

Diferença, interculturalidade e autosustentação na educação escolar indígena pataxó

Paulo de Tássio Borges da Silva¹

Resumo:

A proposta em questão nasce de experiências tecidas no campo da Educação Escolar Indígena, com o Povo Pataxó do Território Indígena Kaí-Pequi, no estado da Bahia. O estudo se apresenta a partir das experiências realizadas com o Povo Pataxó, no período de 2006 a 2011. O mesmo objetiva refletir acerca das experiências de formação deste grupo étnico nos caminhos de interculturalidade e autossustentação, tecidos na construção da escola indígena diferenciada Pataxó. Em síntese, o que se reflete com esta tessitura são esforços de construção da educação escolar indígena que ainda é tratada de maneira marginal e menor no sistema educativo brasileiro; sendo que há, por parte das comunidades, a tentativa de implementação de uma educação escolar indígena diferenciada em que esteja enviesada em diálogos com seus projetos societários de interculturalidade e autosustentação. Neste entendimento, se percebe por parte das comunidades os esforços de uma educação escolar indígena diferenciada, mesmo diante de tantos engessamentos em que a educação escolar indígena está submetida.

Palavras-Chave: Interculturalidade; Autosustentação; Educação Escolar Indígena Pataxó

Abstract:

This proposal comes from experiences accomplished in the Indigenous Education field, with Pataxó People from the Kai-Pequi Indian Territory, in Bahia state. This study is presented from experiments conducted with Pataxó People from 2006 to 2011. This study aims to think over the experiences of that ethnic group on the intercultural and self-sustaining ways conducted in the construction of the indigenous differentiated Pataxó School. Briefly, what is reflected with that contexture are building efforts of indigenous education that is still marginally, and poor managed in Brazilian educational system; there is an attempt of implementing a differentiated indigenous education by the communities that is biased in dialogues with their societal projects and interculturality and self-sustaining. In that understanding, efforts of a differentiated indigenous education is noticed immobilization in which indigenous education is submitted.

Keywords: Interculturality; self-sustaining; Indigenous Pataxó Education.

¹Mestrando em Educação no Núcleo de Pós-graduação em Educação-NPGED da Universidade Federal de Sergipe- UFS, linha de pesquisa "Formação de Educadores: saberes e competências".
E-mail: paulodetassiosilva@yahoo.com

Considerações Introdutórias

O presente trabalho se insere em etnografias e trabalhos realizados com o Povo Pataxó¹, Território Kaí-Pequi, no estado da Bahia. O mesmo faz parte de pesquisas realizadas no “Núcleo de Pesquisa em Educação, Educação Escolar Indígena e Interculturalidade: experiências entre os povos indígenas Tupinambá, Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe” da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/CNPQ) e no grupo de pesquisa “Educação e Relações Étnicas: Saberes e práticas do legado africano e indígenas”- (ODEERE/UESB/CNPQ). O estudo foi realizado a partir das experiências com o Povo Pataxó² em oficinas de formação de educadores (as), oficinas de construção de Projeto Político Pedagógico e Currículos, Jornadas Pedagógicas Indígenas e nos módulos do curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena – LICEEI, da Universidade do Estado da Bahia- UNEB- Departamento de Educação – Campus X. Nesta esteira, o itinerário do trabalho se propõe a uma discussão acerca da Educação Escolar Indígena no Brasil, seus caminhos de interculturalidade e autossustentação tecidos na escola indígena diferenciada Pataxó.

Como aporte teórico, se dialoga com autores da historiografia indígena, especificamente aqueles que tratam acerca do Povo Pataxó, partindo desde os relatos do viajante Wied-Neuwied (1989), a análise da correspondência de Carlos Fraser (1811), o laudo antropológico do Território Indígena Pataxó Kai-Pequi, das antropólogas Giovanna Acácia Tempesta & Leila Bunger Sotto-Maior (2005) e os trabalhos indigenistas de Charlotte Emmerich & Ruth Monserrat (1975), Cláudia Neto do Valle (2000), Darcy Ribeiro (1986) e Cornélio Vieira de Oliveira (1985). No que se refere à Educação Escolar Indígena, tem-se como base, o conceito de educação indígena de Bartolomeu Meliá (1979), a análise histórica da Educação Escolar Indígena no Brasil, a partir dos paradigmas assimilacionista e emancipatório, feita por Terezinha Machado Maher (2006), bem como as contribuições de Maria Aparecida Bergamaschi (2008), Antonella Maria Imperatriz Tassinari (2001) trazendo a escola indígena como espaço de fronteiras, Rosa Helena Dias da Silva (1998) e Myriam Martins Álvares (1999) refletindo a educação indígena na

escola indígena. Para se discutir a Educação Escolar Indígena, trazemos ainda as concepções de interculturalidade e autossustentação, apoiadas em Luís Donizete Benzi Grupioni (2008), José Valdir Jesus de Santana (2007), Vera Maria Candau (2003), Célia Letícia Gouvêa Collet (2006), Aracy Lopes da Silva (2001) e Wilmar da Rocha D’Angelis (2006). Dentre outros (as) autores (as) que colaboram com a escrita deste texto.

