados por colonos. Além da escravização, a exposição dos Tupiniquins às epidemias europeias provocou uma queda brutal da sua população. No final do século XVI, no litoral sul baiano, praticamente não havia Tupiniquins livres e os poucos sobreviventes estavam instalados nas missões jesuíticas do estado da Bahia (MOREAU, 2003).

Os Tupiniquins não estendiam seus domínios muito para o interior, território ocupado por outras etnias das quais eram rivais – que na época os portugueses identificaram apenas pela designação Aimorés e sobre as quais o poder colonial levaria mais de duzentos anos para estabelecer seu domínio. Quanto a esse grupo genericamente denominado de Aimorés, pouco se conheceu em face do escasso material etnográfico. A informação mais esclarecedora que se tem – que se vincula a uma das hipóteses sustentadas por Teófilo Paráí (1858) – é de que a região, que compreendia o sul da Bahia, o leste e o nordeste de Minas Gerais e do Espírito Santo, dominada pelas grandes bacias dos rios Doce, Mucuri, Jequitinhonha, Pardo e de Contas, tenha sido o território original de concentração dos grupos do tronco Macro-Jê, entre eles, os povos Puris, Kamakãs, Maxakalis e os Pataxós.

Estes viviam embrenhados na Mata Atlântica, organizados em pequenos grupos, com apenas algumas famílias, o que lhes facultava grande mobilidade para ir e vir, de modo que não ficavam por mais de uma estação agrícola no mesmo território.

2.1 Os Pataxós em três períodos históricos

Examinemos mais de perto a história dos Pataxós do extremo sul baiano Pataxó, foco de nosso interesse investigativo. Podemos reconstruir aspectos de sua trajetória a partir de três períodos que se interpenetram. O primeiro remete à existência de grupos autônomos que percorriam a floresta; aos conflitos com os colonos na região como reação às frentes de ocupação; e ao contato gradativo com a sociedade envolvente até o aldeamento compulsório do grupo Pataxó pacificado na aldeia Barra Velha, em 1861. O segundo abrange a integração dos índios aldeados, as relações interétnicas entre Pataxós e demais etnias (como Tupiniquim, Maxakali e Kamakã), o desenvolvimento da aldeia Barra Velha e a *saga* de 1951 até a desagregação do grupo. Por último, o terceiro período inclui a adaptação dos núcleos familiares na região da aldeia Barra Velha, a integração desse grupo à sociedade envolvente, o impacto do turismo em seus territórios, a especialização do artesanato, os atuais movimentos reivindicatórios e as mobilizações em prol da recuperação do território, a reconstrução da identidade étnico-cultural e a implantação da escola indígena.

Entre os povos designados por Aimorés, os Pataxós foram descritos por Wied-Neuwied (2000), que pesquisou as populações indígenas do sul da Bahia entre 1815 e 1817. Ele observou que os Pataxós eram mais altos e mais esguios em relação aos Botocudos e aos Puris. Os cabelos eram soltos, cortados na nuca e na testa, raspados no meio da cabeça, mantendo apenas dois tufo, um atrás da cabeça e outro na frente. Faziam comumente um orifício no lábio inferior e colocavam por ele um pequeno pedaço de bambu fino, cujas extremidades eram pintadas de vermelho com urucum.

O expedicionário sinalizou também que os Pataxós não tinham nenhuma aparência extraordinária nem eram “desfigurados”, comparando-os com os Botocudos. Acrescentou que eram mais numerosos e guerreiros que os demais grupos Macro-Jê e rivais dos Botocudos. Denominados genericamente de Aimorés, esses povos ofereceram resistência contínua e eficaz aos portugueses nos atuais

estados do Espírito Santo, da Bahia e de Minas Gerais, razão pela qual o combate aos “bandos selvagens” do sul da Bahia passou a ser uma prática constante dos colonos instalados no litoral. No século XVII, o governo real, interessado em estender os domínios por regiões isoladas do Nordeste e dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo e em estabelecer colonos em novas áreas para implementação de agricultura, determinou o estabelecimento de fortificações (quartéis) nos cursos médios de todos os rios principais entre o Doce e o Pardo, que deram origem a atuais cidades como Linhares (ES) e Salto da Divisa (MG).

A partir da implementação desses postos, ataques sistemáticos foram dirigidos aos povos indígenas dessas regiões. A compreensão de Morus (2004, p. 42) de que “não pode haver justiça onde as melhores coisas da vida pertencem aos piores homens e ninguém pode ser feliz onde apenas uns poucos indivíduos repartem entre si todos os bens, desfrutando de grande conforto, enquanto o resto dos homens vive em deplorável miséria”, ainda que remota temporalmente, é extremamente elucidativa para as políticas expansionistas que tomaram de roldão os territórios indígenas.

Os primeiros documentos sobre os Pataxós do sul da Bahia são registros desses domínios, mais especificamente, de uma política de ocupação de terras por parte de colonos contra os grupos do interior das matas. Uma dessas ocupações foi a expedição organizada pelo fazendeiro de Ilhéus *Francisco da Rocha*, em 1651, para combater os índios que viviam nas margens do rio Gongogy, um afluente do rio de Contas, próximo a Ilhéus. Outro fato, também registrado por Campos (1947), foram os ataques dos índios Pataxós aos postos baianos de Poxim e Olivença em 1700, regiões perto de Ilhéus.

Ao longo do século XVIII, vários ataques prosseguiram. A vila do Rio das Caravelas foi atacada em 1704 e, em 1717, deu-se nova investida contra uma fazenda situada em sua adjacência. Em 1750, a própria vila de Camamu foi alvo de ataques pelos índios. Apesar desses ataques, gradativamente as terras do sul da Bahia passaram a ser exploradas pelos forasteiros que vinham de várias regiões do país, sobretudo do Espírito Santo, de Minas Gerais e de estados do Nordeste, consequência de uma das forças-tarefas do governador Francisco da Cunha Menezes, que, em 1805, solicitou autorização ao visconde de Anadia para explorar as barras e os rios do sul da Bahia, justificando que a região era boa para

plantações. O subdelegado de polícia do Prado, Marciano de Jesus Fontoura, opinou que poderia “amansar” o grupo de Pataxós existente naquela região por meio de um grupo de Maxakalis pacificados.

Mais um acontecimento semelhante entre 1810 e 1812, registrado por Reinaldo Porto (1945) e Teófilo Ottoni (1858), foi que os indígenas das regiões da Colônia e de Prado, entre eles os Pataxós, resistiram à abertura da estrada entre Minas Gerais e o sul da Bahia, sendo duramente combatidos. Para essa *distopia*, trazemos a literatura engajada de Morus (2004, p. 28), ao refletir que: “Como colonizadores, [os forasteiros] podem ser injustos e nada éticos. Os povos que recusam sua convivência, por exemplo, são expulsos de suas terras, que são apropriadas pelos colonizadores. Se alguns oferecem resistência, os novos colonos lhes fazem guerra”.

