



Universidade Federal da Bahia

Universidade Estadual de Santa Cruz

Faculdade de Educação

Convênio UFBA-UESC

Curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado

**"SER PATAXÓ:
EDUCAÇÃO E IDENTIDADE CULTURAL"**

Augusto Marcos Fagundes Oliveira

ILHÉUS-BAHIA

2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA- UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ- UESC
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- MESTRADO
CONVÊNIO UFBA/UESC

"SER PATAXÓ: EDUCAÇÃO E IDENTIDADE CULTURAL"

Augusto Marcos Fagundes Oliveira

Ilhéus – Bahia

2002

Dissertação de Mestrado

Augusto Marcos Fagundes Oliveira

SER PATAXÓ: EDUCAÇÃO E IDENTIDADE CULTURAL

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Marli Geralda Teixeira.

Ilhéus – Bahia

2002

371.829
O48

Oliveira, Augusto Marcos Fagundes.
Ser pataxó : educação e identidade cultural / Augusto Marcos Fagundes Oliveira. – Ilhéus, Ba : UFBA/UESC, 2002.
xv, 302f. : il. ; anexos.

Orientadora: Marli Geralda Teixeira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Santa Cruz. Faculdade de Educação.
Bibliografia: f. 281-295.

1. Educação indígena. 2. Etnologia – Brasil. 3. Índios Pataxó – Nova Vida (Camamu, BA) – Cultura. 4. Índios Pataxó – Educação. I. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO
AUGUSTO MARCOS FAGUNDES OLIVEIRA

"SER PATAXÓ: EDUCAÇÃO E IDENTIDADE CULTURAL"

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação,
Universidade Federal da Bahia - UFBA, pela seguinte banca examinadora:


Dra. Marli Geralda Teixeira
Orientadora


Dra. Maria Hilda Baquelro Paraíso
Examinadora


Dr. João Bosco Pavão
Examinador







Av. Reitor Miguel Calmon – Vale do Canela – 40110-100 Salvador – Bahia – Brasil
Tel/Fax. (071) 245-9941 ou Fax (071) 235-2228 E. mail: pgedu@ufba.br

26 de Abril de 2002

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao povo de casa...

à memória de muitos...

Ao Povo da Mata;

À memória de tantos na saudade:

Eugênia Lúcia Viana Nery;

Dona Maria Guarani;

Bahetá;

Galdino de Jesus dos Santos (Galdino Pataxó);

Miguel Chase-Sardi;

Dona Risó- minha mãe;

Euticchio Demóstenes de Jesus Reis- Équio Reis;

Francisco de Assis Ó;

Tios Abraão e Sophia Midlej.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é o fruto do diálogo partilhado por diversas pessoas, através das suas palavras, mãos, corações, olhares. Por esta razão, agradeço a todos aqueles que de alguma forma abriram caminhos para sua consecução, tanto por auxiliarem no cultivo de idéias, quanto pelos obstáculos que surgiram. Os auxílios e obstáculos, eles têm sido úteis, pois nos ajudam a caminhar, a encontrar saídas, a construir pontes, a travar relações sempre dignificantes, e reveladoras de mais facetas da realidade e da vida.

Pontuo alguns agradecimentos:

Ao povo de casa, pela partilha do dia-a-dia: Mírian Terra, João Manuel e João Mateus; à Divindade, ao Povo da Mata: *“aipotá pevy’a há pejapo porã ara kuéra ñandé pe!”*; ao povo Pataxó-Hãhãhã da Aldeia Nova Vida, pela vivência; aos professores e professoras do Curso de Mestrado em Educação, e em especial à professora Marli Geralda Teixeira, pela orientação e compreensão dos problemas no percurso deste trabalho, e demais colegas de curso, além dos *escribas* dos SIPs; Socorro e família; e Sonny Thoresen por permitir o uso das suas fotografias; a Carminha Aragão, por tudo... Ao DFCH-UESC, e conseqüentemente ao CONSU e CONSEPE/UESC; ao pessoal do NUPPE, em especial a Zaira Zaidan, secretária do Mestrado em Educação e a Matheus Thomaz Magalhães por me ensinar o *Bê-á-bá* do computador, e demais estagiários/estagiárias que bastante me auxiliaram nesse processo, também a Jorge Zaidan, por permitir o salvamento cibernético do trabalho; aos motoristas da UESC, todo o pessoal dos transportes e da vigilância; ao Serviço de Informação Indígena - SEII /Departamento de Documentação- DEDOC / Fundação Nacional do Índio - FUNAI; à Secretaria de Educação de Santa Catarina, e ao povo Kaingáng, pelas trocas de informações; Ana Alice Costa, FFCH-UFBA, por me apresentar ao universo da pesquisa social; Maria Hilda Baqueiro Paraíso, por toda a atenção, respeito, empréstimo de material, e fé... Rosa Helena Dias da Silva, por toda disponibilidade e atenção... Myriam Martins Álvarez, pelo acesso e disponibilidade de informações... Ivete Maria Barbosa Madeira Campos, e Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas/MEC, por toda atenção sempre a postos; ao pessoal da ANAÍ-BA por disponibilizar informações e oportunizar a pesquisa... Também especial à Maria Assunção, Nádia Passos e Dona Nini, pela saúde, pela vida...

TOCANDO EM FRENTE
(Almir Sater/ Renato Teixeira)

Ando devagar
Porque já tive pressa
Levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco eu sei
Eu nada sei
Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso chuva para florir
Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
Ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada
Eu vou
Estrada eu sou
Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso chuva para florir
Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora um dia
A gente vem
E outro vai embora
Cada um de nós
Compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o Dom de ser capaz
De ser feliz.

RESUMO

O presente trabalho intitulado: “Ser Pataxó: educação e identidade cultural”, consiste numa análise referente a que pessoa Pataxó Hãhãhã emerge das práticas educacionais ocorridas na Aldeia Nova Vida, em Camamu- Bahia. Divide-se em quatro capítulos, onde abordamos a trajetória histórica do povo Pataxó Hãhãhã; o processo de discussão sobre os modelos de *educação para o indígena, comunitária indígena, e escolar indígena*, tanto no âmbito teórico, como na prática vivenciada na Aldeia - nosso universo de trabalho. Busca-se demonstrar que perfil de *pessoa Pataxó Hãhãhã* emerge como fruto destes processos educacionais a partir das expressões dos próprios índios - priorizando aqueles que vivenciam as três práticas educacionais.

Palavras-chave: Índios; Pessoa; Identidade; Grupo Étnico; Educação; Cultura; Comunidade; Sociedade indígena; Sociedade nacional.

ABSTRACT

This thesis submitted for the Masters Degree on Education, named: "Being Pataxó: education and cultural identity", consists in analysis about which kind of *profile of persona Pataxó Hãhãhã* rises out from educational practices happened in Nova Vida Indian Village, in Camamu- Bahia. There are four chapters, in which we show the historical journey of Pataxó Hãhãhã group; the process of discussion about the educational models at Indian societies: "education for the Indians"; "community Indian indigenous education"; and the "Indian scholastic education", as theoretical, as in the everyday living in Nova Vida Indian Village- our universe of references to this research. We search show what kind of *profile of persona Pataxó Hãhãhã* comes like product of these educational processes using as references their own expressions- writing, speech, design- specially those who lives all these three educational processes.

Keywords: Indian; Person; Identity; Ethnic Group; Education; Culture; Community; National Society; Indian Society.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.	17
1 TRAJETÓRIA PATAXÓ HÃHÃHÃI- DE <i>GENTE DA MATA</i> A GENTE DA RESERVA.	24
1.1 DESCRIÇÃO DA ALDEIA NOVA VIDA	37
2 A EDUCAÇÃO INDÍGENA	51
2.1 EIXOS CONCEITUAIS	51
2.2 ÍNDIO BRASILEIRO E A <i>EDUCAÇÃO PARA O INDÍGENA-</i> <i>UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO.</i>	57
2.3 O ÍNDIO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA E ESCOLAR INDÍGENAS	81
3 DESCRIÇÃO DOS TRÊS MODELOS EDUCATIVOS NA ALDEIA INDÍGENA NOVA VIDA.	96
3.1 EDUCAÇÃO EM ÁREA INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE CAMAMU- O LUGAR E A GENTE.	96
3.1.1 OS SUJEITOS	99
a) PROFESSORES	99
b) ALUNOS	101
3.2 EDUCAÇÃO PARA O INDÍGENA	107
3.2.1 ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA.	111
3.2.2 ÁREA DE ESTUDOS SOCIAIS- HISTÓRIA E GEOGRAFIA	127
3.2.3 ÁREA DE CIÊNCIAS	150
3.3 EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA INDÍGENA	155
3.3.1 SABERES DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOMÉSTICO E COMUNITÁRIO.	159
3.3.2 SABERES DA SAÚDE E DONS ESPIRITUAIS.	160
3.3.3 SABERES RELATIVOS AOS VALORES, CRENÇAS E NORMAS DE CONDUTA.	165

3.4	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.	181
4	A CONSTRUÇÃO DA PESSOA PATAXÓ HÃHÃHÃI DA ALDEIA INDÍGENA DE NOVA VIDA.	188
4.1	DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DA ESCRITA, DESENHOS, E DA VERBALIZAÇÃO COM CRIANÇAS E ADULTOS.	188
4.2	QUE PESSOA PATAXÓ HÃHÃHÃI EMERGE DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA ALDEIA NOVA VIDA.	240
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.	275
	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.	281
	ANEXOS	296

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – TRAJETÓRIA PATAXÓ HÃHÃHÃI- DE <i>GENTE DA MATA</i> A GENTE DA RESERVA.	23
FIGURA 2 - A EDUCAÇÃO INDÍGENA.	50
FIGURA 3 – ÍNDIO BRASILEIRO E A <i>EDUCAÇÃO PARA O INDÍGENA-</i> UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO.	56
FIGURA 4 – O ÍNDIO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA E ESCOLAR INDÍGENAS.	80
FIGURA 5 – DESCRIÇÃO DOS TRÊS MODELOS EDUCATIVOS NA ALDEIA INDÍGENA NOVA VIDA.	95
QUADRO 1- PROFESSORES DA ESCOLA INDÍGENA CARAMURU.	100
QUADRO 2-DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR SÉRIES NA SALA DE AULA.	106
QUADRO 3- DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR SÉRIES/FAMÍLIA NA SALA DE AULA.	106
FIGURA 6 – ÍNDIOS NUM LIVRO DIDÁTICO.	113
FIGURA 7 - O MENINO QUE DESCOBRIU AS PALAVRAS.	118
FIGURA 8 – VAMOS COLORIR?	122
QUADRO 4- LINHA DE TEMPO NA VIDA DE UMA CRIANÇA FICTÍCIA.	130
FIGURA 9 – TIPOS DE CASAS.	132
QUADRO 5- DIVERSIDADE ÉTNICA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA POR REGIÃO.	135
FIGURA 10 – O UNIVERSO SEGUNDO OS ALUNOS.	152
FIGURA 11 – EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.	180
FIGURA 12 – A CONSTRUÇÃO DA PESSOA PATAXÓ HÃHÃHÃI DA ALDEIA INDÍGENA NOVA VIDA.	187
FIGURA 13 – DESENHO 1	191
FIGURA 14 – DESENHO 1.1	192
FIGURA 15 – DESENHO 2	195
FIGURA 16 – DESENHO 2.1	196

FIGURA 17 – DESENHO 3	198
FIGURA 18 – DESENHO 3.1	199
	201
FIGURA 19 – DESENHO 4	
FIGURA 20 – DESENHO 4.1	202
FIGURA 21 – DESENHO 5	204
FIGURA 22 – DESENHO 5.1	205
FIGURA 23 – DESENHO 6	207
FIGURA 24 – DESENHO 6.1	208
FIGURA 25 – DESENHO 7	210
FIGURA 26 – DESENHO 7.1	211
FIGURA 27 – DESENHO 8	213
FIGURA 28 – DESENHO 8.1	214
FIGURA 29 – DESENHO 9	216
FIGURA 30 – DESENHO 9.1	217
FIGURA 31 – DESENHO 10	219
FIGURA 32 – DESENHO 10.1	220
FIGURA 33 – DESENHO 11	222
FIGURA 34 – DESENHO 11.1	223
FIGURA 35 QUE PESSOA PATAXÓ HÃHÃHÃI EMERGE DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA ALDEIA NOVA VIDA.	240
FIGURA 36 – GRAVURAS DIVERSAS	274

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA CARAMURU POR SÉRIES.	102
TABELA 2 – PLANO DE AULA.	108
TABELA 3 – PLANO DE AULA/ IDENTIFICAÇÃO DOS OBJETIVOS.	108
TABELA 4 – PLANO DE AULA III E IV UNIDADES/1999.	110
TABELA 5 – PLANO DE AULA III E IV UNIDADES/ PORTUGUÊS/CONTEÚDOS/1999.	120
TABELA 6 – PLANO DE AULA III E IV UNIDADES/ PORTUGUÊS/1999.	121
TABELA 7 – PLANO DE AULA/LÍNGUA PORTUGUÊSA ESTUDOS SOCIAIS/2000.	124
TABELA 8 – PLANO DE AULA/HISTÓRIA/1999.	128
TABELA 9 – PLANO DE AULA/GEOGRAFIA/1999.	133
TABELA 10 – PLANO DE AULA/ESTUDOS SOCIAIS/1999.	138
TABELA 11 _ PLANO DE AULA/ESTUDOS SOCIAIS/2000	140
TABELA 12 – PRONOMES CITADOS NOS TEXTOS ELABORADOS PELOS ALUNOS.	148
TABELA 13 – CIÊNCIAS/ CONTEÚDOS/ 1999.	150
TABELA 14 – PLANO DE AULA/ CIÊNCIAS/1999	153
TABELA 15 – PLANO DE AULA/ CIÊNCIAS/ 2000.	154
TABELA 16 – ESTUDOS SOCIAIS/ 2000	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Aldeia Indígena
ANAÍ-BA	Associação Nacional de Apoio ao Índio (Até 1995)
ANAÍ	Associação Nacional de Ação Indigenista (Atualmente)
APOINME	Associação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas e Espírito Santo.
CEEI-MEC	Comitê de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação e Cultura
CIMI-LE	Conselho Indigenista Missionário- Regional Leste
CPI-SP	Comissão Pró-Índio- São Paulo
CULTROSA	Culturas Tropicais S.A.
DEDOC	Departamento de Documentação
DEMEC	Delegacia do MEC
DIREC	Diretoria Regional de Educação
EBDA	Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola S.A.
EI	Escola Indígena
ES	Estudos Sociais
FAO	Food and Agriculture Organization/ Organização para Alimentação e Agricultura
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
INDI	Instituto Paraguayo del Indígena
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
LSA	Linguistic Society of América
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEI	Núcleo de Educação Indígena
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não-Governamental.
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PI	Posto Indígena
PINEB	Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEII	Serviço de Informação Indígena
SIL	Summer Institute of Linguistics/ Serviço Internacional de Lingüística
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/ Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UFBA	Universidade Federal da Bahia

INTRODUÇÃO.