Adotando a perspectiva etnográfica, compreende-se que este tipo de pesquisa demanda observação que se caracteriza por estudar padrões de comportamento manifestos rotineiramente, em uma descrição/narrativa do cotidiano e dos atores sócio-culturais do espaço, no caso, as escolas das aldeias. Na compreensão de Clifford Geertz (1989), a etnografia se define no tipo ideal para a realização de uma descrição densa, ao lidar sempre com interpretações. Contudo, o autor ressalta que é necessário o cuidado de que sempre é construída uma interpretação fornecida pelo pesquisado: “por definição, somente um ‘nativo’ faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura” (GEERTZ, 1989, p. 25). Nesta esteira, na etnografia é coerente que o pesquisador ora seja participante, ora observador, no sentido a que se refere Bronislaw Malinowski (1976): a necessidade de mergulhar na vida do outro, para uma reconstrução do sujeito investigado que compartilhe de um mesmo universo de experiências humanas (MALINOWSKI, 1976, p. 48). Como afirma Roberto DaMatta (1997), as relações de construções são “sempre parciais, dependendo de documentos, observações, sensibilidades e perspectivas” (DAMATTA, 1997, p. 21-23).

Quem são os Pataxó?³

Os Pataxó do Território Kaí-Pequi são índios Sul Americanos, brasileiros, conhecidos como Pataxó Meridionais, diferentes dos Pataxó Setentrionais, chamados de Pataxó Hã Hã Hãe. Do ponto de vista antropológico, pertencem ao tronco lingüístico Macro-Jê e à grande família Maxakali⁴. Os primeiros relatos sobre o Povo Pataxó vêm de 1577, quando ocorre com a chegada de Salvador Correia de Sá, encontrando parentes Aimoré nas imediações do Rio Doce e outras nações onde o mesmo cita como *Patachos, Tapuias, Apuris e Puris* (EMMERICH & MONSERRAT,

1975, p. 05). Outros relatos, acerca dos Pataxó, são registrados na historiografia indígena brasileira nas primeiras décadas do século XIX. Um é o relato do engenheiro civil Wilhem C. Feldner, em 1813 ao encontrar na vila do Prado, fundada em 1764, na então chamada política pombalina, criada com o objetivo de proteger a estrada da beira mar dos inúmeros índios que se refugiavam no sertão do Monte Pascoal, capitania de Porto Seguro, um grupo de Maxacali, onde consegue obter dados a partir de informantes Maxacali, quanto aos ritos de enterramento e maneiras de viver. O segundo é datado de 1816, quando o Príncipe Maximilian de Wied encontra os Pataxó. Eis alguns relatos etnográficos apresentados pelo viajante:

No aspecto externo, os Patachós assemelham-se aos Puris e aos Machacaris, com a diferença de que são mais altos que os primeiros; como os últimos, não desfiguram rostos, usando os cabelos naturalmente soltos, apenas cortados no pescoço e na testa, embora alguns rapem toda a cabeça e deixem um pequeno tufo adiante e outro atrás. Há os que furam o lábio inferior e a orelha, metendo um pequeno pedaço de bambu na abertura. Eram tribos Patachós, da qual eu não tinha visto nenhuma até então, e haviam chegado poucos dias antes das florestas, para as plantações. Entraram na vila completamente nus, sopesando armas, e foram imediatamente envolvidos por um magote de gente, traziam para vender grandes bolas de ceras, tendo nós conseguido uma porção de arcos e flechas em troca de lenços vermelhos (WIED, 1989, p. 214).

Além dos aspectos físicos relatados por Wied (1989), o mesmo descreve uma cena de negociação entre os Pataxó e os moradores da Vila do Prado em 1810, sendo possível observar desde esta data o escambo Pataxó e as relações com os colonos da Vila.

Os Pataxó e o Aldeamento do Belo Jardim

Para os Povos Indígenas a chegada da Família Real, em 1808 marca um período de hostilidade e violência, sendo declarada a “guerra justa” aos botocudos de Minas Gerais, Espírito Santo e Bahia, decretando-se a escravidão temporária para os índios do Brasil. Marcando assim o

início da colonização do Extremo Sul baiano, “[...] região, assim resguardada [em que] retardou por alguns séculos o contato dos povos Macro-jê dos sertões do leste com as frentes pioneiras, inclusive os bandeirantes paulistas, devassadores das matas” (VALLE, 2000, p. 68).

Em sua tese de doutorado, Cláudia Neto do Valle (2000, p. 69) coloca que em 1808 a população de Trancoso, Juacema, Caraíva, Kaí e Cumuruxatiba era remanescente Tupiniquim e considerada como aliada, sendo que os Pataxó co-existam e convivam pela praia “atrevidos e valente”, “sem domicílio certo, vivendo de pesca, caça e furtos”, mostrando a recusa em fazer contato com as frentes de expansão. É importante destacar que a partir de 1808, com a chegada da família Real no Brasil, os Pataxó foram “caçados” e espoliados em nome do “desenvolvimento”, impondo a ideia de abrir o litoral para os portos e evitar a invasão de Napoleão.

Durante o Império, aos índios do nordeste foram concedidas verbas para o fornecimento de ferramentas e diversas honrarias aos diretores de índios nas províncias, restando aos índios à exploração, onde muitos abandonaram suas terras, se passando por livres, sem que pudessem identificar sua condição de índios, se juntando aos bandos que andavam pelas fazendas em busca de um lugar para se fixar (RIBEIRO, 1986, p. 52-56).