Nessa mesma época, a região passou a ser percorrida por pesquisadores estrangeiros, entre eles o já citado Maximiliano (2000), cujos relatos nos permitem um bom conhecimento dos grupos indígenas que viviam entre os estados da Bahia e de Minas Gerais, como Pataxós, Kamakãs, Botocudos e Puris, fatos registrados na obra *Viagem ao Brasil* (2000). Também em 1819 os viajantes e pesquisadores alemães Martius e Staden localizaram os Pataxós nas margens dos rios Cachoeira e Gongogy e, mais concentradamente, na serra do Mundo Novo, que posteriormente abrigaria o Posto Indígena Paraguaçu (MARTIUS, 1845; STADEN, 1930). Afirmaram os viajantes que, desde 1806, os capitães-mores de Vitória da Conquista (BA) utilizavam os índios Kamakãs para combater os Pataxós e os Botocudos, descritos como rivais por Gândavo (2008, p. 133): “Corre esta corda dos tapuias toda esta terra do Brasil, e há entre eles diferentes castas, com muito diferentes costumes, e são contrários uns dos outros, por onde se fazem guerras muitas vezes”.

No ano de 1840, houve a construção do Quartel do Salto do Rio Pardo, no sul da Bahia, região ocupada também por Pataxós, com o objetivo de combater os índios e garantir condições de instalação de colonos na região (MAGALHÃES, 1848). O impacto dessas investidas foi intensificado em 1861, com a desapropriação dos territórios ocupados pelos Pataxós. Por decisão do governador da Província da Bahia, Antônio da Costa Pinto, criou-se uma aldeia no rio Corumbau, entre os municípios de Prado e Porto Seguro, para ser ocupada pelos Pataxós “pacificados”. Essa aldeia foi denominada Bom Jardim e mais tarde foi chamada de Barra Velha

pelos indígenas. Para lá, foi designado um grupo de mais ou menos 500 pessoas, formado por Pataxós e por outras etnias da região, incluindo dissidentes de Maxakalis, Botocudos e Kamakãs, de Belmonte, Tupiniquins de Trancoso e de Vila Verde, a fim de se desocuparem áreas férteis em benefício dos colonos que chegavam e estavam interessados em investir na agricultura (CARVALHO, 1977; PARAÍSO, 1994; PORTO, 2006).

Na análise de Santilli (2001), desde o processo de conquista das populações indígenas, nitidamente na fase colonial, a existência delas sempre foi considerada como um problema e jamais foram legitimadas pelo poder do Estado-Nação. A constituição das minorias étnicas, nesse contexto, implicou a destruição de particularismos culturais para se criar a unidade nacional. Apesar de dominados, empobrecidos e subjugados culturalmente, os Pataxós, que eram maioria, conseguiram viver com certa autonomia, explorando os manguezais junto à foz do rio Corumbau, às extensas matas nas bacias dos rios Corumbau, Caraíva e a toda a área circundante ao monte Pascoal. Entretanto, em 1943, uma nova ação autoritária se voltou para os aldeados em Barra Velha desde 1861. Sob o comando de Getúlio Vargas, o governo federal resolveu implantar o Parque Nacional Monte Pascoal no território ocupado pelo grupo do extremo sul da Bahia, que vivia até então independente do Estado, supostamente para proteger o “sítio do Descobrimento”, forçando esse grupo a ser controlado e vigiado pelo Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF).

Descontente com a demarcação do Parque Nacional Monte Pascoal, essa comunidade indígena foi envolvida em conflitos com a polícia dos municípios de Prado e de Porto Seguro, período em que ocorreram embates entre indígenas e militares, denominados pelos Pataxós de *Fogo de 51*⁴. A partir deste episódio, ocorreu a dispersão de grupos que, ao serem intimidados e perseguidos, abandonaram o território, tendo como consequências a negação da identidade étnica e o abandono do idioma.

A despeito das diversas frentes de enfrentamento, organizadas mais tardiamente, os Pataxós perderam parte de seus territórios quando, em 1961, o

⁴ Questão referenciada nas pesquisas de Sampaio (1996), Carvalho (1977; 2009), Paraíso (1994), Prêzia (2004), Porto (2006), Castro (2008), Cunha (2010), Cunha (2013) e no Jornal A Tarde, de 27 de maio de 1951.

Parque Nacional de Monte Pascoal foi oficialmente instituído como área de preservação e de patrimônio nacional. Desse modo, ficou estabelecido que, dos 22.000 hectares totais, apenas 8.627 hectares, cerca de 40% de suas terras tradicionais, seriam de utilização dos Pataxós. Aos que resistiram e permaneceram na área, foi proibido fazer roçado, o que os obrigou a viverem dependentes de programas assistencialistas do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), uma vez que grande parte da área demarcada era em areal, impróprio para o plantio. Essa situação perdurou por trinta anos.

A implantação do parque pressionou muitos Pataxós a se retirarem de suas terras e a abandonarem as roças, obrigando-os a se engajarem no mercado de trabalho regional e na florescente indústria do turismo que assaltou a região de Porto Seguro a partir dos anos 1970. Apesar dessa diáspora, os Pataxós jamais abandonaram o projeto de recuperar as áreas pertencentes à “aldeia-mãe” Barra Velha e ao Parque Nacional Monte Pascoal.

Além das frentes de ocupação provocadas pela agricultura de algodão, fumo e café implantada no século XVIII, que continuou até o século XIX na região do extremo sul, e mais tarde pelo cultivo do cacau e pela criação de gado que continuaram a ser implementados até o século XX, houve na década de 1960 um grande surto madeireiro que atingiu a região na esteira da construção da Rodovia BR-101 (Rio-Bahia), o que contribuiu para o encurralamento desses grupos indígenas, condicionando-os a viverem próximos das cidades. Nesse novo contexto e inviabilizados de utilizarem suas terras tradicionais para a lavoura, os Pataxós foram levados a se engajar como mão de obra nas novas atividades econômicas que se implantaram na região.

Nesse cenário histórico, o domínio dos povos indígenas, incluindo os Pataxós, foi garantido também por políticas públicas relativas à educação escolar desses povos, como examinaremos a seguir.