“finge-se esquecer de convocar o outro a participar”.

Zilá Bernd

A presente dissertação de mestrado, durante o seu processo de pesquisa, teve como universo a Aldeia Indígena Nova Vida (Fazenda Bahiana) no município de Camamu, no Estado da Bahia. Nortearam o nosso trabalho o problema, e a hipótese que se seguem:

O problema: “que perfil de pessoa Pataxó é construído a partir da ação de modelos educacionais comunitários e escolares indígenas assim como para os indígenas praticados na comunidade Pataxó da Aldeia Indígena Nova Vida enquanto etnia específica?”.

Temos como hipótese que “a construção da pessoa como afirmação da identidade Pataxó em Nova Vida faz-se através das práticas educacionais comunitária e escolar indígenas que alimentam essa auto-imagem em reação ao modelo proposto pelo programa oficial de educação para o indígena”.

Os objetivos pretendidos na consecução do trabalho são:

- Objetivo Geral- identificar e analisar o papel representado pelas práticas educacionais comunitárias e escolares indígenas e de práticas educacionais para os indígenas no processo de construção do perfil da pessoa Pataxó em Nova Vida, no período compreendido entre 1985 e a década de 90;
- Tem-se como Objetivos Específicos: 1- localizar, identificar e caracterizar a comunidade indígena objeto do estudo; 2- caracterizar as modalidades das práticas educacionais presentes na comunidade indígena indicada- comunitárias e escolares indígena e para os indígenas -; 3- analisar o processo de construção do perfil da pessoa Pataxó através da atuação dessas práticas educacionais; 4- também analisar o perfil da pessoa Pataxó que emerge como resultado da atuação dessas práticas educacionais.

O trabalho, sendo condição necessária para obtenção do título de Mestre em Educação, curso iniciado em março de 1999, decorreu como pesquisa de campo oficialmente a partir de novembro do mesmo ano, tendo sido realizadas observações desde o ano de 1999, até agosto de 2000.

O Universo da pesquisa é a Aldeia Indígena Nova Vida- Fazenda Bahiana-, criada em 1985 e localizada a cerca de 18 km da sede do município de Camamu, sendo ocupada efetivamente a partir de dezembro de 1987, com seu contingente populacional de 25 (vinte e cinco) famílias inicialmente, e no momento final da pesquisa de campo contavam-se 11(onze) famílias.

Dentre os conceitos que norteiam este trabalho, e para uma melhor compreensão do mesmo, utilizamos sociedade nacional, envolvente ou mesmo regional, aplicado à “sociedade brasileira e suas ramificações” para diferenciá-la das sociedades indígenas, conforme Santos (1975) referindo-se aos não-índios. Destacamos também outros referenciais, “pessoa”, “educação” e “cultura” trabalhados no Capítulo II.

Utilizamos também o conceito de “ethos”, que tomamos Geertz (1978) por referência. Este definido como aspectos morais de uma dada cultura, seus elementos valorativos. O ethos de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético e sua disposição. É, assim, a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que sua vida reflete.

Por sua vez, o mesmo autor conceitua cultura (Geertz,1978) como um conjunto de sistemas entrelaçados de signos interpretáveis. A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos. Ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível- isto é, descritos com densidade.

Caracterizamos nosso trabalho como pesquisa educacional e etnohistórica, de caráter descritivo quase explicativo, sendo utilizadas fontes documentais diversas- orais, bibliográficas, publicadas e inéditas, e iconográficas. Desenvolvemos a observação participante, tendo como instrumentos fichas de observação, cadernos de notas, roteiros

para entrevistas semi-estruturadas, além de colher histórias de vida através de gravador, máquina fotográfica, representações dos próprios indígenas por meio da sua fala, desenho e/ou escrita.

O caráter descritivo quase explicativo tem como base a descrição etnográfica que permite, através da descrição, elencar elementos que situem o objeto no tempo-espaço, desvelando seus significados.

Usamos a técnica da observação participante para melhor operacionalizar a descrição, devido o acesso limitado a determinados elementos selecionados pelo grupo, como ritos, acompanhamento na jornada de trabalho, na escola, na casa de farinha, dentre outras tarefas.

Dentre as técnicas de coletas de dados, foram adotadas entrevistas feitas a professores e alunos da Escola Indígena Paraguaçu, em Camamu, assim como aos moradores da aldeia. A inclusão dos moradores entre os depoentes justifica-se uma vez que em cada grupo familiar há membros responsáveis pela realização de ações no âmbito educacional- o qual tratamos por educação comunitária indígena -, no interior da qual acontece a socialização, são transmitidos valores, costumes, práticas religiosas e orientações para o diálogo intracomunitário, e desta sociedade com o mundo externo.

Munidos da necessidade de compreender este outro, buscamos compreender e explicar os processos educacionais que ocorrem na aldeia, e que produzem a sua pessoa Pataxó Hãhãhã; bem como as teias de relacionamento cultural que reproduzem culturalmente este povo como diferente dos demais.

Foram usadas fontes orais, documentais - bibliográficas publicadas e inéditas _ e iconográficas. No caso específico das fontes iconográficas destaca-se como fenômeno de importância simbólica para a construção da identidade dos Pataxó Hãhãhã o fato de buscarem identificar na sua área uma elevação rochosa , para que o novo espaço ocupado pudesse vir a se tornar realmente uma aldeia. Este marco de referência é o mikax kakax, pedra morada dos Yãmiy, espíritos benfazejos, o que torna esse acidente geográfico, ao mesmo tempo documento e monumento, pois é referência aos espíritos ancestrais. Nesse

contexto a pedra assume uma linguagem própria para este povo e, como tal, reveste-se de uma especificidade que não se reduz, ou que não se lê apenas no contexto da linguagem escrita. Trata-se portanto de um monumento, em decorrência de ser o mikax kakax um objeto específico a denominar um lugar, constituindo-se uma expressão específica da linguagem destes grupos indígenas, através do qual se permite ler a vida e a cultura deste povo.

O conceito de documento, que era visto apenas como o documento escrito, com o advento da Escola dos Annales, passou a ser ampliado e enriquecido com a incorporação de outros de natureza diversa, tais como objetos, signos, paisagens, danças.

No decorrer da pesquisa percebemos que os índios fazem língua mole¹ sobre explicações relativas ao mikax kakax, não permitindo inicialmente que se abrisse o acesso a essa informação - que eles consideram sagrada - o que eticamente respeitamos; e as questões identitárias nos mostraram mais detalhadamente que é no Toré² que o índio Pataxó Hãhãhã se constrói e revela um modo de ser particular e específico, e este mundo específico traduz-se como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis, ou seja, como cultura.

Iniciando a pesquisa de campo, o visitante-pesquisador não tem, de imediato, acesso a dormir na casa de uma família local. Ele é convidado a se retirar e dormir na cidade, ou num outro local fora da aldeia, no Posto da FUNAI, ou na área da escola, permanecendo no campo de visão da maioria das casas.

O trabalho constitui-se de quatro capítulos. O primeiro, intitulado “Trajetória Pataxó Hãhãhã - de gente da mata a gente da reserva”, trata do processo histórico do povo Pataxó Hãhãhã, de modo a situarmos o grupo estudado, pois este não está no que se convencionou

¹ Termo que significa fingir que não sabe do assunto quando eles querem impedir o acesso às informações. Na verdade o “mikax kakax” é um dado ainda vivo na cultura Maxakali, tronco lingüístico do qual os Pataxó Hãhãhã se originam.

² O Toré representa-se através de um ritual de cânticos e danças, tendo como referencial a memória do grupo no que tange aos seus saberes tradicionais e ancestrais.

chamar de território tradicional do seu povo, daí crermos ser necessário abordar aspectos da sua trajetória para entendermos porque este grupo está nesta região.

Tomamos também como procedimento checar algumas informações contidas em publicações e confrontá-las com elementos da memória coletiva do grupo, o que nos permitiu perceber que, embora se auto-afirmem Pataxó Hãhãhã, tal grupo teria uma forte influência dos Kamakã - um dos seus "sub-grupos".

O capítulo segundo, "A Educação indígena" está dividido em três tópicos: Eixos conceituais que norteiam o trabalho; Índio brasileiro e a educação para o indígena- uma primeira aproximação; O índio brasileiro e a educação comunitária e escolar indígenas. É oportuno salientar que alguns conceitos utilizados têm sido historicamente relacionados também a atitudes racistas, a exemplo de aculturação, raça, fenótipo, proteção, integração, dentre outros, mas foi preferível utilizá-los pelo fato de recompor a trajetória histórica do grupo e dos pensamentos sobre ele, e poder se permitir dialogar sobre os conceitos indicando a sua superação, que simplesmente eliminá-los do processo de construção do conhecimento.

No primeiro tópico tratamos dos conceitos que embasam o trabalho. No segundo tratamos do processo histórico e legal, assim como das discussões que permeiam a educação pensada pelo não-índio e levada para os índios; no terceiro tópico temos uma reflexão sobre o que podemos chamar por educação comunitária indígena, uma vez que esse modelo varia segundo cada cultura indígena. Também mencionamos o processo de apropriação da escola pelos índios que, uma vez cômicos de que não podem se manter isolados da articulação com elementos de outras sociedades tanto indígenas como não-indígenas, passam a buscar se apropriar da escola por crerem que esta lhes oferece uma base para estarem inseridos no mundo contemporâneo, sem entretanto perderem sua indianidade.

O terceiro capítulo, Descrição dos três modelos educativos na Aldeia Indígena Nova Vida, é o desenrolar da pesquisa no seu aspecto de pesquisa de campo, tendo por ambiente os espaços educacionais da aldeia.

O primeiro tópico, Educação em área indígena no município de Camamu - o lugar e a gente, nos ambienta em Camamu, e ao processo de Educação relacionado à área indígena. Como referência para o desenvolvimento da pesquisa, observamos e tomamos depoimentos de Professores e Alunos, estes destacados como sub-tópicos do capítulo.

O segundo tópico, educação para o indígena elencamos três áreas de conhecimento, através das quais conduzimos nossa pesquisa - Língua Portuguesa; História e Geografia (Estudos Sociais); e Ciências. Na educação comunitária indígena utilizamos os Saberes de formação para o trabalho doméstico e comunitário; Saberes da saúde e dons espirituais; Saberes relativos aos valores, crenças e normas de conduta. A divisão nestas categorias de "saberes" obedece o que os índios chamam de "saberes necessários para ser gente"³. Finalizando o capítulo tratamos da educação escolar indígena no contexto de Camamu-Bahia, onde se vislumbrou num período muito curto uma experiência de índios enquanto possíveis professores.

O quarto capítulo tem como pontos de discussão: A construção da pessoa Pataxó Hãhãhã; Que Pessoa Pataxó Hãhãhã emerge das práticas educacionais na Aldeia de Nova Vida.

No primeiro sub-tópico deste capítulo buscou-se analisar a auto-imagem que os índios fazem da sua condição de ser índio, e a imagem que se produz do "não-índio", de viver na aldeia e de viver na cidade, tendo como suportes escritas, desenhos, falas por eles elaboradas, dando-se prioridade aos elementos produzidos por todos aqueles que vivenciam todos os três modelos, ou processos de educação que soem ocorrer em Nova Vida.