Em meio ao intenso processo de conflitos e negociações, em 1860, o governador da província da Bahia determina o agrupamento forçado de toda a população indígena da região, num lugar próximo à foz do Rio Corumbau, onde em 1861 é instituindo um aldeamento pelo Cônego Ignácio de Souza Meneses, Vigário Capitular, aos cuidados da Ordem Franciscana dos Capuchinhos, que seria no mesmo território do aldeamento Bom Jardim de Monte Pasqual; “[...] que existe pelo menos desde 1815- 1817, onde para lá foram arregimentados não apenas Pataxó, mas outros grupos que resistiam ao processo de colonização como os Botocudo, Aymoré, Tupiniquim, Kamakã, Meniã e Massajai, aldeamento que veio depois a se chamar atual Barra Velha” (TEMPESTA & SOTTO-MAIOR, 2005, p. 11-12). É importante salientar que sendo a grande maioria da etnia Pataxó, o cotidiano da aldeia era marcado e legitimado por esta, levando as demais etnias a adotarem as práticas e vivências Pataxó.

O Fogo de 1951 e a Diáspora Pataxó

Ao contrário dos povos indígenas do Amazonas, que foram considerados pelas frentes de expansão como mão-de-obra, os povos indígenas do Nordeste foram considerados como empecilhos que deveriam ser limpados juntamente com a mata para encher de pastos para o gado. Na fronteira da exploração madeireira e da pecuária se lançaria sobre o território Sul baiano a expansão agrícola, com plantações de cacau que somando-se a procura no mercado mundial e a decadência das lavouras de cana-de-açúcar, fumo e algodão, se expandiu na Floresta Atlântica, levando ao genocídio de famílias Pataxó e Kamakã (RIBEIRO, 1986, p. 99-100).

Darcy Ribeiro (1986, p. 232- 236), em seu livro “Os Índios e a Civilização”, relata em dois quadros a situação em que se encontravam os Pataxó em 1900, como índios isolados, e a matança provocada pelas frentes de expansão e pelo velamento estatal que, em 1957, já eram considerados como povo extinto.

É neste sentido, que o “fogo de 1951” é considerado como a diáspora Pataxó. O mesmo acontece em meio à sobreposição do Parque Nacional do Monte Pascoal ao Território Pataxó e à intriga causada por dois homens, supostamente do SPI, onde a história não registra os nomes, apenas suas apresentações como engenheiro e tenente, sendo ambos os funcionários do governo que num contexto marcado por injustiças incentivaram os índios da Aldeia de Barra Velha a saquearem um armazém de comércio em Corumbau e na Barra do Kaí e cortar a linha de telégrafo. É neste momento que é desencadeada uma verdadeira chacina pela polícia militar do Prado e Porto Seguro, juntamente com capangas de fazendas vizinhas por mais de 3 décadas. No livro “Barra Velha: o último refúgio”, Oliveira relata que:

Dentro das casas os índios se jogavam no chão. As balas batiam como tochas de fogo, arrancando o reboco das paredes e partindo as tabuinhas dos telhados. Logo depois, começaram a ouvir tiros vindo do outro lado também e compreenderam que estavam cercados...os índios presos iam sendo amarrados com as mãos para trás [enquanto] uma imensa fila de índios amar-

rados foi saindo da aldeia. As crianças agarravam-se a seus pais, muitos estavam pisando pela última vez o solo de Barra Velha” (OLIVEIRA, 1985, p. 21, 23-24).

Desta forma, é a partir da violência do “fogo de 1951” que passou a ser conspirada a diáspora Pataxó, levando muitos (as) a se esconderem nas casas de parentes em cidades vizinhas como Prado, Alcobaça, Itamarajú, Teixeira de Freitas, Cumuruxatiba, dentre outras localidades na Bahia, e em outros estados. A partir desse contexto, esconder sua identidade étnica tornou-se um meio de sobrevivência, aceitando a denominação genérica de “caboclos”. Para Roberto Cardoso de Oliveira (2002, p. 42-43), a categoria “caboclo” pode ser considerada um sintoma dos sistemas de exploração econômica e política em que segmentos regionais da população brasileira exerceram e exercem em muitas regiões sob os povos indígenas. Nesta perspectiva, a negação da sua identidade Pataxó tornou-se a única via de aceitação dos (as) mesmos (as) no meio da sociedade.

Os Pataxó do Território Kaí- Pequi

O Território Kaí- Pequi se encontra em fase de estudo. Algumas famílias são oriundas da “Diáspora Pataxó de 1951” e outras da própria Vila de Cumuruxatiba, local sempre habitado pelos Pataxó, Tupinikim e outras etnias. A presença Pataxó na Vila do Prado pode ser evidenciada na carta de Carlos Fraser, proprietário de uma Fazenda Caledônia, na Vila do Prado que relata, em 1811, ao governador da Capitania da Bahia a presença Pataxó em sua fazenda:

E com ânimo de estimular-lhes a sair do mato em maior número eu lhes respondi com toda demonstração de amizade possível com gente de cuja língua nenhuma palavra entendia, pois eram da nação Pataxó, que é a mais numerosa e guerreira de todo o Brasil, depois dos Botocudos (FRASER, 1811).