2.2 Distopias nas políticas públicas para a educação escolar indígena

Na época do Brasil Colônia, a escolarização dos indígenas esteve sob responsabilidade exclusiva de missionários católicos, especificamente das escolas jesuíticas. Estas funcionavam geralmente em casas de taipa, onde os indígenas aldeados eram doutrinados com aulas de catequese. As ações educativas realizadas

pelos missionários eram usadas como um meio de impor um modelo hegemônico de sociedade aos povos indígenas, excluindo esses dos processos políticos, econômicos e sociais e contribuindo, desta forma, para que lhes fosse negado o direito de serem reconhecidos como grupos culturalmente distintos, detentores de saberes, cosmovisões, costumes e tradições.

A educação jesuítica continuou até a expulsão dos padres da Companhia de Jesus em 1759, após 210 anos de permanência no Brasil, quando o ministro Dom José I, o Marquês de Pombal, decretou o fim do poder temporal das missões e criou o Diretório dos Índios. Sobre esta questão, Melià (1979) argumenta que esse diretório foi um instrumento de destruição da cultura indígena, pois tinha como objetivo introduzir nos povos conquistados o idioma do conquistador. A reforma político-administrativa realizada pelo Marquês de Pombal foi determinante para a imposição do português e para a erradicação da maioria das línguas indígenas do Brasil.

Para não conservar as lembranças das antigas culturas ancestrais, as aldeias receberam nomes de cidades portuguesas. As línguas indígenas, consideradas selvagens e atrasadas, foram proibidas; os colonizadores tinham de manter o domínio ideológico, cultural, religioso e, sobretudo, linguístico (MELIÀ, 1979).

A educação escolar, ancorada em concepções de assimilação e integração dos indígenas, funcionou, assim, como aparelhamento do Estado para a negação dos direitos indígenas. Catequizar, civilizar e integrar foram os movimentos que definiram os modelos de escola impostos aos indígenas, promovendo submissão, imposição da língua nacional e abandono de práticas culturais ancestrais.

Nesse contexto, grupos indígenas brasileiros, principalmente os de contatos ininterruptos com a população neobrasileira, foram induzidos a falar línguas novas: primeiro a língua-geral, derivada do tupi e propagada pelos jesuítas; mais tarde, o português, por imposição do Diretório dos Índios, de Marquês de Pombal. Processos discriminatórios contra as línguas indígenas atravessaram o tempo e, até 2000, escolas regulares oprimiam discentes Pataxós por suas vestimentas e pinturas corporais. Ainda são conhecidas as situações impostas pelo desprezo dos regionais pelos “caboclos”, em que Pataxós da Bahia se envergonhavam do uso da língua indígena.

Mesmo no período do Brasil republicano, as políticas públicas para os povos indígenas, influenciadas pelas ideias positivistas do começo do século XX, tiveram

por objetivo transformar os índios em populações laboriosas e úteis à comunidade. Já não se falava mais em povos e culturas indígenas no Nordeste. A Constituição da República (1891) oportunamente destinou o território das aldeias extintas aos estados (MELIÀ, 1979; PORTO, 2006; CANCELA, 2012; SANTOS, 2012; FERREIRA, 2011; CUNHA, 1992; OLIVEIRA, 2012). Nesse contexto, destituídos de seus antigos territórios, os indígenas não eram mais reconhecidos como coletividade, mas referidos individualmente como “remanescentes”, descendentes, ou ainda “índios misturados de que falam as autoridades, a população regional e eles próprios” (OLIVEIRA, 2012, p. 62).

Esse período foi marcado pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, por meio do Decreto 8.072. Esse órgão ficou com a responsabilidade de prestar assistência aos indígenas, colocando-os na condição de tutelados. Uma das intenções do governo, naquele início do século XX, era afastar a Igreja Católica dos indígenas. Outra era fazê-los adotar gradualmente hábitos considerados “civilizados”. Entretanto o contato dos povos indígenas com funcionários do SPI, paradoxalmente, trouxe como consequência a exploração dos indígenas integrados à sociedade e a transferência de muitos de seus territórios para que esses fossem liberados para a colonização.

Esse programa, destinado a promover “uma educação escolar mais humana” para os povos indígenas, demonstrou ser incapaz de atender às necessidades culturais e linguísticas de cada comunidade assistida pelo referido órgão. Vinculado a isso, o SPI não dispunha de um corpo técnico-docente preparado para dar conta da realidade multifacetada das aldeias indígenas, uma vez que as propostas educativas dependiam dos seus técnicos.

A partir de 1964, o Brasil entrou em um dos períodos mais sombrios da República, com a implantação do regime de exceção. Durante a ditadura militar, perante as denúncias existentes de irregularidades administrativas, corrupção e gestão fraudulenta do patrimônio indígena, o governo federal extinguiu em 1967 o Serviço de Proteção ao Índio, criando em seu lugar outra agência indígena, por meio da Lei 5.371, a Fundação Nacional do Índio (Funai). A questão indígena passou a vislumbrar algumas mudanças, ainda que pequenas.

A Funai elegeu o ensino bilíngue como forma de respeito aos valores tribais, atendendo às exigências estabelecidas a partir da Convenção de Genebra. Essa

instituição também procurou melhorar a imagem desgastada da política oficial do governo brasileiro, determinando que os índios deveriam assumir as funções educativas nas suas comunidades, com o intuito de inviabilizar a intrusão de não índios nos valores morais e culturais de cada etnia. Esse órgão deveria também “garantir a posse permanente” das terras habitadas pelos índios e o usufruto exclusivo dos recursos naturais nelas existentes. Entretanto a política humanista de Rondon foi logo substituída e anulada por uma ideologia de segurança nacional que esteve presente por vinte anos no cenário do país.

A trajetória dos povos indígenas no Brasil foi marcada, também, por lutas que impulsionaram a constituição de políticas públicas educativas mais afinadas com suas necessidades, realidades e culturas, como veremos a seguir.

3 UTOPIAS: AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Consideramos o final da década de 1970 como o início do período das *utopias*, pois é quando surgem organizações indigenistas não governamentais e de movimentos indígenas que começaram a realizar assembleias com participação de líderes indígenas por todo o Brasil, consolidando, assim, ações de luta e resistência principalmente ao projeto governamental de emancipação dos indígenas, de 1978. A referida lei trazia como indicativo transformar em cidadãos brasileiros os indígenas que estivessem próximos da cultura dos não índios e significou, no entender de Prezia e Hoornaert (1992), uma segunda edição da política de Marquês de Pombal, um atestado de óbito a um grande número de nações que já estavam inseridas na sociedade envolvente.

O repúdio a essas ideias estimulou a criação, em vários estados, de muitos grupos de apoio que defendiam a questão dos territórios indígenas, a assistência à saúde e a educação escolar, dando ênfase à ideia de que a sobrevivência dos povos indígenas dependeria, em grande parte, da conscientização da sociedade nacional.