O segundo sub-tópico, por sua vez, contém o fechamento do trabalho, onde retomamos o nosso problema de pesquisa, confirmando a hipótese apresentada, e alertando para o fato de que a educação escolar indígena corre o risco de ser mascaradamente uma outra forma de se apresentar a educação para o indígena.

³ Afirmação repetida diversas vezes pelos diversos depoentes em Nova Vida.

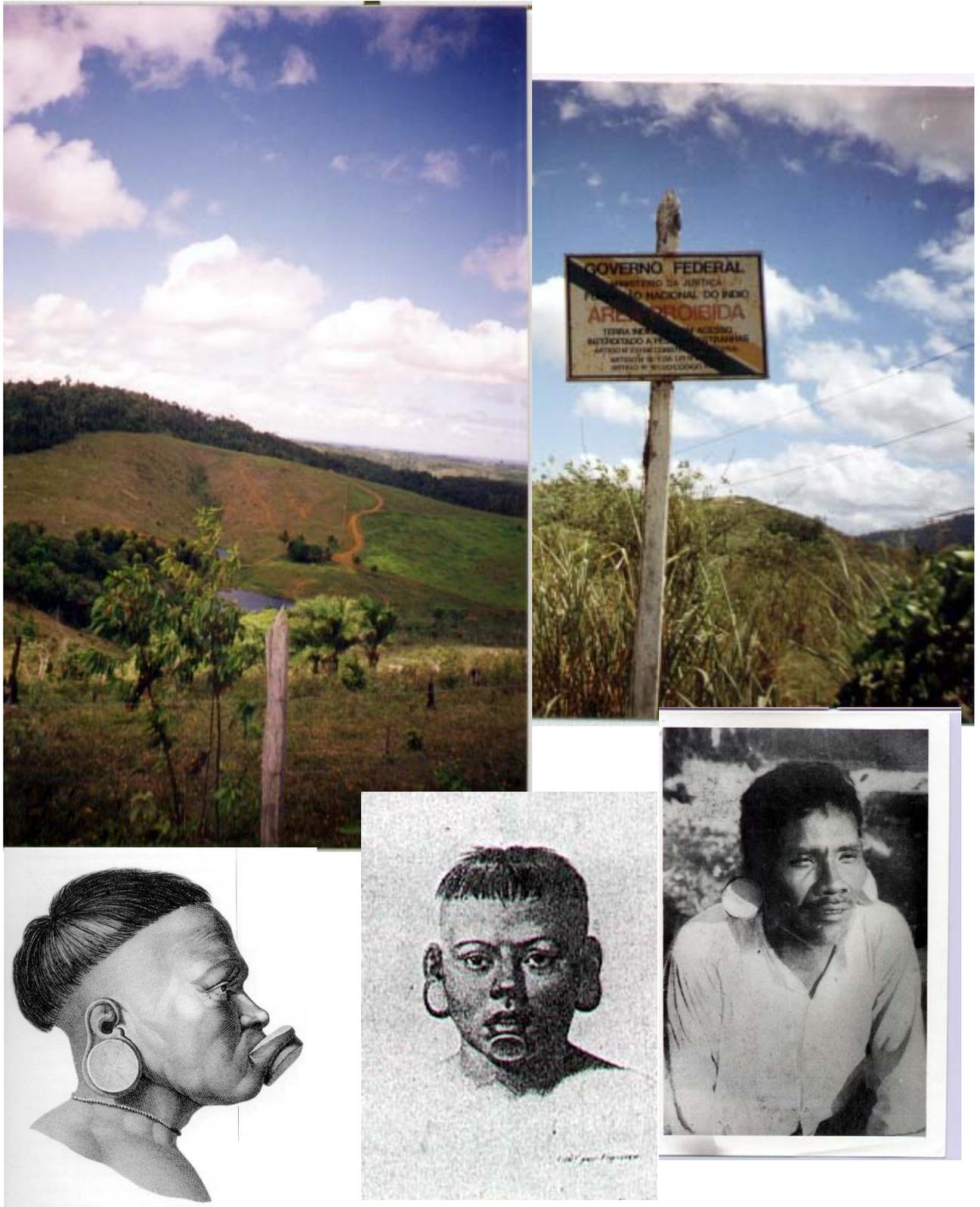


Figura 1 – Trajetória Pataxó Hãhãhãi- de *Gente da Mata* a *Gente da Reserva*. Fonte: Projeto Índios no Sul da Bahia (Augusto Oliveira/Sonny Thoresen)/ Gravuras diversas de índios Botocudo.

1 TRAJETÓRIA PATAXÓ HÃHÃHÃI- DE *GENTE DA MATA* A *GENTE DA RESERVA*.

*“mas não temos o que nós tínhamos no passado,
os grandes rios, a grande mata, a liberdade de se vestir”.*
João Cândido da Silva- Kaingáng

Tradicionalmente os Pataxó Hãhãhãĩ não estavam localizados nas imediações de Camamu, e para que possamos estudá-los nessa região faz-se necessário recorrermos a fontes que nos permitam elaborar a sua trajetória histórica, fundamentada cientificamente. Essa aldeia surgiu oficialmente em 1985, e esse grupo é fruto de um processo histórico que tem como marco oficial inicial a criação da Reserva Caramuru-Paraguaçu.

Um esclarecimento inicial faz-se necessário quanto à grafia Hãhãhãĩ, ao invés de Hãhãhãe, que significa ‘povo’, na língua Pataxó, tomando como base o material produzido pela Comissão Pró-Índio de São Paulo, no livro Lições de Bahetá (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO, 1984).

As primeiras citações sobre os Pataxó datam ainda do século XVI, o que pode ser observado ao menos em duas referências: o ‘Conselho Ultramarino de Lisboa’, que tem farta documentação sobre o Brasil colonial, e a obra ‘Crônica da Capitania de São Jorge dos Ilhéus’ de Silva Campos, que embora não seja do século XVI aborda documentos de época, e faz referências aos Pataxó. Contudo as primeiras notícias dos Pataxó Hãhãhãĩ que temos conhecimento datam de 1651, noticiadas por Francisco da Rocha, quando da sua expedição até as nascentes do Rio Gongogy no intuito de desbaratar índios que estavam atacando a região de Ilhéus.

Situando historicamente os indígenas num primeiro momento no período colonial, têm-se os enfrentamentos com o conquistador/ colonizador, o que para os índios implicava a dicotomia: aliança ou combate. Desta dicotomia decorreu a designação portuguesa de grupos ditos amistosos ou bravios, uma dicotomia que gerou e se firmou como um senso comum na conduta dos nacionais brasileiros para com os povos indígenas.

Fruto desse processo histórico e de toda uma trajetória histórica que haveremos de levantar neste trabalho, o nosso objeto de estudo, os índios Pataxó Hãhãhã de Camamu, só serão protagonistas desta história quando os índios Pataxó se desmembram no século XX, por isso é necessário que abordemos o processo histórico iniciado com o avanço colonial.

O avanço colonial impôs a redução dos territórios das populações nativas, através da criação de *missões*, *aldeamentos* e *descimentos*, o que mudava substancialmente as relações dos grupos indígenas entre si e com a própria terra. Os povos senhores destas terras viram-se num momento cobrados de uma suposta *vassalagem*, quando não reconheciam autoridade d'El Rey, nem daqueles que se diziam seus súditos.

Noutras palavras, foi a luta entre o índio e o *civilizado*, representante da civilização européia em plena revolução técnica, a luta do pote de ferro contra o pote de barro [tradução do autor]⁴.

Por mais de duzentos anos ocorreram enfrentamentos dos povos indígenas com os demais colonizadores, sendo aqueles um obstáculo à efetivação do plano de colonização, ou de exploração desta região. Cabe lembrar que após este período, em fins do século XVIII iniciou-se o cultivo do cacau na região, o que, posteriormente, já na segunda metade do século XIX fomentou-se a instalação de trabalhadores nacionais brasileiros no sul da Capitania da Bahia, provocando a derrubada das matas, alterando o desenho do território tradicional das comunidades nativas, alterando as relações sociais e, porque não dizer, étnicas na região.

Temos ainda um segundo momento, datado a partir do retorno à declaração das chamadas “guerras justas”, em 1808. Neste período foram mantidas determinadas características do período pombalino no trato da questão indígena, como as campanhas de apresamento, tentativa de tomada total dos seus territórios, abertura de frentes de colonização e patrulhamento das estradas. A essa postura somavam-se, então, a criação de quartéis e

⁴ No texto consta: “la lutte entre l’Indien et l’*Espagnol*, représentant de la civilisation européenne en pleine révolution technique, la lutte de pot de fer contre le pot de terre.” (CHAUNU 1949 : 7)

adoção de uma política oficial assimilacionista e escravocrata eliminada no século anterior quando da administração pombalina.

Os registros coloniais fazem referência ao grupo indígena Pataxó Hãhãhã como *não-Tupi*, e por muitos anos foi denominado por *Tapuia*. Esse termo bastante genérico, vem sendo usado desde os primeiros contatos com os povos indígenas brasileiros como elemento comunicacional de identificação das gentes da terra.

Daí indagarmos sobre quem eram estes grupos, que relação mantinham com o processo de colonização, se eram considerados *índio manso*, ou *índio brabo*. Justifico o uso dos termos: o primeiro compreende àquele que fora útil durante a instalação da colônia, servindo de mão-de-obra, ou servindo como aliado; o outro termo, onde se insiste na grafia *brabo*, ao invés de bravo, por sua rudeza, e que aos olhos do conquistador, fazia-se somada à ferocidade animal, demasiada grotesca e repugnante.

Consideramos que na região em estudo existiam os seguintes grupos étnicos:

- a) Os da família lingüística Tupi-Guarani do tronco **Tupi**, os **Tupinikim**, já em sua maioria sob processo de aldeamento em fins do século XVI. Foram criados os aldeamentos de Nossa Senhora da Escada de Olivença, e Nossa Senhora de Macamamu - Olivença e Camamu, respectivamente. Observam-se, ao longo da história, conflitos com os conquistadores, gerando investidas contra os habitantes nativos, e ficando estes em situação desfavorável à sua reprodução sociocultural.
- b) Os **Macro-Jê** – vulgarmente chamados de Tapuia - temos: 1- **Borun** – os Gren, subgrupo Aymoré⁵, ou Botocudo, e os Baenã; 2- os **Kamakã**, Kamakã-Mongoyó, Meniã; 3- **Kiriri-Sapuyá**; 4- e subgrupos **Pataxó** propriamente ditos⁶.

Um terceiro momento se impõe com a publicação da Lei de Terras de 1850, já no Brasil Imperial, quando se estabelece uma prática política, que condicionava o reconhecimento da condição de índio à conservação de muitos traços culturais os quais, devido os séculos de

⁵ *Aymoré* era a denominação atribuída pelos Tupi aos Gren/Kren; a denominação portuguesa é Botocudo.

⁶ Nimuendajú afirma que os Pataxó se diferenciam dos Jê. (NIMUENDAJÚ, 1982.)

contato, muitos povos haviam perdido, ou foram proibidos de fazerem uso, como, por exemplo, sua língua.

Segundo o Programa de Pesquisas Sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro/PINEB-UFBA (1998), foi criada a Aldeia Indígena de Barra Velha (1861) no intuito de reunir toda a população Pataxó numa única aldeia. Quando, devido a conflitos entre índios e não-índios, o Presidente da Província determinou a concentração compulsória de toda a população indígena em uma só aldeia junto à embocadura do rio Corumbau, o que não se consumou, esta teria dado origem a atual Aldeia de Barra Velha, considerada pelos Pataxó como aldeia-mãe.

O processo histórico vivenciado pelo povo Pataxó pós criação da Reserva Caramuru-Paraguaçu efetivou-se com a fusão de diversas etnias (grupos Baenã, Borun, Kamakã-Mongoyó, Kiriri-Sapuyá, Pataxó e Tupinikim) e mesmo de miscigenação com elementos étnicos não-indígenas mesclados como um único povo. Sua trajetória histórica comum caracteriza-se por uma postura de resistência e de sobrevivência física e cultural, em face à sociedade dominante e ao extermínio imposto pelo conquistador através de processos genocidas e/ou da convivência forçada com instituições nacionais voltadas para promover a segurança do processo colonizador, e edificação da sociedade e do território brasileiros como um todo homogêneo ou, noutras palavras, voltados para a política da integração nacional.

Ainda que projetada desde o período pombalino, a política de integração propriamente dita que analisamos vem em 1910, período que podemos conceber como um quarto momento. Esta política fora imbuída de ideais que mesclavam positivismo e evolucionismo, quando da criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). O SPI congregava as funções de amparo aos índios e de promoção da colonização com trabalhos rurais, promovendo a integração do indígena à sociedade brasileira. Pretendia-se trazer os índios à sociedade macronacional brasileira, através de um processo de atração e fixação dos grupos em áreas restritas, o ensino da atividade agrícola e mesmo sua transformação em mão-de-obra a ser usada nas fazendas vizinhas. Tal proposta, se tornada prática, visava transformar os índios de seu status de *gente da mata* ao de *gente de reserva*.