O Povo Pataxó do Território Kaí-Pequi vive imemorialmente numa região (Cumuruxatiba, Corumbau e Caraíva) que conseguiu, até certo ponto, lhe dar uma proteção; uma região geograficamente estratégica que se tornou um refúgio aos massacres a que foram submetidos até

meados dos anos 70 do século passado. Atualmente Cumuruxatiba, Corumbau e Caraíva se apresentam como grandes pólos de desenvolvimento turístico, atraindo redes de hotéis e *resorts* que nem sempre caminham com a qualidade e melhoria de vida para as populações nativas do lugar. Pelo contrário, tais empreendimentos não raro, vêm contribuindo para pressioná-los ainda mais aos processos integradores. No Território estão localizadas as aldeias: Tiba, Pequi, Matwreβά, Kaí, Alegria Nova, Monte Dourado, Craveiro, Tawá, Corumbalzinho, Águas Belas, Aldeia Nova e a Aldeia Urbana Cumuru Pataxó recém reivindicada pelos (as) Pataxó que vivem na Vila de Cumuru. Convivem neste espaço com os impactos da especulação turística da região, os conflitos com a Unidade de Conservação (UC) do Parque Nacional do Descobrimento (PND) e fazendeiros.

Breve Análise Histórica da Educação Escolar Indígena no Brasil

Nas comunidades indígenas, o processo de desenvolvimento e expressão, os modos de viverem suas culturas e de transmitirem seus conhecimentos às novas gerações foram denominados de “Educação Indígena” (MELIÁ, 1979). Diferentemente da Educação Escolar Indígena que perpassa a inserção da escola dentro das aldeias.

Segundo Terezinha Machado Maher (2006) a educação escolar indígena no Brasil pode ser dividida em dois paradigmas. O primeiro, denominado “Paradigma Assimilacionista”, onde se intenciona educar o índio para a negação de sua identidade e abdicação de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais. Podendo este ser classificado em dois modelos: o de “submersão” e o de “transição”. O modelo de submersão se caracterizaria pela retirada das crianças indígenas de suas aldeias para internatos catequéticos, iniciado no Brasil colônia, quando a escolarização dos índios era de responsabilidade dos religiosos da Igreja Católica, em particular aos jesuítas. No modelo de transição, as crianças não seriam mais retiradas de suas aldeias, mas as escolas se inserem nas comunidades indígenas, utilizando de suas línguas nas séries iniciais, onde a criança seria alfabetizada em sua língua materna para depois se acessar o português

gradativamente, até que a língua indígena fosse excluída do currículo escolar. Este modelo é adotado a partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio- SPI em 1910 e que posteriormente se estende à política de ensino da Fundação Nacional do Índio- FUNAI, sua sucessora, com a articulação do Summer Institute of Linguistics- SIL e outras missões religiosas.

O segundo paradigma de educação escolar indígena que surge na sociedade brasileira no final da década de 1960, é o “Paradigma Emancipatório”; construído pelo movimento indígena e organizações não governamentais indigenistas, destacando entre elas: Conselho Indigenista Missionário- CIMI, Centro de Trabalho Indigenista- CTI, Comissão Pró-Índio, entre outras. O paradigma emancipatório nasce a partir da organização da sociedade civil-indígena em oposição ao paradigma assimilacionista, tendo como modelo o “Enriquecimento Cultural e Lingüístico”, que busca uma proficiência nas línguas ancestrais, o avanço dos estudos na área da lingüística, o respeito às crenças, aos saberes e práxis culturais indígenas.

Sendo a escola um aparelho da sociedade ocidental, faz-se necessário refletir que tal instituição tem um formato e cultura própria. Neste sentido, a escola será escola em qualquer contexto, seja ele urbano, no campo, na aldeia e no quilombo. Nesta perspectiva, há de se concordar com Maria Aparecida Bergamaschi (2008) em que diz:

É desafiador colocar sob controle uma instituição que reproduz relações capitalistas (individualização, competição, hierarquização, seleção dos melhores, relações verticais entre os sujeitos) e torná-la adequada a culturas que vivem e pretendem continuar vivendo de acordo com outras racionalidades (BERGAMASCHI, 2008, p. 96).

A categoria escola indígena no Brasil foi criada com o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação. A compreensão dos espaços-tempos em que esta se realiza, a escola indígena, não pode ser entendida como um estabelecimento de ensino localizado nas aldeias, localidades em que vivem comunidades indígenas. Do ponto de vista sócio antropológico sua concepção extrapola os espaços e os tempos institucionalizados, visto que sua concepção inclui a vida comunitária e seus processos de produção

sociocultural. Para Antonella Maria Imperatriz Tassinari (2001), as escolas indígenas são definidas como espaços de fronteiras: “[...] espaço de trânsito, articulação étnica de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo e não-índios” (TASSINARI, 2001, p. 50).

Segundo Rosa Helena Silva (1998), a escola indígena é uma nova forma de instituição educacional para a revitalização e reelaboração cultural de cada povo, tendo como objetivo a conquista de sua autonomia social, econômica e cultural, contextualizada e alicerçada em sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica. Neste itinerário de análise, Myriam Martins Alvares (1999, p. 233), remete a escola indígena como um local de negociação de valores e reinterpretação de significados culturais e simbólicos.

Caminhos da Escola Diferenciada

Uma educação escolar indígena que rompa com o integracionismo e os supostos ideais de civilidade pulverizados desde as primeiras décadas do século XX e respeite as particularidades de cada povo, considerando as diferenças entre as etnias indígenas e as demais culturas brasileiras nos remete a pensar a educação numa perspectiva diferenciada.