Na década de 1980, organizações indígenas foram sendo criadas, como a União das Nações Indígenas (UNI), fundada em 1979, como resultado das Assembleias de Lideranças Indígenas que ocorreram ao longo da década de 1970 com o apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). A UNI desempenhou papel fundamental na campanha Povos Indígenas na Constituinte, uma nova

versão de um quadro anti-indígena no Congresso Constituinte e o redesenhar, paralelamente à política oficial, de uma nova política indigenista no campo da Educação Formal.

As reivindicações feitas ao longo desses últimos anos por organizações indígenas e movimentos de apoio aos índios abriram caminhos para a oficialização de uma política indigenista brasileira. Não obstante suas limitações, a Constituição brasileira, promulgada em outubro de 1988, garantiu importantes conquistas para os povos indígenas, frutos de uma pressão direta de suas lideranças e do trabalho discreto de grupos de apoio, como de organizações não governamentais e associações profissionais, a exemplo da Associação Brasileira de Antropologia e da Coordenação Nacional de Geólogos. Essas mobilizações foram de fundamental importância para colocar na pauta do Estado os direitos indígenas. Uma das maiores conquistas foi o rompimento com uma tradição de quase cinco séculos de políticas integracionistas orientadas por práticas de incorporação e assimilação dos indígenas à comunidade nacional, que os via como uma categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento. Marcada pela era do “resgate” dos princípios de igualdade, liberdade e justiça social, ideais positivistas amplamente divulgados no início do século XX, a Constituição assegurou aos índios o direito de serem diferentes, isto é, o direito de manterem sua identidade cultural (BRASIL, 1988).

Com base nos dispositivos da Constituição Federal de 1988, foi publicado o Decreto Presidencial n. 26, de 1991, que atribuiu ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) a competência de integrar a educação indígena aos sistemas de ensino regular, dando origem à Portaria Interministerial do Ministério da Justiça e da Educação n. 559/1991 (BRASIL, 1991). Ela detalha os princípios e objetivos da nova política de educação escolar indígena, com ênfase nos mecanismos para fazer valer os direitos do reconhecimento das diversidades culturais e linguísticas e a participação das sociedades indígenas na organização de estruturas administrativo-pedagógicas das instituições escolares indígenas, principalmente nas práticas escolares, na organização curricular, na produção de materiais e na formação do pessoal técnico para as novas responsabilidades atribuídas pelas secretarias de Educação.

Esse documento definiu as ações e as formas como o MEC deveria assumir as novas funções. Previu também a criação do Comitê de Educação Escolar Indígena,

com o objetivo de garantir que as ações educacionais destinadas às populações indígenas se fundamentassem no reconhecimento de suas organizações sociais, de seus costumes, línguas, crenças, tradições e processos próprios de transmissão do saber.

O reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos povos foi reafirmado no Decreto de n. 1.904/96, que instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 1996a). Este dispositivo estabeleceu como meta a ser atingida em curto prazo a formulação e a implementação de uma política de proteção e de promoção dos direitos das populações indígenas, assegurando-lhes uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural.

Até 1995, não havia no país uma referência nacional para nortear os currículos propostos pelas 27 Secretarias de Educação Estaduais e pelas 5.600 Municipais que compõem o Estado Federativo Brasileiro. Após um longo processo de debate, foi aprovada pelo Congresso Nacional, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Este dispositivo apresentou, entre os princípios norteadores da educação nacional, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas de valorização da experiência extraescolar. Entre outros aspectos, promoveu a autonomia dos docentes e o estabelecimento de ensino para a formação de projeto político-pedagógico ancorado nas perspectivas das sociedades plurais, em que os agentes sociais estariam inseridos, possibilitando diálogos entre comunidades e escolas (BRASIL, 1996b).

As propostas apresentadas na LDBEN foram de grande valia para a implementação dos projetos político-pedagógicos nas comunidades indígenas, apesar de não percebermos mudanças na formação dos alunos naquela época. Não se pode ignorar que esse dispositivo tornou flexíveis as decisões sobre conteúdos, métodos e dinâmicas da educação escolar, atribuindo ao nível local e comunitário o poder de construção da escola e do currículo e legitimando a presença, na escola, de singularidades próprias do universo sociocultural no qual se instalava. Se isso significa um grande avanço em relação à situação de algumas décadas atrás, cabe reiterar as distâncias evidentes entre a dimensão legal e as situações concretas socialmente vividas por segmentos majoritários da população.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 2002 pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação

Fundamental (BRASIL, 1998), é o resultado de consultas a muitas organizações, a professores e a lideranças na tentativa de aproximar os princípios assegurados pela Constituição Federal (1988) e pelas demais legislações à realidade de cada escola indígena, bem como de apontar caminhos para uma educação capaz de despertar e desenvolver a sensibilidade para a diversidade sociocultural e a alteridade. O RCNEI reconheceu a escola como espaço de manifestações pluriétnicas, no sentido de ser também um cenário privilegiado para a criação de novas formas de convívio e de reflexão no campo da alteridade. Quanto à construção da alteridade no espaço escolar, reafirmou o direito ao ensino bilíngue e a um currículo que privilegie os conhecimentos, os costumes, a história e as necessidades de cada nação.

O último dispositivo legal em nível estadual aprovado foi o Projeto de Resolução sobre Educação Escolar Indígena do Conselho Estadual de Educação da Bahia, Resolução CEE n. 106/2004 (BAHIA, 2005). Este documento reforçou a importância de que se implante no estado da Bahia, nos sistemas estadual e municipais de ensino, a educação escolar indígena conforme o que está estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente no artigo 78, que trata da educação escolar indígena, determinando diretrizes e procedimentos para sua organização e oferta no sistema estadual de ensino. Isto para que se resgate, em definitivo, a inclusão do indígena brasileiro no aspecto maior do conjunto dos direitos dos cidadãos, valorizando e respeitando a diversidade étnica, as formas de organização social, a cultura, os costumes, as crenças, línguas e tradições das comunidades indígenas, assegurando a sua plena integração da sociedade de forma cidadã.

Como reflete Grupioni (2001), o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no mundo contemporâneo avançou muito em relação às décadas passadas, tanto no âmbito dos Estados nacionais quanto da comunidade internacional, resultado da intensa organização dos povos indígenas. Mesmo com a larga distância que se impõe entre o que está estabelecido na lei e o que ocorre de fato na prática, são significativas as conquistas legais obtidas pelos povos indígenas quanto ao reconhecimento e à valorização dos seus modos de vida e do direito a uma educação escolar que respeite os sujeitos, assim como lhes forneça os recursos necessários para um convívio mais harmonioso e construtivo com outros segmentos das populações nos estados em que estão inseridos.