A vida em reserva estava respaldada num processo que, segundo Ribeiro (1962), previa uma organização que partia de núcleos de atração de índios hostis e arredios, passava a povoações destinadas a índios já sedentarizados, e daí a centros agrícolas onde, já afeitos ao trabalho nos moldes rurais brasileiros, recebiam uma gleba de terras para se instalarem, juntamente com sertanejos.

Pela primeira vez era estatuído como princípio legal o respeito às tribos indígenas como povos que *tinham o direito de ser eles próprios, de professar suas crenças, de viver segundo o único modo que sabiam fazê-lo: aquele que aprenderam de seus antepassados e que só lentamente podiam mudar* (RIBEIRO, 1962). Assim constava na letra, o respeito numa prática de gradativa assimilação, o que ficou apenas como “letra da Lei”, não havendo na prática o que se chama de alteridade.

É neste período integracionista, mais precisamente na década de 1920, que os últimos grupos da mata do sul da Bahia são contatados, destacando-se os Baenã e os últimos Pataxó-Hãhãhã, ocasião em que a Área Indígena de Caramuru-Paraguaçu, no Sul da Bahia, foi a eles destinada.

O SPI, sob o lema da ordem e progresso, vai trabalhar no objetivo de enquadrar as comunidades indígenas no sistema de produção econômica vigente na região sul da Bahia. Neste caso específico, observa-se o florescimento da atividade cacaueteira, a leste, e do pastoreio a oeste. Consoante com a política integracionista implantada pelo SPI, os arrendamentos das terras da Reserva Pataxó vão ser justificados pela importância educativa resultante da convivência com trabalhadores nacionais. Estes, na ótica dominante naquele momento, introduziriam a modernização das técnicas de trabalho agrícola e o progresso em áreas de recente conquista e ocupação econômica pela sociedade hegemônica.

Para estudarmos o grupo que ora habita nas imediações de Camamu necessitamos nos reportar à criação da Reserva Caramuru-Paraguaçu, de onde esse grupo se origina. Essa Reserva foi criada pelo Decreto número 4081 de 19 de setembro de 1925, e pela Lei número 1916 de 09 de agosto de 1926, que lhe assegurava 50 léguas quadradas para gozo dos índios, e que menciona como tendo direito às terras os Tupinambá e Pataxó ou outros ali habitantes, fossem Macro-Jê ou Tupi, compreendendo o primeiro as etnias Baenã,

Borun, Kamakã-Mongoyó, Kiriri-Sapuyá e Pataxó, e o segundo, a etnia Tupinikim. Cabe salientar que se acreditava na possibilidade de haver outros grupos indígenas arredios ainda não conhecidos.

Destes grupos, tanto os Baenã são contatados no século XX e um último grupo Pataxó-Hãhãhã; os Kiriri-Sapuyá, originariamente do norte da Bahia, foram descidos para a região de Santa Rosa, Jequié, em 1834, e em 1937 levados pelo etnólogo alemão Curt Unkel Nimuendajú para a Reserva. Os índios costumam afirmar que o Toré é muito antigo, imemorial, e alguns dentre eles, em Caramuru, afirmaram que o Toré foi trazido pelos Kiriri-Sapuyá, enquanto outros afirmaram ser típico dos Pataxó, contudo observou-se que durante as reuniões para a Constituinte de 1988 um dos elementos apresentado nas discussões entre os índios do Nordeste como sua identidade era o Toré.

No momento da criação da Reserva, as diversas etnias estavam reunidas em Postos Indígenas do SPI, e dentre os diversos grupos, os “Pataxó (pataxó)[sic], mestiçados, Itabuna, Bahia” (GALVÃO, 1960); dá-se a localização obedecendo a zona administrativa do Posto do SPI, e destaca-se a concepção de índios como *mestiçados*, ou *caboclos*, como se tem costume em afirmar na dita região, que naquele momento tinha como característica ser de frente agropastoril.

Em idos dos anos 30, mais precisamente em 30 de janeiro de 1933, há referência, citada na íntegra por Jacobina (JACOBINA, 1934) de atividades disciplinares realizadas pelo delegado Coronel Nogueira, nos Rios Pardo e Cachoeira, onde afirma-se a presença de Guarani de Olivença, Catolé, e Barcellos⁷. Segundo Rodrigues (1986: 31-38) os Tupi têm-se localizado mais ao norte que os Guarani, sendo da mesma família lingüística, o Tupi-Guarani. Os Guarani historicamente são localizados no Paraguai, Bolívia, Argentina e sul do Brasil; o grupo mais setentrional localiza-se no Espírito Santo e sua localização neste estado provém da década de 1950.

Em 1937 a área da Reserva foi reduzida a 36 mil hectares, tendo ocorrido neste período diversos levantes indígenas na região sul da Bahia. Acredita-se que isso teria reforçado a

⁷Observe-se que esta última é nas imediações de Camamu, e não no eixo daqueles rios. Saliento este fato também por não haver encontrado nenhuma outra referência a Guarani na região.

pressão dos grupos hegemônicos não indígenas da região cacaueteira e pastoril, somando-se às acusações de envolvimento dos indígenas e pequenos ocupantes nacionais localizados na Reserva com um projeto de implantação de uma revolução comunista em 1936, o que gerou forte repressão policial e a dispersão da população indígena ali aldeada. Na região de Olivença registrou-se ainda o caso do Caboclo Marcelino, acusado de bandoleiro e ladrão; o ‘bugre que se fez índio’ como noticiavam jornais da época.

Afirma Vallely (VALLELY, 1992, p.42) [tradução do autor] que os Pataxó foram dispersados pela região, tendo alguns deles retornado à área e mansamente oferecido seus trabalhos como diaristas para os novos proprietários das terras. Neste processo eles aprendiam a língua do conquistador e esqueciam sua língua materna. Cabe acrescentar à informação do referido autor que naquela época os Pataxó já estavam muito reduzidos, e que os demais grupos já aldeados desde o início do século XIX, se dispersaram, e mesmo suas respectivas línguas teriam sido quase totalmente extintas devido ao uso compulsório do português, contudo os Baenã e Pataxó permaneceram no PI Caramuru-Paraguaçu.

Um quinto momento corresponde ao período de 1940 a 1967, ainda em tempos em que o Serviço de Proteção aos Índios- SPI- administrava a área indígena, quando aumentaram os arrendamentos de terras da Reserva a criadores de gado e cacauicultores, provocando a lenta invasão das roças trabalhadas pelos diversos grupos indígenas que ali viviam e sua consequente dispersão por cidades vizinhas e até outros estados.

Na década de 40, praticamente se dá todo o arrendamento do polígono sul e expulsão de quase todos os índios. Alguns mais sábios, ou talvez melhores conhecedores da política indigenista brasileira, apresentaram-se como arrendatários de suas próprias terras. Então passaram a pagar arrendamento das terras que eram suas, dentro da reserva, para lá poderem permanecer (BRASIL. CONGRESSO. CÂMARA DOS DEPUTADOS. COMISSÃO DO ÍNDIO, 1988).

Embora proibido pelo Regimento do SPI, consta que havia *desmembramento da família indígena* pela separação de pais e filhos sob pretexto de educação e mesmo de catequese. No papel constava a proteção ao patrimônio cultural mas na prática, cabia civilizar tais

gentes, ainda que civilizar fosse usufruir da sua força de trabalho com a desculpa de que eram levados para ter melhor condição de vida, ‘ir para a cidade’.

A legislação se revelou insuficiente e deu lugar a interpretações desfavoráveis aos interesses indígenas. A ‘proteção’ em certas épocas, foi seguida de flutuações às quais se submeteu o prestígio, a autonomia e os efetivos do SPI devido questões de ordem financeira. Para poder sobreviver, certas inspetorias regionais deixaram os colonos usufruir das terras legalmente destinadas aos indígenas, permitindo, então a redução de terras para grupos indígenas já eram considerados sob controle.

O SPI se achou diante da seguinte alternativa: indenizar as terras para restituí-las aos seus proprietários legítimos ou transferir os índios de uma região a outra.

Sugere o Bureau International du Travail (BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL, 1953 , p. 536) que foi dado o direito à posse de terra às famílias ou indivíduos não-indígenas que se achassem instalados no território de uma tribo, e de criarem benfeitorias no território indígena e, de acordo com o SPI, se fosse impossível demandar a desapropriação dessas terras caberia proceder legalmente uma delimitação de zona ou território tribal que os indivíduos ou famílias teriam direito de ocupar e explorar.

Tal processo, por sua vez, revelou manipulações por parte de agentes interessados em tirar proveito e revelou também o despreparo para controlar até mesmo seus advogados que faziam jogo duplo. Um exemplo ocorreu com os índios na região do Toucinho, onde um só advogado defendeu as duas partes envolvidas numa contenda de posse de terras na região em 1959. O advogado Altamirando Cerqueira Marques, que de acordo com o SPI, defenderia os índios no direito à propriedade, no mesmo caso defendeu os fazendeiros, e segundo consta no Relatório Pataxó, ‘não se sabe como os índios perderam o que evidentemente estava ganho’.

A proposta oficial, portanto, voltava-se para sedentarizar os índios e transformá-los em pequenos produtores ou trabalhadores rurais, além de incentivar a miscigenação entre os próprios índios de etnias diferentes e entre índios e não-índios, impondo-se a aculturação que implicaria no abandono das suas práticas culturais e sociais, peculiares a cada um

desses grupos, construindo-se então uma *identidade não-india*, ainda que estivesse escrito no Regimento do SPI que cabia [tradução do autor]:

protegê-los contra o extermínio e lhes dar garantias contra a opressão e espoliação, e de *fazer sua educação*; de garantir aos índios a propriedade efetiva da terra que eles ocupam; de salvaguardar e respeitar a organização interna das tribos, sua independência, seus costumes, seus dialetos e suas instituições sem intervir para lhes modificar, a menos que eles constituíssem uma *ofensa à moral*; de esforçar à prevenção das hostilidades entre os diversos grupos indígenas, de restabelecer a paz entre aqueles que se achassem em estado de guerra; de se esforçar para melhorar a condição material deles inculcando o gosto pela agricultura e indústrias rurais; de favorecer conjuntamente com os organismos competentes, a exploração das suas riquezas naturais, das indústrias extrativas e de todos os outros recursos do patrimônio indígena afim de assegurar a emancipação econômica das tribos, e fixá-los a cultura metódica da terra e estabelecer indústrias elementares (BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL, 1953 , p. 536).

O interesse em reformular a política indigenista em favor da existência de comunidades indígenas, e, portanto, da pluralidade cultural, levou à criação de um programa cuja característica era de abrangência mundial. Então a Organização Internacional do Trabalho-OIT- começou a coordenar missões de assistência técnica às populações aborígenes através da Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização para Alimentação e Agricultura (FAO), e Organização Mundial da Saúde (OMS) , justificando que o problema das populações indígenas da América deveria ser apresentado como de interesse público e continental, e que as medidas legislativas ou práticas em vigor àquele momento, tinham sua origem em concepções fundadas por diferenças raciais de cunho racistas, e de tendências desfavoráveis aos grupos indígenas.

A reformulação da política indigenista pelo Estado brasileiro na década de 60, foi fruto da Convenção nº107, mais conhecida como Convenção de Genebra, de 26-06-1957, que veio entrar em vigor no Brasil promulgada pelo Decreto nº 58 824 de 14 de Julho de 1966; este preocupou-se com a diversidade lingüística e cultural das comunidades indígenas no Brasil.

Com a extinção do SPI e criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) pela Lei 5.371 de 05 de Dezembro de 1967, a política oficial vai se respaldar na Lei 6001, conhecida como o Estatuto do Índio, tendo como característica os Programas de Desenvolvimento

Comunitário, instituídos pela ONU no segundo pós-guerra, que objetivavam melhorar a qualidade de vida nos países do Terceiro Mundo, moldá-los à política desenvolvimentista da época.

Na década de 1970 ocorre o que podemos chamar de um sexto momento nesse processo histórico, quando se observa o crescimento nas discussões relativas ao que se convencionou chamar de ‘questão indígena’, ocorrendo diversos encontros e discussões em nível nacional e internacional. Dentre tais acontecimentos destacamos as Declarações de Barbados em 1971 e 1977, Declaração de Assunção/Paraguai em 1972, o próprio Estatuto do Índio, em 1973, encontros de pastorais indigenistas e criação de Organizações Não-Governamentais (ONG) ligadas a práticas em áreas indígenas.

Na Microrregião Cacaueira, mais precisamente na região que compreende a Reserva em estudo, registrou-se a tentativa de retomada do território indígena pelos seus primitivos ocupantes, concomitante à práticas de exclusão dos mesmos por parte dos municípios circunvizinhos. Nesta época houve, inclusive, a expulsão dos índios em Itaju do Colônia como parte dessa postura de violência, num episódio que nos chama a atenção, pois o município assume oficialmente a expulsão dos índios da sua região. Some-se a isso, invasão da área da Reserva, expulsão e mesmo assassinatos.

Tal postura intensificou-se de tal forma, que nos anos de 1974/1975, foi apresentada à Câmara Federal, pelo então Deputado Henrique Cardoso, pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB/BA), a proposta de extinção da Reserva Indígena, após tentativas de permutas das terras por outras, em Porto Seguro.