Neste sentido, uma escola diferenciada, na concepção indígena, é aquela que além de democratizar os conhecimentos socialmente produzidos pela ciência, dialoga com a língua materna e os conhecimentos de cada povo na comunidade em que está inserida. É aquela em que seu projeto político pedagógico está voltado para a revitalização cultural e étnica de cada povo, sem prejuízo do acesso aos conhecimentos científicos e aos bens culturais socialmente produzidos pela humanidade. Conforme Luís Donizete Benzi Grupioni (2008):

É possível datarmos na passagem dos anos 80 para os anos 90 o momento em que se constrói o discurso da educação diferenciada como um direito dos grupos indígenas do Brasil. Até então, predominava o discurso da assistência educacional que cabia ao Estado ofertar às comunida-

des indígenas, quer diretamente, quer no meio de convênios com organizações missionárias, pautado pela perspectiva integracionista que orientava a ação do Estado brasileiro em relação a esses grupos. (...) É na passagem nos anos 80 aos 90 do século passado, sob a égide da nova Constituição, que se constitui um movimento por uma nova educação indígena no país, que é acompanhado pelo surgimento das primeiras organizações de professores indígenas, pelo reconhecimento legal de experiências de educação consideradas alternativas, pela promulgação de novas leis e normas, pela reorganização do Estado brasileiro para oferta de programas educacionais em áreas indígenas e pela elaboração de uma política específica para a educação escolar indígena (GRUPIONI, 2008, p. 35-36).

Quando se fala em escola diferenciada, imagina-se uma escola que seja diferente da escola não indígena brasileira; por entender que as demandas por conteúdo e os processos de aprendizagens dos povos indígenas são diferentes, o que nos faz salientar que do ponto de vista de sua concepção e da sua institucionalidade esta escola diferenciada deve ser dirigida por profissionais indígenas. Vale aqui ressaltar que a diferença não está atrelada ao conteúdo, uma vez que não é somente este que produz a diferença, sendo os conteúdos um meio e não um fim, para se construir a escola diferenciada. Neste sentido, a diferença poderá ser encontrada nos processos próprios de aprendizagens dos povos indígenas, processos estes particulares a cada grupo étnico.

Segundo Rosa Helena Dias da Silva (1998), a escola diferenciada é:

O lugar onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos deverão se articular de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o “diálogo intercultural” e a construção de relações igualitárias fundamentadas no respeito, reconhecimento e valorização das diferenças culturais- entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado (SILVA, 1998, p. 31).

Ainda, na perspectiva de Luís Donizete Benzi Grupioni:

Esse discurso, da educação diferenciada como direito dos índios se estrutura pela negação da escola indígena vigente e pela afirmação de um novo conjunto de premissas que deveria orientar sua transformação. É, assim, pelo rechaço de práticas e idéias que esse discurso se constrói como inovador e busca alcançar legitimidade, a ponto de se impor hegemonicamente nos anos seguintes. Em contraposição a uma escola que se constituía pela imposição do ensino de língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração é que se molda um outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola *comunitária* (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), *diferenciada* (das demais escolas indígenas), *específica* (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada), *intercultural* (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e *bilíngüe* (com a conseqüente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional) (GRUPIONI, 2008, p.36-37).

Desta forma, é preciso salientar que, para que exista uma escola realmente diferenciada para os povos indígenas, é necessário que o Estado promova políticas públicas que amparem estas diferenças, no sentido de construir, juntamente com os povos indígenas, experiências concretas de escolas diferenciadas no contexto de cada comunidade indígena. Tarefa não muito simples de ser construída, tendo em vista que as comunidades indígenas sempre se deparam com “o olho do poder” do Estado que, em muitas circunstâncias não legítima, efetivamente, os princípios que norteiam uma escola indígena específica, diferenciada e intercultural. De toda sorte, é sempre bom lembrar que, conforme José Valdir Jesus de Santana (2007):

As conquistas legais obtidas pelos povos indígenas na luta pelo direito a uma educação escolar diferenciada são muito recentes, podendo-se destacar: A partir da Constituição Federal de 1988, resultou um detalhamento de leis que anunciam e encaminham possibilidades para uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe, reconhecendo o direito

dos povos indígenas manterem suas identidades étnicas, fazendo uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BERGAMASCHI, 2005). A Lei 9394/96 – LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, institui como dever do estado a oferta de uma educação escolar bilíngüe e intercultural. Assegura também o acesso ao conhecimento das demais sociedades “indígenas e não indígenas”. Parecer 14/99 e Resolução 3/99. O primeiro estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena. A Resolução 3/99 fixa as normas para o funcionamento das escolas indígenas, criando mecanismos para garantir a qualidade da educação diferenciada. Lei 10.172/01 – Plano Nacional de Educação, que contém um diagnóstico da educação escolar indígena no Brasil, aponta as diretrizes para a política nacional e estabelece os objetivos e metas a serem cumpridos por estados e municípios. A partir de toda essa legislação existente e diante das pressões do movimento indígena por uma educação escolar, o Estado da Bahia, através do Decreto 8.471, de 13 de março de 2003, criou a categoria de Escola indígena no âmbito da Secretaria Estadual de Ensino e passou a responsabilizar-se pelo oferecimento da Educação Escolar Indígena (SANTANA, 2007, p. 58-59).