4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO PATAXÓ

Como apontado anteriormente, nestas duas últimas décadas o processo de institucionalização da educação escolar intercultural indígena vem se aperfeiçoando e se fortalecendo no campo legal. Muito se avançou no sentido da geração de uma mentalidade no setor público que permitisse incorporar a concepção de respeito à diversidade sociocultural como princípio das políticas públicas para a educação escolar de povos indígenas.

A promulgação de leis e de diretrizes não eximiu as comunidades indígenas de continuarem reivindicando e buscando a efetivação dessa educação diferenciada e específica, numa dimensão de interculturalidade, por meio de pesquisas e de registros de suas memórias históricas, da (re)afirmação de suas identidades étnico-culturais, da valorização de suas línguas e de seus conhecimentos tradicionais junto às propostas de retomada do território, uma vez que tudo isso só é possível quando assentado em um *lócus*.

Como já mencionamos, só no final da década de 1990 os Pataxós começaram a ter resultados dos movimentos empreendidos com vistas à retomada de seus territórios, notadamente com a demarcação da Terra Indígena Pataxó de Coroa Vermelha, incluindo nessa área a Reserva Pataxó da Jaqueira, homologada em 1997, ambas localizadas na região de Santa Cruz Cabrália.

Atualmente, estima-se que a população indígena do estado da Bahia seja de 35.476 pessoas, constituindo 15 povos. No Sul e extremo Sul baiano, vivem aproximadamente 14 mil Pataxós, instalados em 46 aldeamentos, distribuídos em seis terras indígenas no entorno dos municípios de Santa Cruz Cabrália, Porto Seguro, Itamaraju e Prado. Essa etnia convive com povos não indígenas desde o século XVI, sofreu sérias mudanças, transformações sociais e perda de seus territórios ao longo desses anos. Nesses processos, eles têm atualizado, ressignificado e aprendido signos de culturas indígenas em prol da construção de uma cidadania indígena baiana (PORTO, 2006; 2019).

Entre os 46 aldeamentos Pataxós, a aldeia Reserva Pataxó da Jaqueira, instalada na Terra Indígena Coroa Vermelha, foi o *lócus* de nossa observação empírica, por apresentar um perfil singular marcado pela valorização das culturas indígenas e pelo investimento na interculturalidade. Esse perfil se expressa no relato da

liderança e educadora Nitynawã Pataxó (2017) sobre as relações estabelecidas com as pessoas que visitam a aldeia:

O monitor deve pedir aos visitantes um pouco de atenção e explicar que eles terão a oportunidade de conhecer e de conviver com o povo Pataxó em seu ambiente natural e em seu mundo. E, ainda, que os mesmos não deverão estranhar as nossas formas de vida, cultura e organização e que podem ficar à vontade, respeitando o nosso povo sem discriminação. O visitante é convidado a observar o ambiente que está em nossa volta, para entender que a natureza reserva para nós muito mais que belas paisagens.

Como observamos nas visitas feitas à aldeia, há investimentos na preservação de tradições indígenas e na recuperação de signos étnicos, entre eles o Awê (dança tradicional), os cantos em *Patxohã* (na língua nativa), a cauinagem (bebida fermentada de mandioca), as indumentárias, o grafismo (pinturas corporais) e a fabricação de artefatos e artesanatos. Nessa aldeia, vigoram também projetos ligados ao reflorestamento, à preservação da Mata Atlântica e ao etnoturismo, além da educação escolar, que proporciona, entre outros saberes, o ensino bilíngue.

4.1 A educação Pataxó no projeto político-pedagógico

Entre os focos explícitos e implícitos presentes no projeto político-pedagógico da escola indígena, destacamos aqueles que consideramos mais abrangentes, como os que oferecem aos discentes Pataxós uma educação escolar específica, diferenciada e bilíngue, com enfoque na interculturalidade. Nessa perspectiva, educadores, educandos e lideranças projetam e assumem a escola coletivamente. A educação escolar indígena é concebida como um espaço privilegiado de difusão e de valorização de suas culturas, mas também da cultura nacional, que precisa ser aprendida. O depoimento da professora Nayara Pataxó (2017) expressa o trabalho de resgate da língua e de conhecimentos que vem sendo empreendido:

O trabalho de pesquisa sobre a nossa língua pataxó começou em 1998, quando começamos as atividades na Reserva Jaqueira. O objetivo da reserva é vivenciar e praticar os nossos costumes e as nossas tradições. Como era habitual em nossa cultura, o conhecimento era passado oralmente. E como queríamos registrar esses conhecimentos, pelo fato de termos perdido muito com a morte dos mais velhos, tivemos a iniciativa de procurar os mais velhos que ainda vivem conosco, pegarmos o caderno e começarmos a escrever nossas histórias e palavras de nossa língua.

A estruturação do currículo abarca as áreas de línguas (Portuguesa e o *Patxohã*), artes, literaturas, matemática, ciências naturais, história, geografia, educação física e temas transversais, como autossustentabilidade, ética indígena, pluralidade cultural, direitos, lutas e movimentos, natureza e preservação da biodiversidade e educação preventiva para a saúde.

Segundo os depoimentos colhidos, são escolhidos como professores aqueles que têm consciência crítica dos problemas de uma educação em escolas não indígenas e que apresentam uma formação, pelo menos, no Magistério Indígena. Nayara, por exemplo, foi a primeira professora de cultura indígena na aldeia Coroa Vermelha. Ela e suas irmãs Jandaya e Nitynawã implantaram o grupo de pesquisa sobre a Língua Pataxó, conforme explica:

Após coleta de dados da língua, criamos um grupo de estudos para analisar e propor a forma de usarmos estes materiais. Mesmo sem sermos especialistas em linguística, porém levados por grande desejo de descoberta e de aprender tudo sobre a nossa língua, decidimos registrar e chamar a nossa língua de Patxohã, que significa linguagem de guerreiro Pataxó.

Nitynawã e Nayara consideram que a escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado, pois reconhecem que a comunidade possui sabedorias para serem comunicadas, compartilhadas e distribuídas por seus membros, como valores e práticas da educação tradicional dos povos indígenas.

Essas observações fazem sentido, uma vez que as formas de educação tradicional podem e devem contribuir para a formação de uma política e de práticas educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios e interesses da comunidade. Nessa perspectiva, os saberes da comunidade não são incompatíveis com os conhecimentos da escola: as aprendizagens sobre a arte e a língua indígenas, a história do povo Pataxó, os jogos e as recreações, o cuidado com as plantas e os cantos, entre outros, acontecem nos espaços da aldeia e devem retornar para a escola.

Desse modo, o currículo tem sido desenvolvido em dois espaços legítimos, a escola e a própria aldeia, pois, como observamos, trata-se de uma educação escolar conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, concepções e princípios, incluindo nessa proposição liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, conteúdos, espaços e momentos da educação escolarizada.