A ocupação das terras da Reserva por fazendeiros e pequenos proprietários cresceu sob os governos estaduais de Roberto Santos (1976) e posteriormente Antônio Carlos Magalhães (1980), tendo ocorrido a distribuição de títulos de propriedade das terras da União, as da Reserva Indígena, o que veio acirrar conflitos sociais.

A situação vivida pelos índios na Fazenda Guarani, em Minas Gerais, onde alguns grupos estavam confinados, motivou um pequeno grupo a reconquistar a São Lucas e a partir daí é que se deu a ação da sociedade civil e a lenta reforma que permitiu a retomada do contato.

Segundo Vallely (1992, p.42), encontros diversos entre lideranças indígenas e elementos da sociedade civil foram organizados no intuito de retomar ações coletivas, e isso veio a animar, o senso de identidade comunal daquele povo, no qual alguns não tinham tido nenhum contato por cerca de 30 anos [tradução do autor].

Na década de 80, notamos a organização e retomada da área que então levava o nome de Fazenda São Lucas, em abril de 1982, pelos índios Pataxó Hãhãhã, gerando ou reiniciando um processo maior de retomada do território, aqui já não mais o velho território tradicional, mas o território correspondente à Reserva.

Conforme dados fornecidos pela *Campanha Internacional pela Regularização do Território Pataxó Hãhãhãe* (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO/CIMI-LESTE, 2000), desde que reiniciou a “retomada” das terras indígenas relativas à Reserva Caramuru-Paraguaçu, o Povo Pataxó *Hãhãhãe* (*sic*) vem sofrendo diversos tipos de violência⁸, seja por coerção difusa, ou mesmo formal.

O cotidiano instaurado levou parte do grupo indígena da Reserva Caramuru-Paraguaçu a instalar-se, por sugestão da FUNAI em função das crises internas, na Aldeia Indígena Nova Vida, no município de Camamu, fato que é justificado pelos próprios índios como uma tentativa de evitar maiores tensões no grupo, tanto do ponto de vista externo, como interno, face às diversas facções étnicas e familiares existentes no próprio grupo.

Em 1985 foi criada a Aldeia Indígena Nova Vida (Fazenda Bahiana), em acordo com a própria FUNAI, mas a ocupação efetiva só veio se consumir a partir de dezembro de 1987. Segundo os próprios índios que lá vivem atualmente, eram 25 famílias, e o processo de adaptação foi muito árduo, “foi difícil se estabelecer devido costume do lugar, o clima”, segundo nos informou o índio Pataxó Valdemir Ribeiro.

⁸ Elencam: “por meio de seqüestros, assassinatos de lideranças, ameaças, perseguições, boicote na venda dos seus produtos, tentativas de transferências, fome, negação de socorro, descaso das autoridades, torturas físicas, pressões psicológicas, esterilização, preconceitos os mais diversos”.

O meio ambiente era outro e a sobrevivência tinha, obrigatoriamente, que ser readaptada às novas condições, para garantir o sustento de cada família. Chamam a atenção de que o solo era muito pobre, a presença de formigas muito grande, pouca caça, e da localização muito afastada da zona urbana, afora a quase total desassistência por parte dos órgãos governamentais, em destaque a FUNAI.

Verifica-se que embora longe da violência manifesta, aqui o grupo se viu cara-a-cara com a violência noutros tons, nem tão manifesta como nas imediações de Caramuru-Paraguaçu, mas nem assim menor, passando por período de fome e desassistência, que gradualmente os fez retornar em grande parte à ‘velha’ Reserva em Pau Brasil, como é costumeiramente conhecida. Quando iniciou-se o trabalho para esta dissertação, das 25 famílias que aí residiam inicialmente, restavam apenas 9 (nove), e agregaram-se mais duas ao cotidiano da Aldeia, subindo o número total para 11(onze). Esse padrão reflete uma forma dos Jê de resolver suas questões, o que se vê como rompimento e recomposição do grupo.

Tais grupos Pataxó, embora sejam aglutinados em duas denominações de caráter macro, Pataxó – ou Pataxó Meridionais, termo criado na década de 1970 e de pouco uso- e Pataxó Hãhãhã, e ainda que apresentem suas idiossincrasias e complexidades próprias, são grupos aparentados por laços sumamente estreitos, a ponto de o *Capitão* do povo Pataxó, no seu conjunto, ser da Aldeia Indígena de Barra Velha, o Capitão Edivaldo, como é conhecido. Embora Barra Velha esteja vinculada a Minas Gerais, conforme atesta a Revolta de 1951, além do fato de que a circulação migratória entre o litoral e o interior é uma constante neste grupo.

Importante referencial é a pessoa do *Capitão*, o responsável pela educação comunitária e pelo diálogo intra e intersocietal ou seja, o diálogo das comunidades Pataxó e Pataxó Hãhãhã entre si, e destas com o mundo ao seu redor. Cabe ao *Capitão* definir passos, sempre dialogando com as demais lideranças, sobre as ações que norteiam os empreendimentos da comunidade - que atualmente têm destaque para a *terra, saúde, educação e cultura*; este último como manutenção e vivência da memória do grupo.

A pessoa do *Capitão* foi historicamente imposta pela sociedade nacional aos povos Tupi desde o Brasil Colônia a partir do processo de aldeamento, o que destaca-se devido o fato

de este grupo ser Jê, portanto, faz-se mister observar que a chefia entre os Jê não tem a mesma unanimidade que os Tupi, geralmente cada grupo familiar tem seu líder político que é também religioso, não havendo a liderança tradicional como existe no modelo do *Capitão*.

O fato de haver um só *Capitão* nos faz crer que as diferenças entre Pataxó e Pataxó Hãhãhã são mais geográficas no seu sentido espacial, que realmente étnicas e culturais. Suas especificidades estão no tocante à historicidade própria de cada grupo. No mais, são grupos de famílias bastante aparentadas, onde o casamento endogâmico predomina como característica social.

A nossa comunidade em foco vive na região da Costa do Dendê, na Aldeia Indígena Nova Vida, local este que teve que ser pensado e construído como aldeia a partir da memória ancestral ainda possível de ser resgatada, e que se apresenta uma como mescla de etnias diversas. Da população transferida, segundo o **Mapa da Fome**⁹ (1993), cerca de 75% das famílias abandonaram a área, alegando falta de recursos para a produção agrícola, devido ao esgotamento dos solos e à distância da sede municipal mais próxima.

A aldeia indígena Nova Vida está situada na região do município de Camamu, pertencente à Bacia Hidrográfica do Rio Anaraú, ou Bahiano, próxima à Rodovia BA 652, onde o acesso se dá num desvio do trecho desta rodovia, rumo oeste.

Ao chegar ao desvio deve-se percorrer 18 km atravessando uma área pertencente à Culturas Tropicais S/A (CULTROSA), empresa responsável pela exploração vegetal local, em destaque extração do látex. Tendo atravessado a área da Cultrosa, chegamos à Aldeia Indígena Nova Vida, da etnia Pataxó Hãhãhã. Merece destacar que esta etnia se faz politicamente construída a partir da sua multiplicidade étnica.

O que é de fato a aldeia? Fazer esta indagação pode parecer algo bisonho aos nossos olhos, pois parece algo visto como apenas uma propriedade delimitada para agentes externos para a sobrevivência de um grupo de pessoas de uma cultura diferente da nossa.

⁹ A ANAÍ-BA publicou uma série de mapas e gravuras intitulada “Índios na Bahia”, onde cita apenas como fonte: Mapa da Fome, 1993.

Segundo os moradores mais idosos de Nova Vida, a Aldeia não se restringe a apenas um pedaço de terra, ela representa *a morada de um povo, da tradição, a ligação, o caminho entre os seres divinos, os espíritos, e os humanos, o chão é sagrado e por isso a gente tem que repartir as coisas da natureza, para poder seguir bem o caminho quando a gente for embora.*

1.1 DESCRIÇÃO DA ALDEIA NOVA VIDA

A Aldeia situa-se numa região de vegetação mista de zona da mata e vegetação litorânea e clima tropical quente e úmido. Seu relevo varia segundo o tipo de solo, e aí encontramos basicamente dois tipos, o *tropolduts variação Vargito*, e o *harplothoxs variação cristalino*. No primeiro encontra-se alto teor de *silte*- material sedimentar (areia/ greda)- que o caracteriza como solo pobre.

No primeiro tipo de solo temos o relevo classificado como ondulado a forte ondulado, profundidade entre 80 e 150 cm, textura do solo argilosa, fertilidade baixa, e tido como potencialmente útil à pecuária.

No segundo, o relevo é forte ondulado a montanhoso, de profundidade igual/ superior a 150cm, textura também argilosa, fertilidade baixa, potencial para o cultivo de pastos e “reflorestamento”, além de cacau nos covoados- depressão de terreno aparentando uma série de covas.

A palavra reflorestamento nos indica desde já que a área já havia passado por um sistema de exploração agrícola, desde pastos, cacau e mesmo mandioca, afóra a extração de madeira que, embora sujeita aos rigores da lei, é muito comum ainda naquela região. Destaca-se também a presença marcante de formigas cortadeiras no local¹⁰, o que inviabiliza ou dificulta a tentativa dos ocupantes atuais em manejar a terra, e já nos aponta outro problema que é o desequilíbrio do ecossistema local.

¹⁰ *Saiúva e quem-quem.*

A coloração da terra é avermelhada, semelhante a dos tabuleiros- formação achatada e elevada, lembrando uma estrutura de mesa- também encontrados na formação do relevo local.

Ao adentrar-se em Nova Vida percebe-se de imediato, e obrigatoriamente, a placa oficial do Governo Federal, onde lêem-se *limites a quem entra*, estes impostos pelos artigos 231 da Constituição Federal, 18/1º da Lei 6001/73- o Estatuto do Índio -, e 161 do Código Penal. A entrada é restrita a pessoas autorizadas¹¹.

Adentramo-nos atravessando a cancela, e nos deparamos com um vasto terreno avermelhado, descampado, e uma placa com identificação de atividades subvencionadas pelo Governo do Estado da Bahia, realizadas pela Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola S/A (EBDA) como incentivo agrícola, porém o que a realidade mostra é que aquilo é apenas uma placa, poucas ações têm sido efetivadas tanto em quantidade quanto em qualidade.

Há um declive inicial, o que caracteriza todo o relevo local, embora maiores declives apareçam à medida que entramos no território de Nova Vida. Ao lado direito, escondido por árvores e mais ondulações do solo, um cemitério, árvores diversas, onde destacamos jaqueiras, mangueiras, e variedades de palmas; ao seu lado esquerdo, um campinho, dois sanitários relativamente abandonados, uma vez que estão cerca de cinco minutos de caminhada distantes da casa mais próxima.

Vê-se o campinho, e ao lado o Posto da FUNAI- Fundação Nacional do Índio -, uma caixa d'água, em frente, um carramachão e do outro lado do caminho, mais uma jaqueira, um galpão onde se encontram o carro da FUNAI e um trator. Do lado, a Escola Indígena Paraguaçu com apenas dois cômodos, um servindo de cozinha para a merenda, e outro de sala de aula *multisseriada*. Classes multisseriadas pois estudam numa só classe, ao mesmo tempo, alunos desde a alfabetização até a 4ª série do ensino fundamental. A Escola Indígena Paraguaçu tem esse nome, segundo disseram os líderes da comunidade, devido a origem do grupo.

¹¹ Tais referências encontram-se em anexo.

No cotidiano da escola no ano 2000 tem-se turma multisseriada pela tarde, com alunos da alfabetização e ensino fundamental da 1ª à 4ª série; à noite, atualmente os que estão se alfabetizando, e aqueles que já deveriam cursar a 5ª série. Atualmente apenas alunos índios estudam nesta escola.

Atrás da escola nos embrenhamos na composição do desenho territorial Pataxó Hãhãhã, onde as casas passam a ser vistas por quem lá está e raramente por quem lá chega, embora de uma casa possa se ver sempre outras, como uma possível rede de comunicação.

Este grupo tem registrado ao longo da sua história diferentes formas de casa, ou de habitação. Concebem-se desde casas feitas de folhas de helicônia, abrigos de folhas com tarimbas¹² e fogueiras, típicos dos Borun e Pataxó, que este último denomina-se *pâhâi* (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO, 1984) ; até mesmo uma concepção de casa ovalada, caracterizando tanto a *oka* do tronco Tupi, quanto do tronco Jê- o *kyjeme*, palavra Maxakali¹³, e a *sôda* e suas variantes *dêha*, *dihã*, *dha*, em língua Kamakã (GUÉRIOS, 1945), que mais se assemelha às casas de taipa bastante encontradas na zona rural.

Importante destacar que Wied-Neuwied (1989, p.429-438) menciona que as habitações dos Kamakã tinham sofrido mudanças, e que recentemente¹⁴ tinham se habituado a viver em local fixo e nas casas de estilo sertanejo, e salienta que não usavam redes, dormiam num estrado coberto com estopa. As crianças e os cachorros costumavam dormir no chão. Fabricavam painéis de barro de cor cinza.