Caminhos da Interculturalidade e Autossustentação

Foi no caminho da educação escolar indígena, em particular com o Povo Pataxó, que me deparei no diálogo com a educação intercultural e autossustentável que norteiam os documentos da educação escolar indígena, bem como, a política de formação de educadores (as) indígenas.

Vera Maria Candau (2003) define Interculturalidade como:

Um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdades so-

ciais. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (CANDAU, 2003, p. 19).

Analisando a educação indígena, bilingue e intercultural nas Américas, Célia Letícia Gouvêa Collet (2006), mostra que a partir do Relatório Merian, em 1928, começou haver uma preocupação em construir uma educação intercultural, com princípios de valorização das culturas indígenas, sendo promovidos cursos para professores pautados na interculturalidade, entendida como a troca de conhecimentos entre indígenas e não-indígenas. Contudo, tais iniciativas não tiveram muito êxito, voltando esta discussão com o Relatório Kennedy em 1969. Somente na década de 1970, com a luta dos movimentos étnicos por direitos civis norte americanos, este projeto de educação passou a ser efetivado. (COLLET, 2006, p. 117- 118).⁵

Os projetos de educação intercultural na América Latina se desenvolveram a partir do trabalho desenvolvido pelo *Summer Institute of Linguistics- SIL* e pelo Instituto Indigenista Interamericano- III, tendo o México como o o primeiro país onde a interculturalidade e o bilingüismo tornou-se uma política oficial de estado, se expandindo depois para outros países do continente, chegando ao Brasil em 1957, com a aliança do SIL e o Museu Nacional do Índio, que mais tarde vem a assinar convênio com a Fundação Nacional do Índio- FUNAI (COLLET, 2006, p. 119- 120).

Na construção da Educação Escolar Indígena- EEI intercultural um grande número de etnias brasileiras se reúnem no final da década de 1990 elaborando o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, juntamente com o Comitê de EEI, que é formado por antropólogos (as), educadores (as) e pesquisadores (as) e o MEC, com a participação de lideranças e professores (as) indígenas de diferentes povos do Brasil. O RCNEI reúne aspectos políticos, históricos, legais e sócio- antropológicos de uma EEI destinada aos agentes que atuam nas comunidades indígenas. O grande problema identificado depois de passados

10 ano, é a falta de divulgação do material que nem sempre chega às comunidades indígenas.

Nesta perspectiva, voltar-se à análise dos projetos de educação escolar indígena – específico, diferenciado e intercultural – e nos processos e práticas de formação de educadores indígenas implica em compreender o sentido ou os sentidos do que é *específico, diferenciado e intercultural a partir das vozes dos diversos sujeitos índios e não-índios*, no sentido de sair, conforme afirma Célia Letícia Gouvêa Collet (2006, p. 16) de “um quadro informado muito mais pela arena política e ideológica, em que estão inseridos os projetos, que pelas demandas específicas reais dos grupos indígenas”. Ou, ainda, conforme Aracy Lopes da Silva (2001):

A etnologia do pensamento indígena, que revela a complexidade das proposições ontológicas e metafísicas ameríndias e sua originalidade flagrante perante o pensamento ocidental (ilustrando o perspectivismo amazônico), alerta para a complexidade das questões com que terão de tratar experiências de educação escolar que se desejem efetivamente respeitadas dos direitos indígenas. Por outro lado, uma compreensão maior de processos como os da tradução xamânica, da produção de sentido por meio de sínteses totalizadoras, da construção de mundos e dos circuitos sociais circulares de noções mutuamente referidas pode revelar contradições, impasses e limites do modelo escolar proposto (SILVA, 2001, p.14).

Interculturalidade e Autossustentação e educação para o respeito à diferença são conceitos a orientar práticas baseadas na compreensão de que a educação escolar diferenciada é, para os índios, um direito e nunca uma imposição. Cabe ao Estado garantir o direito, mas cabe aos povos indígenas, em suas situações específicas de vida social, decidir se querem implementá-lo; se querem escola, qual escola, para quê, para quem etc. Respeitar a diferença, nesse contexto, exige a garantia da liberdade de interpretação da instituição escolar pelos povos indígenas, respeitadas suas avaliações diversificadas. Isso leva ao alerta contra a possibilidade de imposição, aos índios, de um modelo simplificado e genérico como “educação

escolar diferenciada”. Entre o significado da escola como produto histórico do Ocidente – como instituição destinada, entre outras coisas, também a “vigiar e punir” – e o interesse dos povos indígenas pela escrita, pela cultura universal, pela tecnologia e mesmo pela escola, deve estar o espaço para a criação de novos perfis e sentidos para esta instituição, gerados por seu processamento intelectual e social em contextos indígenas.

A Educação Escolar Indígena Pataxó

A educação escolar indígena no Território Kaí-Pequi é constituída com as escolas: Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, Escola Estadual Indígena de Bom Jesus e Escola Estadual Indígena de Corumbauzinho. As escolas atendem 11 aldeias, tendo suas salas nucleadas nas mesmas. As escolas tem indígenas na maioria do seu quadro docente, com exceção da Escola Estadual Bom Jesus, que oferece a modalidade de Ensino Médio, tendo em seu quadro, 2 (dois) professores não-indígenas.