De acordo com o depoimento dos educadores, a interculturalidade tem sido estabelecida por meio do reconhecimento da diversidade cultural e linguística. Assim, têm sido estudadas tanto a Língua Portuguesa como a indígena com vistas à promoção de situações de comunicação e de experiências socioculturais, linguísticas e históricas para o estímulo do entendimento e do respeito entre os sujeitos de identidades étnico-culturais diferentes, ainda que os educadores reconheçam que tais relações vêm ocorrendo em contextos de desigualdade social e política há muito tempo.

As produções escolares dos discentes incluem modalidades orais, escritas, pictográficas, numéricas e dramáticas, apresentadas como possibilidades para o uso de diferentes códigos, linguagens e formas de expressão das aprendizagens, em perspectiva multicultural e bilingue.

A temática da ecologia, segundo os entrevistados, também atravessa os diferentes espaços educativos e está alicerçada na ideia de que a educação tem compromisso com a realidade que está em constante mudança. Por isso eles trabalham de um modo dinâmico, com os olhos postos no futuro, envolvendo crianças e jovens, com o apoio dos avanços tecnológicos, sem ruptura com os saberes tradicionais. Os educadores Pataxós relatam que a Reserva da Jaqueira tem servido como exemplo de afirmação cultural e de preservação ambiental indígena, pois, desde a sua fundação, todos vêm trabalhando e desenvolvendo a conscientização ambiental e o fortalecimento dos costumes e das tradições indígenas.

Podemos pensar que são da ordem da utopia os ideais vigentes na comunidade Pataxó da Bahia que investigamos, não como algo situado em um lugar inexistente, mas encarnado em novas formas de sociabilidade, inclusive através do desenvolvimento de projetos ligados à Associação Pataxó de Ecoturismo, que tem transformado a aldeia em ponto de atividades de etnoturismo, de educação ambiental e cultural das tradições desse povo⁵. Uma força sutil de resistência que se faz perdurar na dinâmica e no modo de ser Pataxó. Como observa Nayara (2017):

A finalidade de nossas atividades na reserva é de conscientizar sobre os valores e conhecimentos de nossos antepassados, repassando e vivenciando

⁵ Ver, neste sentido, o Manual das Atividades de Etnoturismo na Reserva Pataxó da Jaqueira (ASSOCIAÇÃO PATAXÓ DE ECOTURISMO, 2011).

esses mesmos valores no presente, para que as futuras gerações possam valorizar sua própria cultura e sua identidade – ser Pataxó.

Nesse sentido, a educação escolar é entendida por esses educadores como responsável pela formação integral do educando, abrangendo o desenvolvimento de todas as suas potencialidades com vistas à ampliação de seus saberes, sempre pautada pela ética do cuidado e do respeito à pluralidade cultural e identitária.

A metodologia adotada nos processos educativos engloba o ponto de vista do discente, este apreendido a partir de seu processo evolutivo. Na formação dos estudantes, os educadores buscam o desenvolvimento de competências comunicativas, do raciocínio lógico-matemático, a iniciação científica pelas experiências, a conscientização ambiental por uma visão histórica, estética, ética e cidadã. Na perspectiva de Nayara (2017), “O povo Pataxó é rico em conhecimentos tradicionais passados de geração para geração. Hoje, a forma de valorização e divulgação desses saberes é pela integração dos jovens indígenas consigo mesmo e com os outros”.

O projeto político-pedagógico da aldeia, pelo que observamos, vincula-se ao tipo de sujeito que a escola quer formar para o futuro. Assim, as metodologias que embasam as ações pedagógicas incluem as relações pessoais no processo de ensino-aprendizagem. Isso sem deixar de considerar como aspecto importante que o professor seja capaz de buscar em outros sujeitos da comunidade apoio para uma melhor prática docente.

O trabalho pedagógico com os seus semelhantes vem possibilitando, conforme o relato dos educadores e nossas observações, que a formação identitária esteja imersa no território, no mundo do vivido e das memórias, objetivando a reafirmação de uma educação edificante, que se faz com professores engajados e conscientes de suas responsabilidades e com educandos capazes de recriar, nesse espaço de conhecimento, uma educação emancipatória e cidadã. Na expressão de Nitynawã (2017):

A Reserva da Jaqueira é para nós um lugar sagrado, onde sentimos não só a força da mãe terra e toda a natureza [...]. Ouvimos o canto dos pássaros, o barulho do vento nas folhas das árvores, onde podemos ver a beleza natural da floresta. Respiramos o ar puro e podemos olhar para os lados e ver quantas árvores bonitas, grandes e pequenas [...]. Aqui nossas crianças brincam, cantam, correm, pulam, porque nas sombras das árvores sentimos o vento fresco. Nós temos este lugar como o futuro

dos nossos filhos e netos, onde eles podem buscar bastante sabedoria e conhecimentos da floresta.

Os projetos de educação e de etnoturismo que realizamos na Reserva da Jaqueira são apenas uma semente e um pequeno exemplo do que podemos fazer juntos e unidos.

O povo Pataxó, no decorrer dos tempos, sempre foi explorado, discriminado e excluído da sociedade. Hoje estamos mostrando que também somos capazes de desenvolver as nossas próprias atividades e projetos perante o mundo externo.

Na aldeia, há um viveiro de plantas que tem por objetivo produzir mudas nativas para a recuperação de áreas degradadas. São também vendidas mudas para ajudar na manutenção desse espaço. Eles usam o espaço para a conscientização e educação ambiental, temas que transversalizam todos os demais componentes curriculares.

Na proposição curricular, cada discente é entendido como um ser integral, que é ao mesmo tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Também, como um ser em evolução, chamado a viver uma tríplice relação consigo mesmo e com o outro, por meio dos níveis: físico, com ênfase no reconhecimento e na identificação do corpo, na valorização do conhecimento físico, da energia e da vitalidade; emocional, valorizando e expressando sentimentos por meio das interações interpessoais e intrapessoais; e intelectual, por intermédio da posse de um pensamento organizado, com flexibilidade para as diferentes formas de aprender.

4.2 Desafios e conquistas

Os educadores da Reserva Pataxó da Jaqueira entrevistados avaliam que a escola tem funcionado como um meio de divulgação das manifestações culturais de seus ancestrais. Por isso, reivindicaram em 1997 a escola, que só foi estruturada em 2000 com carteiras e espaço físico adequado para as atividades de sala de aula e de recreação. Entretanto percebemos que o maior desafio tem sido o trabalho com o idioma Pataxó, o *Patxohã*, este fundamentado a partir de estudo histórico desde 1998, conforme informou Nayara Pataxó (2017): “Para a recuperação do nosso idioma, jovens e professores se organizaram em um grupo de pesquisa, buscando com os mais velhos, que guardavam na memória a história, a língua, as danças, os cantos, os conhecimentos sociolinguísticos e de afirmação cultural”.