O espaço “casa” tem um significado para cada etnia. Segundo os próprios índios o *kyjeme* tem o sentido de casa onde se trabalha, não apenas o sentido de lar, de convívio doméstico. Tanto varia a sua concepção, quanto a denominação de *casa* conforme as línguas próprias de cada etnia.

¹² Um único índio de Nova Vida disse que os antigos também usavam redes de dormir, fato singular e não verificado nas etnias do sul da Bahia.

¹³ Segundo Emmerich (1985) significa casa em Borun.

¹⁴ O autor usa como referência temporal o ano de 1815.

Em Nova Vida a primeira casa visualizada é a do Cacique, antigamente chamado de “principal”. É uma espécie de parada obrigatória dos que lá chegam, é de lá que se autorizam as rotas a serem seguidas por dentro da aldeia. Aí podemos tratar da memória histórico-social e mítica e das formas de organização e administração da aldeia.

Sobre a distribuição espacial destas casas entre os Pataxó Hãhãhã, percebemos uma peculiaridade. As casas mais “escondidas” são as casas das mulheres mais velhas, que também são viúvas, guardiãs da memória do grupo e referencial do poder feminino no grupo. Elas *de per se* compõem o quadro da matrilinearidade grupal, são tia e mãe dos seus representantes principais, e dos demais, são avós, tias-avós, parteiras, rezadeiras.

As casas mais visíveis são as casas de representantes masculinos, embora o poder Jê seja centrado na figura feminina. Estas situam-se ao longo do caminho, à beira da estrada. Aí permite-se discutir na educação tradicional, comunitária, o poder para dentro (feminino) e para fora (masculino).

Atualmente 11 famílias moram na aldeia¹⁵, o que significa que o grupo ainda mantém uma certa flutuação quanto à permanência na área, uma vez que nalguns momentos encontramos 9 famílias, noutros chegou-se a encontrar 25.

Subindo o vale, avistamos ao largo, numa baixada à direita uma casa de farinha, mais nova, plantações de abóbora, abacaxi, mandioca, pupunha, açaí, café, além de plantas outras como urucum, e outros tipos de mato que compõem o acervo artesanal e xamânico dos Pataxó Hãhãhã.

Há uma zona deixada como mata para a caça e feitura de remédios, e como zona sagrada, de conversa com o povo da mata, os espíritos da mata, como comumente se diz.

A mata possui uma diversidade de significados e símbolos, e ainda guarda também uma diversidade de plantas e bichos, que não serão objeto de estudo deste trabalho por não terem sido incluídos no projeto original. Sabemos, contudo, da presença de pássaros,

¹⁵ As famílias, ou casas, são conhecidas a partir dos seus representantes: Luís e Maria; Carlito e Marilene; Dona Rosa e Deusdete; Estelito e Alvina; Ademir e Rosinha; Valdivo e Janete; Valdeir e Liete; Dona Santa; Antonio Carlos e Sebastiana; Valdemir.

raposas, tatus, teiús, paca, coati, variedade de cobras e aranhas, além de onça- embora essa personagem seja figura rara – de grande importância mítica nas sociedades Jê, representando o poder de criação e destruição.

Em dois vales os índios possuem duas represas, e projetam realizar a piscicultura, o que servirá como possível fonte de alimento e auxílio pecuniário ao grupo.

Um ponto que merece que nos detenhamos no Posto Indígena da FUNAI, pois toda a área indígena também é conhecida como Posto Indígena (PI), é o Posto Administrativo local da FUNAI este obrigatoriamente situado na entrada da Aldeia. Ele representa o contato e/ou a mediação entre a sociedade nacional brasileira e as indígenas, marca o fim simbólico e físico do território da *gente da mata* e apresenta-se como o referencial da gente da reserva.

O *Posto Administrativo* traz historicamente na sua forma de administrar os vários momentos do que representou o SPI e mais tarde a FUNAI, seus processos políticos no trato com as populações indígenas, onde o índio deveria ser pacificado, assimilado e integrado, de modo a acompanhar o processo evolutivo do povo brasileiro, e poder servir de mão-de-obra a esse mercado crescente.

O *Posto Administrativo* da FUNAI é o marco das notícias, do uso do rádio, do atendimento em saúde, das informações e contatos com o mundo lá fora, com o mundo não-índio, e com outras comunidades indígenas. Neste ano esteve composto por quatro funcionários, sendo um chefe de posto, um professor, uma agente de saúde, e um agente comunitário. Hoje não há o chefe de posto há quase seis meses, e corre-se o risco, de assim como noutros anos, ficar bem mais tempo sem chefe de posto de fato por razões não explicadas pelos funcionários, nem pela FUNAI, mas que deixam transparecer que há descaso.

Outro elemento que se destaca na paisagem, e que passa como algo comum aos olhos menos atentos às nuances da cultura Pataxó Hãhãhã, são as árvores. Elas não representam apenas plantas, mas simbolizam um universo que é segredo, por ser sagrado, e por isso mesmo, recai no que chamamos de belas palavras, ou fala sagrada. Aí temos a personificação da fala sagrada, restrita a um círculo de iniciados, e nem todos os fonemas

podem ser pronunciados por quaisquer bocas. Essas árvores foram reatualizadas num processo de releitura de “novas” espécies conforme recriação da memória ancestral.

Há algo que, segundo os índios, envolve o segredo sagrado, e o segredo sobre o não lembrado, daí tornado segredo e reinventado da mescla de etnias e do contato com a sociedade nacional que o fez surgir em trama de segredos, talvez como proteção da sua identidade una feita no plural, ou fazendo-se no plural. Ou ocultando hiatos da memória grupal o que foi construído sobre a sua pluralidade étnica.

Nas árvores temos a personificação de divindades, de templos, morada de espíritos, morada do movimento do universo, bem e mal conforme a qualidade do diálogo que se estabelece com a divindade. Por ser árvore, liga-se ao céu, à casa de cima, ou aos territórios sem luz, de baixo, das assombrações.

Para o mundo de relações diversas, há o imensurável, ou ainda imensurável, que são as relações culturais em si, como superestrutura, e o material, mensurável, elaborado nas atividades cotidianas, produtor e reproduzidor do universo humano, e que ao reproduzir-se reproduz também como identidade cultural.

As atividades desenvolvidas na área são distribuídas entre seus membros segundo o esquema de mutirão, e de produção familiar também, onde homens e mulheres, crianças e adultos, todos participam do plantio, colheita, semeadura e manutenção dos plantios, do fabrico de artesanato, este de caráter familiar, embora de traços comuns a toda comunidade, e que atuam como exercício diário da educação comunitária dos jovens que acompanham os pais.

O trabalho de caçar é eminentemente masculino, já o trato com a caça é de ambos os gêneros. O processo de trabalho com a mandioca é de todos.

Traço marcante junto a este grupo é a produção artesanal com a madeira tanto na produção de arte utilitária ou doméstica, como gamelas, pratos, objetos zoomórficos, colares, pulseiras e argolas, além do uso de contas, sementes, e fibra vegetal.

Utilizam também da palha para confecção de seus trajes tradicionais, para as danças e festividades do grupo.

As festividades do grupo nos fazem retornar ao caramanchão citado anteriormente, localizado ao lado do Posto Indígena, espaço aberto, coberto, onde todos os encontros comunitários se realizam, os diálogos se estabelecem, os acordos se fazem. Representa em si, personifica, os movimentos do universo e dos viventes do universo.

Sua estrutura coberta com tablitas, e com um mourão fincado no centro, ligando céu e terra, e outras madeiras desenhando pontos da sua circunferência, mas que se abrem aos diversos caminhos para os homens, às diversas direções. Aí acontecem o Toré, as danças, as festividades. Aqui dialogam os mundos dos humanos, dos espíritos, e dos humanos com os espíritos, segundo os índios nos informam. Aqui na dança do Toré bebe-se jurema, cauim ou jatobá e também tem-se o diálogo com *Vovó*- entidade da mata- e os demais encantados.

Geralmente o Pataxó Hãhãhã, assim como os demais índios brasileiros, usam dois nomes, um da sua própria etnia, e outro brasileiro. Um ser ou seres de dois nomes, um nome aos de casa, à sua gente, outro nome aos de fora. Percebe-se neste contexto a dualidade sociocultural em que vive o grupo.

O Pataxó Hãhãhã emerge neste diálogo entre culturas diferentes. Na sua aldeia comunica-se com os búzios, chamando quem está ao longe, ou no mato, ou para dar notícias, ou mesmo de telefone celular rural- adquirido pela nova equipe da FUNAI.

O ser Pataxó Hãhãhã originalmente caçador e coletor, e de agricultura incipiente, mesclou-se com outras etnias indígenas, e manteve seu etnonímio como referência. Mais tarde fundiu-se com brancos e negros, além de outros grupos indígenas, com outros nacionais brasileiros, porém aqueles que mantiveram laços de parentesco vivos, estes se auto-afirmam como membros dessa etnia. Ainda se discute se, em algum momento, um povo foi apenas caçador e coletor. Com relação aos Jê, há registros da presença de agricultura incipiente antes do contato e se questiona se antes de terem sido deslocados pelos Tupi não seriam agricultores.

Tal povo passou a mesclar às tarefas de caça e coleta, pastoreio e agricultura- embora os Kamakã realizassem agricultura, o que se comprova pela documentação em arquivos- e a falar o português dos agentes civilizadores, língua que se manteve como sua, pois foi apropriada.

A Aldeia Indígena de Nova Vida é uma teia onde as relações se dão em movimentos exógenos e endógenos, no grupo maior, na tribo, nas famílias, em cada indivíduo, e sua cultura é esta teia, algo característico a eles, vivenciados por eles, um contexto específico e único, dotado de historicidade. Esta Aldeia tem sua especificidade por ser ela mesma, por suas peculiaridades, por suas relações *só suas*, pelo grupo Pataxó Hãhãhã, sua localização, seus componentes, e sua inserção no mundo, nos mundos, pela forma como eles concebem o universo.

O ser Pataxó Hãhãhã aqui, falante do português, é um ser semelhante a uma ponte- numa dimensão que faz retomar ‘Assim falou Zaratustra’ (NIETZSCHE, 1991)- um elo entre o passado e o presente. Sob segredos, mantém sua língua ou fragmentos dela, ou oculta o que se perdeu da sua memória; mesmo tendo sido moldado pelos aldeamentos e ações cristianizadoras, também canta e dança no Toré- ritual religioso.

O Pataxó Hãhãhã, mescla de grupos diversos, Tupi e Jê¹⁶, além de elementos nacionais brasileiros, dança e canta comungando-se com Cristo e seus santos, e com os espíritos da mata, e se auto-afirma levando o nome do que representa o último dentre os grupos contatados.

A reunião dos relatos recolhidos ao longo das entrevistas e que foram confrontadas com os documentos de caráter etnográfico, permitem recuperar o perfil de sua cultura no passado ainda vivo na memória e nos aponta para o fato de que dentre os elementos significativos da cultura tradicional deste grupo encontramos referência étnica marcadamente Kamakã, outra etnia e que se faz hodiernamente um dos sub-grupos Pataxó Hãhãhã, embora eles a

¹⁶ Sobre este tópico Curt Nimuendajú chama a atenção ao parentesco Maxakali e Pataxó, questiona se são estes aparentados aos demais Jê, e também chama a atenção à adoção de identidade “neobrasileira” em :NIMUENDAJÚ, 1982 :209-218).

todo instante neguem ser Kamakã, afirmando-se como Pataxó Hãhãhã; são traços marcantes desse perfil:

- **Construção do corpo** - Usavam o estojo peniano (*hiranaika*), depilavam-se, faziam pequeno orifício nas orelhas e pintavam-se com o urucu, o jenipapo e obtinham a cor amarela com a casca da catuaba. Perguntados sobre os Kamakã-Menian, informaram que era um dos seus grupos, que consideravam como não sendo puros (WIED-NEUWIED, 1989, p. 443-489). Dizem que mantêm a aparência física típica dos Tapuia, tendo incorporado alguns hábitos dos Tupi. O contato os teria obrigado a se tornarem sedentários e agricultores, mas mantinham alguns dos seus antigos rituais como a corrida de toras (DENIS, 1980, p. 240; 388-390)¹⁷. **Aparência** - raça vigorosa e sã, peito largo, carnudos, tez pardo – avermelhado escura, nada tendo de excepcional que os destacasse das demais tribos. Cabelos compridos, alguns com barba, grande agilidade e elegância nos movimentos (SPIX ; VON MARTIUS, 1976, p. (II) 166-170). Os Kamakã possuíam boa aparência e o fato de serem os únicos a usarem o cabelo na altura da cintura. Só alguns se vestiam e ainda assim parcialmente (WIED-NEUWIED, 1989, p. 429-438).
- **Adereços e roupas** – Em ocasiões festivas usavam cocar feito de penas de papagaio. Elas eram presas a uma rede de algodão de maneira que na parte mais alta ficava uma espécie de coroa feita com as penas da cauda do juru ou do papagaio ou da arara por serem mais longas. **Adereços** – Sua pintura era com listras negras (os homens) e círculos concêntricos formados de meia – luas em torno dos seios e do rosto. Alguns usavam seus barretes e/outras penas enfiadas nas orelhas. Quanto à vestimenta, combinavam os ornamentos tradicionais com roupas de brancos. As mulheres são descritas como hábeis tecelãs de algodão (WIED-NEUWIED, 1989, p. 429-438), e na olaria; destacam-se a qualidade de sua cerâmica, de seus tecidos, elegância de suas armas, do bastão do chefe e no *charo* – **denominação Kamakã**-(DENIS, 1980, p. 240; 388-390), o cocar. **Roupas** – os homens estavam nus e com estojo peniano. As mulheres vestiam saias de chita multicores fornecidas pelo frade. Depilavam – se

¹⁷ Verificado também em depoimentos das índias Dona Rosa e Dona Santa, além de Learlito e Luís- o Cacique.

totalmente e sua pintura era em vermelho e preto. Assistiu uma índia pintar o filho com um arco no rosto e uma cruz no peito. As sementes do urucu eram maceradas em água e davam-lhe a forma de quadrados que eram expostos ao sol para secar. Depois eram dissolvidos em óleos vegetais ou gordura de animais. **Armas** - suas flechas seriam ervadas com o sumo de cipó quando eram destinadas á guerra e tinham pontas diferenciadas de acordo com o objetivo a que se destinassem. Os arcos eram grandes, escuros, feitos de Paraúna e com sulco na parte dianteira. Referem – se ao bastão do chefe como uma vara aguda e bem polida e vermelha (WIED-NEUWIED, 1989, p. 429-438).