A formação iniciada dos (as) professores tem se dado no curso Nível Médio do Magistério Indígena, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação e em Nível Superior com as Licenciaturas Interculturais pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, Universidade do Estado da Bahia-UNEB e o Instituto Federal da Bahia-IFBA; além das licenciaturas, há aqueles (as) que acessam os cursos superiores ditos não interculturais pela cota dos 5% em algumas universidades e outros (as) que estudam pelos cursos à distância, sendo este o mais procurado e acessado. A formação continuada é feita pela Secretaria de Educação do Estado, no Instituto Anísio Teixeira, onde os (as) professores (as) se deslocam para Salvador, não contemplando nestas formações toda a equipe docente das comunidades.

No que se refere à estrutura das escolas, as mesmas se apresentam com grande precariedade, construídas de pau a pique e muitas vezes cobertas de lona. Em se tratando de infra-estrutura física, a Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, que abrange 6 (seis) aldeias a situação é mais crítica. Uma vez que tais aldeias tiveram seu Território sobreposto por uma Unidade de Conservação Permanente: o Parque Nacional do Descobrimento. Tal cate-

goria de conservação, baseada num ecologismo radical, não permite a presença de seres humanos nestas áreas, o que inviabiliza a produção cultural material e imaterial Pataxó, ferindo a Constituição Federal em seus artigos 231 e 232 que legisla em favor de populações indígenas, quilombolas e demais povos tradicionais na produção de sua cultura material e imaterial.

Somando-se a falta de infra-estrutura física, está a ausência de alguns serviços, tais como: energia elétrica que leva todo ano a desistência de educandos (as) da Educação de Jovens e Adultos- EJA; uma política de transporte eficiente e de qualidade para os (as) educandos (as), pois, os carros vão para aldeias em situação precária, ficando meses e semanas parados por falta de combustível ou por alguma peça quebrada, não proporcionando o transporte dos (as) educandos (as) que estudam noutras aldeias.

Ao lado de todas as problemáticas citadas acima, está o rigidez do sistema educativo brasileiro, frente modalidades educativas que necessitam de olhares diferenciados; com seus técnicos pouco informados e sensíveis a colaborar na efetivação da educação escolar indígena. As escolas possuem colegiados escolares e comissões executivas, o que levariam a ter autonomia na gestão financeira das escolas. Ledo engano, as comissões ficam a margem das decisões, sendo as licitações e compras realizadas por técnicos das Diretorias Regionais de Ensino- Direc's, que não apresentam de forma clara cotações e balancetes. O que se pode prever, é que as necessidades das escolas de cada comunidade não são atendidas e nem mesmo o ensino diferenciado, intercultural e bilíngue respeitado e garantido, uma vez que se engessa a educação escolar indígena nos mesmos sistemas de gestão e avaliação da educação não-indígena.

Nesta esteira há de se concordar com o professor Wilmar da Rocha D'Angelis (2006, p. 160), quando o mesmo levanta-se contra a “ditadura da escola”, dizendo que: “[...] o que temos conseguido são escolas mais, ou menos, indianizadas (em alguns casos, mais indigenizadas do que indianizadas)”. Desta forma, há de se refletir que:

[...] as escolas indígenas estão em grande descompasso com as necessidades das comunidades em que se encontram e que, em todos esses

casos, sem exceção, substituir uma escola ruim que tem um vasto currículo, por uma boa escola que ensine só e simplesmente, ler (e não silabar), escrever e bem contar, é a melhor forma de contribuir efetivamente para a autonomia das comunidades indígenas. (D'ANGELIS, 2006, p. 159).

Vale aqui salientar, que mesmo o princípio da “diferenciação” não sendo perceptível e entendido para muitos, há um esforço nas comunidades em estar construindo uma educação escolar indígena Pataxó de qualidade.

Considerações Finais

O que se reflete com esta tessitura são esforços de construção da educação escolar indígena que ainda é tratada de maneira marginal e menor no sistema educativo brasileiro. As experiências de educação escolar indígena com o Povo Pataxó do Território Kaí- Pequi nos permite observar acerca do que está legislado e do que se aplica no cotidiano das comunidades indígenas.

Há um entendimento claro por parte dos (as) professores (as) e demais lideranças indígenas que a educação escolar indígena só será sustentável na medida em que esta estiver dialogando a partir duma interculturalidade que permite um desenvolvimento equitativo entre indígenas e não-indígenas. Neste sentido, não se pode conceber uma educação escolar indígena que esteja apartada das dinâmicas territoriais de autossustentação e respeito aos saberes tradicionais.

Neste entendimento, se percebe por parte das comunidades a tentativa de implementação de uma educação escolar indígena diferenciada. Há esforços, sobretudo, dos professores de cultura em estar dialogando a educação escolar com os saberes tradicionais Pataxó. Contudo, diante de tantos engessamentos em que a educação escolar indígena está submetida, são tentativas frágeis que se perdem muitas vezes pelo caminho.

Notas

¹O emprego da categoria povo ao tratar de indígenas é reconhecido pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada no Brasil em 1993, admitindo o direito de autodeterminação cultural e étnica nos marcos do Estado brasileiro.