A escola, assim como a aldeia, é reconhecida como imprescindível para a formação da consciência dos educandos a respeito da cultura e dos direitos indígenas. Como espaço político, vem sendo construída por sujeitos históricos, cuja ação remete à reflexão de Freire:

Seres além de si mesmos – como projetos – como seres que caminham para frente, que olham para a frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. (FREIRE, 2005, p. 84)

A proposta da escola indígena tem ajudado no fortalecimento da luta pela autodeterminação do seu povo dentro dos princípios da pluralidade cultural, deixando de ser um instrumento de negação e exclusão para ser um cenário de apoio, incentivo e afirmação dos novos projetos educativos, segundo a educadora Nayara Pataxó (2017).

O maior exemplo a ser seguido deve ser a convivência com a sociedade sem perder as raízes da cultura Pataxó e este é um dos maiores motivos da criação da Reserva da Jaqueira. Podemos ser fortes em grupo e nos adaptarmos à evolução social e tecnológica pelas quais o mundo vem passando, sem nunca deixarmos de ser indígenas, valorizando os costumes e tradições de nosso povo. A afirmação cultural é o ponto fundamental do nosso projeto de vida para a valorização da presente e das futuras gerações.

Nesse sentido, tem-se buscado garantir a reintegração de ações educativas que acontecem na aldeia em conformidade com o que é ensinado na escola, evitando descontinuidades e rupturas. Assim, nos diferentes espaços educativos da Reserva da Jaqueira, têm-se aulas de pintura e de medicina tradicional, essas últimas baseadas no conhecimento tradicional sobre a flora.

No projeto político-pedagógico, contempla-se também a dimensão lúdica. Poder jogar bola, futebol, praticar o jogo de arco e flecha, participar da dança tradicional e das brincadeiras organizadas pelos professores e pelos discentes são ações tão importantes e satisfatórias quanto os conhecimentos sobre autossustentação, biodiversidade e participação em atividades do etnoturismo. Conquistas concretas que também estão na esteira da educação escolar.

4.3 A promoção de saberes tradicionais nas propostas educativas

Na escola indígena da aldeia Reserva da Jaqueira, a construção da identidade Pataxó vai sendo cerzida nas experiências diárias, na organização social do grupo, no fazer pedagógico do educador e na formação política de todos. Aqui estabelecemos um diálogo entre esse projeto educacional e a proposta freiriana que defende que a educação deve se constituir como modo de vida, como *práxis* social, sintetizando a reflexão, a ação de decidir e a ação transformadora (FREIRE, 1999). Portanto a educação não pode ser deixada para amanhã ou para determinados momentos formais, tem de ser experiência vital de todos os dias e em todos os momentos.

Nesse projeto, os educadores Pataxós reconhecem a contribuição das pessoas mais velhas, por serem detentoras de saberes importantes dessa cultura, conhecedoras da história, do artesanato, dos mitos, cânticos, festas, brincadeiras e arte culinária. Por isso, não podem deixar de participar de intercâmbios com os educandos.

O enraizamento na diversidade cultural presente no projeto político-pedagógico da escola também é percebido no contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos por um processo de releitura e compreensão do novo e do desconhecido; um ir adiante nos processos, métodos e práticas que possibilitem a libertação e a construção de sujeitos mais conscientes e cidadãos.

5 REFLEXÕES FINAIS

Como pudemos observar, a escola indígena é pensada pelos educadores que investigamos como uma das formas de construir a identidade de cada estudante Pataxó e prepará-lo para viver sua cultura, que é ressignificada diante dos desafios do tempo presente. Assim, professores e lideranças empenham-se na criação de um espaço em que os saberes expressam um meio de criação de valores políticos, sociais e culturais dos Pataxós que desejam ser alfabetizados em diferentes dimensões e linguagens.

Os Pataxós entrevistados demonstram que compreendem a educação escolar como um meio de conferir poder aos estudantes para realizar justiça social e igualmente sustentar, legitimar e reproduzir os interesses desse grupo, uma vez

que ser Pataxó no mundo moderno e globalizado exige a experiência de escolaridade associada a uma condição de vida que se projeta pela defesa de valores tradicionais, muitos deles resgatados para a atual conjuntura de universalidade e de diversidades culturais.

Junto ao fomento da educação escolar, há outras ações políticas empreendidas, como aquelas voltadas à garantia do território e à sustentabilidade dos grupos na aldeia por meio de projetos de economia solidária, como o etnoturismo. Esses projetos vêm norteando o projeto político-pedagógico da escola, em que tanto as *distopias* como as *utopias* têm sido lidas em prol da construção dessa educação específica e dos demais processos de resistência.

As observações realizadas e os relatos dos participantes apontam que a educação escolar Pataxó na aldeia se constitui também como espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos pois a comunidade, incluindo a escola, apresenta-se em zona de contatos interétnicos, produzida pelas atividades do etnoturismo. Nesse contexto, percebe-se o encontro de diferentes cosmologias: a visão de professores, estudantes e lideranças, enfim, dos grupos que socializam seus conhecimentos com os não indígenas nas visitas à aldeia.

Assim, percebemos que existe na escola uma porta aberta para circular as tradições dos povos indígenas e não indígenas, isto é, para a realização de diálogos interculturais. Se há um esforço de socializar conhecimentos acumulados por eles, há também uma socialização efetiva de saberes e valores das sociedades não indígenas por meio do currículo escolar. Nesse hibridismo cultural, os saberes do currículo nacional são circulados a partir do crivo dos valores culturais desta comunidade.

A análise etnográfica nos permitiu visualizar a defesa de uma educação específica, diferenciada, multicultural e bilíngue, fruto de reivindicações e da conscientização dos Pataxós, que têm entendido a educação escolar como instrumento de luta e de exercício de alteridade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PATAXÓ DE ECOTURISMO. *Manual das atividades de etnoturismo na Reserva da Jaqueira*. Rio de Janeiro: Museu do Índio: FUNAI, 2011.

BAHIA (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 286/2004, Resolução CEE n. 106/2004. *Diário Oficial*, 22 e 23 de janeiro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Inep, 1998. **Disponível em:** <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+proposta+do+Executivo+ao+Congresso+Nacional/3f4d496d-17c6-4a89-83e4-8ebc5bcc86de?version=1.1>. **Acesso em: 12 maio 2019.**

BRASIL. *Decreto n. 1.904*, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos- PNDH. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1904-13-maio-1996-431671-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Brasília, DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em:** http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. **Acesso em: 25 maio 2019.**

BRASIL. *Decreto n. 26*, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. **Acesso em: 11 maio 2019.**

CAMPOS, J. S. *Crônica da capitania de São Jorge de Ilhéus*. Salvador: Imprensa Vitória, 1947.