- **Trabalho** - as mulheres eram encarregadas dos trabalhos domésticos da casa do missionário. Fiavam algodão e fibras de palmeira, com os quais faziam sacos, bolsas e aventais que tingiam de vermelho, preto e amarelo. Também eram boas ceramistas. Também se encarregavam das roças de mandioca e milho- (DENIS, 1980, p. 240; 388-390). As mulheres teciam com habilidade cordas, adereços e roupas de algodão. O avental das mulheres era enfeitado com essas cordas finas e tinham borlas. Pintavam-nos de vermelho e branco. Também faziam sacolas de algodão trançadas de cores branca, vermelha e amarelo que usavam no ombro para transportar seus pertences nos deslocamentos. O seu arco feito de braúna era de cor castanho – preto e muito bem polido e definido pelo autor com melhor acabado que os dos demais grupos da região. Também tinham uma ranhura como os dos Maxakali. Suas flechas tinham os 3 tipos de ponta, tinham abaixo da ponta um longo segmento de madeira de braúna, depois do qual começava o cabo, feito de bambu, a partir do qual se implantavam as penas de arara vermelha e azul entrelaçadas alternadamente com tiras de algodão branco e vermelho. Tinham grandes bastões lisos que parece que anteriormente eram prerrogativas dos chefes (WIED-NEUWIED, 1989, p. 429-438).
- **Instrumentos musicais e danças** – Dançavam ao som de um chocalho feito de cascos de anta amarrados em 2 maços por meio de cordões e de uma cabaça oca com cabo de madeira e cheia de pequenas pedras. Os homens, com o corpo inclinado, formavam um círculo e as mulheres 2 a 2 se posicionavam atrás de outras e lhes punham a mão sobre o ombro esquerdo. Dançavam em torno do vaso de cauim e davam muitas voltas até que

paravam e se dirigiam a vaso individual e bebiam o cauim. Outras vezes formavam 2 filas face a face e dançavam uns empurrando os outros.

- **Corrida de Toras** – Festa típica, na qual alguns jovens retiravam-se para as matas, onde cortavam um grande pedaço de pau cilíndrico de barriguda e nele enfiavam um pedaço de pau. O mais forte corria com ele para sua cabana com os demais perseguindo-o para tomar o tronco. A corrida terminava quando chegavam junto às mulheres que os aplaudiam. Encerrada a corrida, da qual muitos saíam machucados, dirigiam-se para o rio, no qual se banhavam longamente (WIED-NEUWIED, 1989, p. 429-438). Dançavam pintados ao som do maracá, feito de cuia preenchida com sementes, e de chocalhos. Seu canto e dança precediam as corridas de toras, que se destinavam aos jovens em idade de casamento impressionarem as candidatas. A corrida terminava em banhos de rio (DENIS, 1980, p. 240; 388-390).
- **Hábitos (também) diferenciais**- alguns hábitos de não dormir em redes, mas em jiraus guarnecidos de estopa e presença da fogueira dentro das casas (WIED-NEUWIED, 1989, p. 429-438). Consideram como um sinal distintivo do grupo o fato de dormirem em jiraus de madeira cobertos com folhas ou peles de animais, o que eles atribuem ao fato de serem originários de região de campos abertos, mais frios e não de matas, onde o calor úmido os teria levado a optar pela rede (SPIX ; VON MARTIUS, 1976, p. (II) 166-170).
- **Alimentação** - Não criavam animais domésticos e combinavam o produto da caça com os obtidos nas roças (WIED-NEUWIED, 1989, p. 429-438). Bebiam cauim e festejaram por toda a noite. Vendiam aos colonos bolas de cera aromáticas e mel. Tinham interdição alimentar para o tatu (WIED-NEUWIED, 1989, p. 429-438). Preparavam o cauim em longas jarras, feitas do tronco da barriguda com o qual levavam a bebida ao fogo para fermentar e que chamavam de *Cunarins* (DENIS, 1980, p. 240; 388-390); e temos a informação de que preparavam bebidas de jatobá, e guardavam em jarras de barro¹⁸. Quando obtinham sucesso nas caçadas faziam grandes festas com cantos,

¹⁸ Depoimentos das índias Dona Rosa e Dona Santa, do Cacique Awaí (Luís Rodrigues) , de Carlito e Valdemir Ribeiro.

danças e cauim de milho ou mandioca fermentado tronco escavado da barriguda durante 12 a 16 horas após Ter sido mastigado, cuspidado e completado por água quente, pondo-se, então no fogo (WIED-NEUWIED, 1989, p. 429-438).

- **Casamentos** – embora atingissem a puberdade, os homens só se casariam entre os 15 ou 16 anos- cabe lembrar que esta localização etária é um marco externo aos índios. Eram considerados ciumentos e castigariam a mulher adúltera. A decisão sobre o pretendente com que a moça se casaria se definia pela corrida de toras. As mulheres faziam seu parto às margens do rio, voltando logo a suas atividades normais e amamentavam os filhos por 3 ou 4 anos (SPIX ; VON MARTIUS,1976, p. (II) 166-170). Afirmam os índios que havia a dança do Beija-Flor como parte de um ritual de fazer a corte. É uma dança de execução um tanto complicada, onde a moça põe um pé sobre um pé do rapaz- o pretendente- e de frente dançam um ritmo frenético e que lembra o vôo do pássaro; diz-se que o mesmo tem que conseguir dançar até a cantoria terminar, senão não há casamento; porém foi acrescentado que quando querem casar mesmo, chegam a *fugir* e morar junto- a moça vai para a casa do rapaz. Os casamentos se iniciam com o fato do morar junto, da patrilocalidade.
- **Doença** – O doente era deixado só. Conheciam poucos medicamentos, usando a fumigação com tabaco para curar os doentes (WIED-NEUWIED, 1989, p. 429-438). As doenças eram tratadas pelo fumigação de tabacos e rituais de cura. Caso a doença se agravasse, o doente seria abandonado à própria sorte, o que não fazia com que não fossem pranteados quando morriam. Afirma-se que o contato com os colonizadores tinha aumentado o número de doenças de que sofriam, e por conseguinte, a taxa de mortalidade com a introdução da varíola e de febres antes desconhecidas.
- **Morte e Enterro** – Sobre a morte, informa-se que o defunto mais pranteado só seria enterrado depois que seus membros tivessem caído devido ao adiantado estado de putrefação em que se encontrava o corpo na sua cabana- o que nos permite pensar num enterro secundário (DENIS, 1980, p. 240; 388-390). O *sepultamento*- quando depositado na cova, era enterrado com armas e utensílios para que a alma pudesse seguir sua viagem, e devia haver uma fogueira acesa para afastar os maus espíritos. As

crianças eram enterradas em qualquer local e os adultos nas matas, às vezes de cócoras. A cova era coberta com folhas de palmeira e eram feitas ofertas com carne fresca. Quando essa carne era consumida por algum animal, passavam a interditar a carne do animal que fizeram a oferta (SPIX ; VON MARTIUS,1976, p. (II) 166-170). Os mortos eram chorados com gritos por toda a aldeia que se debruçava sobre o corpo. O enterro era feito muitos dias depois quando se encerrava o período de pranto. Aos espíritos dos seus mortos atribuem grandes poderes, inclusive o de provocarem tempestades. Quando não eram bem tratadas as almas voltavam sob a forma de onça para fazer-lhes mal. Eram enterrados com um vaso de cauim, arco e flechas, que eram colocados por baixo do corpo. Inicialmente os mortos seriam enterrados em posição sentada, porém, afirma-se que esta prática teria sido abandonada (WIED-NEUWIED, 1989, p. 429-438). Acredita-se que essa atitude poderia indicar uma crença na imortalidade ou na transmigração das almas. Atualmente o enterro é feito a maneira comum dos brasileiros.



Figura 2 - Educação Indígena.

2 A EDUCAÇÃO INDÍGENA

*"Um tigre não proclama sua tigridade, salta!"
Wole Soyinka*

2.1 Eixos conceituais

A proposta do nosso trabalho tem como apoio um ‘**tripé**’, construído pelas três dimensões da educação observada: *educação comunitária indígena*, a *educação para o indígena*, e a *educação escolar indígena*. Inicialmente necessitamos esclarecer algumas questões conceituais sobre **educação** propriamente dita para que possamos discutir suas outras manifestações, os componentes do nosso ‘tripé’, e daí a *pessoa* que emerge nesse processo educacional na sociedade Pataxó Hãhãhã.

Referimo-nos, então, à idéia de **processo** por ser um contínuo determinado no tempo e espaço, e se tratando de educação, de acordo com Santos (1975, p.53) deve ser pensado como a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições considerados fundamentais.

O viver em sociedade está intimamente ligado a regras de convivência, e no tocante à informação, à cultura, e à possibilidade de sua reprodução, influi e aflui nos costumes que devem ser passados e incorporados através de um **processo dialógico** que, por definição, é dinâmico, e envolve grupos humanos também variados.

O diálogo, por sua vez, obedece a regras geralmente definidas, e que delimitam seu campo de abrangência. Essas regras, em nosso estudo, fundamentam-se tanto no direito consuetudinário, quanto no de ordem jurídica escrita, que na nossa sociedade tem como referência a Constituição que rege o país. No caso desta análise será considerada a Constituição de 1988, pelo fato de o grupo étnico em foco ter construído sua aldeia no período paralelo às discussões da Constituinte, e à sua promulgação.

Consta no Capítulo III- *Da Educação, da Cultura e do Desporto*, no Artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada

com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da *pessoa*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Observa-se que o texto da lei não explicita um conceito de educação, ainda que se proclame que é direito de todos, e dever do Estado e da família, e apresenta três dos seus objetivos: pleno desenvolvimento da pessoa humana; preparo para o exercício da cidadania; a qualificação para o trabalho.

Segundo a Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, no seu ART 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Tomamos o **conceito de educação** elaborado por Rodrigues (RODRIGUES, 1996, p.73), onde a educação em geral - e a educação escolar em particular- pode ser compreendida como uma forma de reproduzir o modo de ser e a concepção de mundo das pessoas, grupos e classes, através da troca de experiências e de conhecimentos mediatizados pela autoridade pedagógica do educador. Esse modo de ser – ou essa concepção de mundo - inclui crenças, idéias, valores, ética, formas de trabalho e de organização social, cultural.

Sendo a educação estreitamente relacionada a cultura, tomamos os conceitos de cultura e de manifestação cultural, por considerarmos ser necessário destacar a sua própria condição de dinâmica humana. Por cultura entendemos:

Sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria de símbolos, ignorando as distinções provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível- isto é descritos com densidade (GEERTZ, 1978, p.24).

Por manifestação cultural, de acordo com o utilizado por Brandão:

Considerando-se que as manifestações culturais compreendem todo o universo de atividades representativas da vida social, política e econômica da comunidade- não apenas no que se refere às tradições, mas também às

formas de incorporação, interpretação e recriação de padrões de comportamento- busca-se fazer com que a escolha reflita sobre a realidade em que está inserida, passando a utilizá-la como elemento fundamental para a elaboração de seu currículo (BRANDÃO, 1996, p.46).

Faz-se oportuno conceituar *índio*, do ponto de vista de etnia e não do critério racial, senão reduziríamos o homem ao seu aspecto físico, e não só o corpo que faz o homem, sua identidade faz-se culturalmente. O conceito que utilizamos deriva do II Congresso Indigenista Interamericano:

O índio é descendente dos povos e nações pré-colombianas que têm a mesma consciência social de sua condição humana, assim mesmo considerada por eles próprios e por estranhos, em seu sistema de trabalho, em sua língua e em sua tradição, mesmo que estas tenham sofrido modificações por contatos estranhos.

O índio é a expressão de uma consciência social vinculada com os sistemas de trabalho e a economia, com um idioma próprio e com a tradição nacional respectiva dos povos ou nações aborígenes" (MELATTI, 1993, p.25-26).