²As experiências com os Pataxó foram tecidas a partir de 2006 com minha inserção enquanto graduando no projeto de extensão “A Academia vai à Aldeia: um projeto de intercâmbio intercultural entre os estudantes da UNEB- Campus X e o Povo Pataxó”, bem como trabalhos como pesquisador nos projetos “Pesquisa Intercultural e Interinstitucional para o Desenvolvimento e Sistematização de Processos e Produtos educativos experimentados na disseminação do conhecimento agroecológico com as Populações Tradicionais dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, nos estados de Minas Gerais e Bahia”, desenvolvido nos anos de 2010 e 2011, projeto este de parceria interinstitucional da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- UFVJM, com financiamento pelo CNPQ; e o projeto “PUTXOP: Pesquisa Intercultural dos Processos-Produtos Educativos Experimentados na Disseminação do Conhecimento Agroecológico e na Revitalização da Etnoeconomia e da Cultura Alimentar Pataxó” no período de 2010 a 2011, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia- FAPESB.

³Foi convencionado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), desde 1953 que a primeira letra da grafia dos nomes tribais e ou grupos étnicos deve ser escrita com letra maiúscula, tanto para registrar os substantivos, quanto o adjetivo gentílico e mesmo quando contextualizados no plural, neste caso substantivos e adjetivos não flexionam, dispensando o emprego do “s”.

⁴Os povos indígenas brasileiros são classificados a partir dos troncos linguísticos e suas famílias. Sendo eles os troncos linguísticos: Jê, Tupi, Aruak, Pano e Karib.

⁵ O Relatório Merian originou-se duma pesquisa sobre o estado dos grupos indígenas nos Estados Unidos; o mesmo trouxe ao público americano a vida precária em que se encontravam a população indígena, principalmente em termos de saúde e educação. O relatório traz fortes críticas ao modelo de internato, exigindo uma outra alternativa em que se possa manter o “modo de vida indígena”. O Relatório Kennedy, consiste numa reatualização do Relatório Merian, tendo atuação na política do órgão indigenista norte-americano a partir de 1969.

Referências

ALVARES, Myriam Martins. A Educação Indígena na Escola e a Domesticação Indígena na Escola. In. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Pará, 1999, p. 223- 249.

APEB-Arquivo Público da Bahia. **Correspondência do Inglês Carlos Frase para o Governador da Capitania da Bahia.** Colonial e Provincial, Registro de Correspondências Recebidas, maço 219 (08/06/1811).

BATISTA, Maria Geovanda; SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **Construção curricular da etnia Pataxó nas aldeias de Cumuruxatiba- BA,** anais do I encontro de educação, marxismo e emancipação humana no território de Irecê: textos completos. Félix, Cláudio Eduardo; OLIVEIRA, Sheila Briano de; MOREIRA Romilson (orgs). Irecê-BA: FAPESB, V. 1, n. 1, pp. 50-58, 2007.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº. 14/1999.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BERGAMASCHI. Maria Aparecida. **Educação Escolar Indígena e Docência:** princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI. Maria Aparecida (Org.). Povos Indígenas e Educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **Formação de Professores Indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando:** Uma introdução à antropologia social. 5 ed.. São Paulo: Rocco, 1997.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a Ditadura da Escola. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Formação de Professores Indígenas:** repensando trajetórias, Brasília: MEC/SECAD, 2006.

EMMERICH, Charlotte & MONSERRAT, Ruth. Sobre os Aimorés, Krens e Botocudos: novas lingüísticas. In: **Boletim do Museu do Índio,** Antropologia, nº. 3. Rio de Janeiro, 1975.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KIJETXAWÊ ZABELÊ. **Projeto político pedagógico.** Cumuruxatiba/ Prado- BA, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe:** Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. São Paulo, 2008. (Tese de doutorado em Antropologia, USP).

MAHER, Terezinha Machado. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org). **Formação de Professores Indígenas:** Repensando trajetórias. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

MALINOWSKI, Bronislaw. Introdução- Tema, método e objetivo desta pesquisa. In: **Coleção Os Pensadores, Argonautas do Pacífico Ocidental.** São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Editora Loiola, 1979.

OLIVEIRA, Cornélio Vieira de. **Barra velha:** o último refúgio. 1 ed.. Londrina-PR: A.N. Impressora Ltda, 1985.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Os diários e suas margens:** viagem aos territórios Terêna e Tükuna. Brasília: EDUNB/Fundação Biblioteca Nacional, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização:** A integração das populações indígenas no Brasil moderno. 5 ed.. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTANA, José Valdir Jesus de. **A produção dos discursos sobre cultura e religião no contexto da educação formal:** o que pensam/querem os Kiriri de sua escola? Salvador: Universidade do Estado da Bahia- UNEB, 2007. (Dissertação de mestrado em Educação).

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **A Educação Escolar Indígena no Processo de Revitalização Cultural Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê.** Teixeira de Freitas: Universidade do Estado da Bahia- UNEB, 2009. (Monografia de Graduação).

SILVA, Aracy Lopes da. A Educação Indígena entre Diálogos Interculturais e Multidisciplinares: introdução. In: SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.) **Antropologia, História e Educação:** a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades:** um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais. Quito: Abya Yala, 1998.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal(orgs.) **Antropologia, História e Educação:** a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001. (Coleção antropologia e educação).

TEMPESTA, Giovanna Acácia; SOTTO-MAIOR, Leila Bunger. **Relatório de fundamentação antropológica:** GT de revisão de limites de Barra Velha e identificação de Corumbauzinho. Brasília, 2005.

VALLE, Cláudia Neto do. **Sou brasileiro, baiano, Pataxó.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica- PUC-SP, 2000. (Dissertação de Mestrado).

WIED-NEUWIED, Maximiliano. **Viagem ao Brasil.** Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1989.