CANCELA, F. E. T. *De projeto a processo colonial: índios, colonos e autoridades régias na colonização reformista da antiga capitania de Porto Seguro (1763-1808)*. 2012. 338 f. Orientador: Maria Hilda Baqueiro Paraíso. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CARVALHO, M. R. O Monte Pascoal, os índios Pataxó e a luta pelo reconhecimento étnico. *Caderno CRH*, Salvador, vol. 22, n. 57, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792009000300006. **Acesso em: 11 maio 2019.**

CARVALHO, M. R. *Os Pataxó de Barra Velha: seu subsistema econômico*. 1977. 436 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1977.

CASTRO, M. S. M. *A Reserva Pataxó da Jaqueira*: o passado e o presente das tradições. 2008. 137 f. Orientadora: Antonádia Borges. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

CHAUÍ, M. *Brasil*: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

CUNHA, R. C. S. *O fogo de 51*: reminiscências Pataxó. 2010. 146 f. Orientadora: Suzana Souza Santos Severs. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

CUNHA, M. C. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CUNHA, R. V. *Artesanato Pataxó*: diversidade de materiais, práticas culturais em processo. 2013. 110 f. Orientadora: Júnia Sales Pereira. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013.

FERREIRA, D. B. G. M. *Entre contatos, trocas e embates*: índios, missionários e outros atores sociais no sul da Bahia (século XIX). 2011. 156 f. Orientadora: Maria Hilda Baqueiro Paraiso. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2011.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GÂNDAVO, P. M. *Tratado da Terra do Brasil*: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/188899/Tratado%20da%20terra%20do%20Brasil.%20pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 set. 2018.

GRUPIONI, L. D. B. Os povos indígenas e a escola diferenciada: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. In: GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L.; FISCHMANN, R. (Org.). *Povos indígenas e tolerância*: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: USP, 2001. [s.p.].

MARTIUS, K. F. P. V. Como se deve escrever a história do Brasil. *Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 24, tomo 6, p. 381-403, jan. 1845. Disponível em: https://www.academia.edu/16092043/Como_se_deve_escrever_a_Historia_do_Brasil_Author_s_Karl_Friedrich. Acesso em: 10 mar. 2018.

MAGALHÃES, J. J. M. *Fala do presidente da Província*. Salvador, mar. 1848, p. 40-5. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/111/>. Acesso em: 10 set. 2018.

MAXIMILIANO, W.-N. *Viagem ao Brasil*. Petrópolis: Kapa, 2000.

MELIÀ, B. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

MOREAU, F. E. *Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta*. São Paulo: Annablume, 2003.

MORUS, T. *Utopia*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2004.

OLIVEIRA, T. P. P. *Revitalização étnica e dinâmica territorial: alternativas contemporâneas à crise da economia sertaneja*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2012.

OTTONI, T. B. *Notícia sobre os selvagens do Mucuri* em uma carta dirigida pelo Sr. Teófilo Benedito Ottoni ao Senhor Dr. Joaquim Manuel de Macedo. Rio de Janeiro: Typ. Brasiliense de Maximiano Gomes Ribeiro, 1858, p. 174. Disponível em: [https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:9328750\\$7i](https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:9328750$7i). Acesso em: 15 out. 2018.

PARAÍSO, M. H. B. Amixokori, Pataxó, Monoxó, Kumanoxó, Kutaxó, Kutatoi, Maxakali, Malali e Makoni: povos indígenas diferenciados ou subgrupos de uma mesma nação? Uma proposta de reflexão. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, n. 4, p. 173-187, 1994.

PORTO, H. T. *As escolas indígenas das aldeias de Cumuruxatiba e a reconstrução da identidade cultural Pataxó*. 2006. 176 f. Orientadora: Marília G. G. Godoy. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2006.

PORTO, H. T. *Processos comunicacionais, identitários e cidadãos: Pataxós em “territórios” de resistências e de utopias*. 2019. 273 f. Orientadora: Jiani Adriana Bonin. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2019.

PORTO, R. O. *A bandeira de João da Silva Guimarães* (Primeira Parte); *Selvagens do Mucuri* (Segunda Parte). Belo Horizonte: Tomo II, 1945.

PRÉZIA, B. *Indígenas do leste europeu: destruição e resistência*. São Paulo: Paulinas, 2004.

PREZIA, B.; HOORNAERT, E. *Esta terra tinha dono*. 3. ed. São Paulo: FTD, 1992.

SAMPAIO, J. A. L. *Levantamento histórico sobre os índios Pataxó*. Salvador: Aná-BA, 1996.

SANTILLI, P. Ciência, verdade, justiça. *In*: GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L.; FISCHAMANN, R. (Org.). *Povos indígenas e tolerância*: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: USP, 2001. [s.p.].

SANTOS, F. L. *Da catequese à civilização*: colonização e povos indígenas na Bahia (1750-1800). 2012. 315 f. Orientador: Evergton Sales Souza. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2012.

STADEN, H. *Viagem ao Brasil*. Versão de Alberto Lofgren, revista e anotada por Theodoro Sampaio. Rio de Janeiro: Publicações da Academia Brasileira, 1930. Disponível em: <https://tendimag.files.wordpress.com/2012/12/hans-staden-viagem-ao-brasil-1930.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

WIED-NEUWIED, M. P. *Viagem ao Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da USP, 2000.

Sobre as autoras:

Helânia Thomazine Porto: Doutora em Ciência da Comunicação: Processos Midiáticos, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens – GEICEL (CNPq/CAPES/UNEB), do Grupo de Pesquisa Processos Comunicacionais: Epistemologia, Midiatização, Mediações e Recepção – PROCESSOCOM (CNPq/CAPES/UNISINOS) e da Rede AMLAT (América Latina: Comunicação, Cidadania, Educação e Integração Latino-Americana). Professora e pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Departamento de Educação. **E-mail:** hthomazine@hotmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0001-8158-5546>

Jiani Adriana Bonin: Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Processos Comunicacionais: Epistemologia, Midiatização, Mediações e Recepção – PROCESSOCOM (CNPq/CAPES/UNISINOS) e membro da Rede AMLAT (América Latina: Comunicação, Cidadania, Educação e Integração Latino-Americana). **E-mail:** jianiab@gmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0001-8598-7411>

Recebido em 30 de setembro de 2019.

Aprovado para publicação em 4 de março de 2020.