Darcy Ribeiro, por sua vez, fazendo uso desta conceituação de abrangência internacional, tratou de adaptá-la aos grupos indígenas brasileiros:

Aquela parcela da população que apresenta problemas de inadaptação à sociedade brasileira, motivado pela conservação de costumes, hábitos ou meras lealdades que a vinculam a uma tradição pré-colombiana. Ou, ainda mais amplamente: índio é todo indivíduo reconhecido como membro de uma comunidade pré-colombiana que se identifica como etnicamente diversa da nacional e é considerada indígena pela população brasileira com que está em contato. (RIBEIRO, 1957)

O índio se constrói no feixe de relações educacionais, reflexo do seu contexto histórico e sociocultural.

Sabe-se que é necessário considerar a educação como um processo comunicacional e dialógico que congrega, “relações culturais e ideológicas, da vida intelectual e espiritual e a expressão política de tais relações” (CARNOY, 1990, p.26).

Por ser comunicacional, consideramos aqui que a educação é comunicação e diálogo, na medida em que “não é transferência de saber, mas encontros de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (LIMA, 1981, p.59). Comunicação enquanto coparticipação de sujeitos no ato de conhecer.

Podemos nos questionar sobre o porque desse processo ser plural, e elucidar que processo é esse. Aqui temos desde o senso comum a idéia de que educação é um processo, mas isso só não diz coisa alguma que nos permita conhecer ou apreender a realidade; é necessário perceber como se processa de fato, como são tecidas as relações que compõem a realidade da escola.

Na versão local ocorre o fenômeno da ‘construção social da escola’, de modo que nos impele a aclararmos como se processam “as práticas de produção da vida social, tais como: preparação dos indivíduos mais jovens para ação futura na sociedade, transmissão da herança cultural e de novas formas de trabalho, socialização de processos produtivos de bens materiais e espirituais, entre outros” (RODRIGUES, 1996, p.73).

Conforme Illich (1978, p.10), “não apenas educação, mas a realidade social, ela mesma, tem sido escolarizada”¹⁹. A educação, seu papel numa sociedade de formação social como a nossa, de diferentes classes sociais e diferentes etnias, e articulação de modos de produção diferenciados, tem o peso marcante da escola, ainda que se desenvolva também para além das paredes de uma escola.

Dito isso nota-se que a escola assume um valor importante na sociedade indígena, e lembramos que valores não existem abstratamente, conforme lembra Freitag (1985, p.141), mencionando Weber: “valores têm que ter validade; os indivíduos se orientam segundo certos valores se esses têm aceitação social, se têm consenso dos indivíduos que os partilham e respeitam”.

A educação para o indígena, evidencia-se a partir da existência da escola na aldeia, seguindo o modelo municipal de educação, seu processo escolar formal- federal, estadual, municipal- e suas bases legais, institucionalizada *na e pela* sociedade não-indígena, baseada

¹⁹ Consta: “Not only education but social reality itself has become schooled”.

no letramento e na escola. Educa-se o índio a partir de um foco de elaboração que lhe é exterior (MELIÀ, 1979, p.52).

Esse sentido é dotado de valor- retomamos o valor- e tal ou tais valores têm que estar arraigados no contexto social, na cultura vigente, porque, caso contrário, não têm validade, e, portanto, serão desrespeitados. Trata-se da institucionalização de valores em nível da sociedade e da internalização de valores em nível do indivíduo (FREITAG, 1985, p. 121-145).

Educação escolar indígena é a apropriação da escola pelas comunidades indígenas, processo através do qual tais comunidades demonstram não mais ser possível viver no isolamento, devido a expansão inevitável da sociedade hegemônica que lhe circunda, e se vêem impelidas a entender o código desta outra sociedade para melhor sobreviverem, conviverem, dialogarem. Esta prática foi oficializada, e apresenta-se também como proposta e iniciativa governamental.

O indivíduo, que é ator social, no desempenho dos seus papéis sociais é a *pessoa* que emerge dessa gama de relações- que são dotadas de valores -, e que são mediatizadas pela educação. A *pessoa*, seu elemento cultural por excelência, produz e reproduz cultura, e esta cultura terá sua identidade reproduzida se os valores e o que lhe serve de sustentação e referência, também forem reproduzidos.

A *educação comunitária indígena*, ou apenas *educação comunitária*, um dos eixos do nosso trabalho, é entendida como a dinâmica interna das relações sociais no cotidiano na aldeia, e abrange o conjunto dos processos de socialização e de transmissão de conhecimentos próprios e internos a cada cultura indígena.

Tendo apresentado os conceitos de *educação*, *educação para o indígena*, *educação comunitária* e *educação escolar indígena* que estamos utilizando, podemos debruçar o nosso olhar no tocante ao índio brasileiro e a educação para que possamos melhor nos direcionar ao nosso foco central que são as práticas educacionais efetuadas na Aldeia Indígena Nova Vida em Camamu, Bahia, e a pessoa que emerge desse processo.



Figura 3 – Índio brasileiro e a *Educação para o indígena* – uma primeira aproximação.
Fonte: Foto do Capitão Muhin dos Krenak do Rio Doce.

2.2 ÍNDIO BRASILEIRO E A *EDUCAÇÃO PARA O INDÍGENA* - UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO.

“E lá na cidade o povo pensa que a gente é bicho do mato.”
Carlito Rodrigues, de Nova Vida

O termo *índio* para designar as populações autóctones brasileiras é deveras genérico, congregando em si os troncos lingüísticos Macro-Jê, Tupi, além das famílias Aruak, Arawá, Bora, Guaikuru, Karib, Katukina, Maku, Mura, Nambikwara, Pano, Txapakura, Tukano, Yanomami; línguas isoladas como Arara, Aikaná, Ajuru, Arikapu, Irantxe, Kanoê (Kapixaná), Münkü (Mynky), Trumai, Tükuna (Tikuna). Em alguns casos ainda afirma-se a existência de povos sobre os quais não se têm notícia lingüística ou cultural, apenas falam de zonas onde vivem povos sem contato oficial catalogado.

Tem-se também o conhecimento de 32 povos que não usam mais na fala cotidiana a sua língua nativa, algumas inclusive, já perdidas, e é dentre eles que situam-se os Pataxó Hãhãhã. Daí é útil frisar o porque de não nos debruçarmos nas discussões ora em voga sobre bilingüismo.

Não nos cabe aqui discutir pela filologia o termo índio, ou mesmo debater os supostos sinônimos desse termo. De acordo com Schaden (SCHADEN, s/d), as imagens e os estereótipos étnicos não existem à margem da realidade histórica, fazem parte dela, e são produtos de uma mentalidade de uma época, de uma situação histórica peculiar, dos representantes de uma categoria social ou de um grupo cultural, e uma vez incorporados a um sistema de idéias, convertem-se em fatores que condicionam e chegam a determinar atitudes e o comportamento diante dos membros das respectivas etnias.

Incorporou-se historicamente à brasilidade “que índio, é tudo igual, tendo visto um, viram-se todos” (PARAÍSO, 1997), e a imagem mantida e reproduzida na sociedade brasileira é a do índio ‘congelado’, aquele que cabe apenas como acervo fotográfico do passado, do que um indivíduo vivente numa sociedade historicamente dada.

Neste trabalho o índio que observamos e estudamos, assim como sua produção em educação, é concreto, pós-contato. Essa consciência é determinante para que se entenda o sentido da educação, da escola, e do próprio grupo indígena inserido nesse contexto.

O contexto histórico iniciado com a colonização, segundo Baldus é marcado por três objetivos principais: proteção, pacificação, e aculturação dirigida.

Entendemos a proteção no sentido catequético de evangelização; a pacificação no sentido mesmo de contatar os povos diversos e dominá-los, trazer para a esfera das relações de poder da sociedade dominante. Aculturação dirigida decorreu da submissão das várias culturas indígenas a um mercado de trocas simbólicas, de bens culturais, objetivando moldar os índios ao que a sociedade circundante deseja. “Civilizar é cristianizar e que para cristianizar se tem que civilizar” (MELIÀ, 1979, p. 47). Com a separação entre Igreja e Estado, e o advento da filosofia positivista já não cabia apenas cristianizar.

A educação faz parte desse processo, e foi pensada e intencionalmente dirigida *para o indígena* através da qual coube amansar, pacificar e integrar o índio (BALDUS, 1962). Inicialmente sua integração fazia-se majoritariamente em *língua geral*, que é a expressão pela qual era conhecida uma espécie de língua franca colonial desenvolvida no Brasil a partir do Tupi; depois foi que se instituiu o português como meio de comunicação, ainda no período pombalino.

Verifica-se que o desejo em educar o índio aparece mais definido quando o anseio de submeter o indígena passou a ser o elemento central da ideologia dominante no mundo lusitano (MELIÀ, 1979, p. 43) quando da definição das fronteiras entre Portugal e Espanha, em 1756 ; e ainda que submetessem populações diversas pela imposição da vida segundo suas regras, ou pela imposição da morte fatural, congregações religiosas tomaram o processo educacional para si, como agentes de assimilação dos índios à fé cristã e à submissão ao rei português²⁰.

²⁰ A língua Tupi, segundo informa-se, “chegou a ter certa importância durante o período colonial e, por isso mesmo, a atemorizar as autoridades portuguesas que, em 1727, através de um ato legal proibiram seu uso entre os colonos” (SOUZA, 1990 : 64-65).

O processo de submissão, também conhecido por amansamento, tinha uma estrutura mestra, uma prática que levava à destribalização, ou à morte. No segundo caso tem-se um fim em si mesmo, mas no primeiro caso, observamos- segundo Melià (1979, p.43) - a “destruição da influência conservacionista dos pajés e dos velhos ou de instituições tribais nucleares, como o xamanismo, a antropofagia ritual, a poliginia; a dúvida a respeito da integridade das opiniões dos pais e dos mais velhos e da legitimidade das tradições tribais”.

No período colonial, usou-se do amansamento e evangelização, paralelamente ao apresamento e às guerras justas. O marco talvez tenha sido a ação jesuítica, que segundo J. Silva (1998, p.96), “a facilidade de os domesticar era tão conhecida pelos missionários, que o padre Nóbrega, segundo refere o Vieira, dizia por experiência que com música e harmonia de vozes se atrevia trazer a si todos os gentios da América”.

De acordo com Melià (MELIÀ, 1979, p.43-44), os avanços coloniais solaparam a eficiência adaptativa do sistema organizatório tribal, pela aglomeração dos indígenas em reduzido número de aldeias- as reduções-, escassez de víveres, e introduzindo desequilíbrios insanáveis como autênticos agentes da colonização.

Pouco antes da expulsão dos *abaré*²¹, em 1759, Pombal editava uma regulamentação da Lei 6-6-1755, na qual, entre outras coisas, se *determinava o ensino obrigatório do português*, e pedia que se observassem os costumes dos índios diferentes- diferentes dos submetidos, ou dos tornados aliados- para ver se poderiam viver juntos.

Com o advento da emancipação política e a implantação do Império, certas medidas sobre como lidar com as populações indígenas brasileiras foram pensadas e tornadas públicas, e refletem o que se pensava e planejava sobre índios naquele momento²².

²¹ Termo usado pelos indígenas do tronco Tupi para designarem os padres. (SAMPAIO,1987 : 188).

²² Cabe frisar que neste período, e em paralelo às declarações de guerras justas, a tipificação do índio brasileiro passou pela concepção do “declínio do bom selvagem”, e pelo rebaixamento dos Botocudo- onde é sempre salutar lembrar que no sul da Bahia não se diferenciava muito bem Botocudo de Pataxó. Em toda a área em que foi decretada a guerra justa, Bahia, Espírito Santo e Minas Gerais, usou-se da estratégia para obtenção de benefícios previstos nas leis, como terra e mão-de-obra.

A referência de estudos para o período monárquico concentra-se nos *Apontamentos para a civilização dos índios bravos do Brasil*, de José Bonifácio de Andrada e Silva (SILVA, J. 1998), onde ele traça uma proposta de ação, após desenvolver uma análise sobre a questão indígena em 44 pontos, sobre os quais no momento não podemos nos deter para uma análise mais aprofundada. Em resumo, trata de uma proposta inicial para comprar as terras indígenas, não esbulhando-as pela força; abrir comércio com os *bárbaros*, fomentar a produção agrícola, favorecer matrimônios interétnicos, introduzir brasileiros nas aldeias, criar colégio dos missionários para a catequização (SILVA, J. 1998, p. 118-125). Outro ponto considerado pelo mesmo autor é, que em vez das missões, afirma-se que “talvez o sistema de aliança e comércio será o melhor”, e que deve-se “pôr mestres de escola em todas as aldeias dos índios nossos amigos”.

Vemos aí que se propõe um outro desenho e estrutura operacional para as aldeias indígenas, que certamente funcionariam como colônias, nas quais, planeja-se que “haverá mercados públicos para vender aos índios os gêneros que eles consomem, e receber o produto da sua indústria- os *línguas* ensinarão o idioma português, e a ler e contar aos selvagens, de modo que a *nossa língua venha a ser geral*” (SILVA, J. 1998, p.123).

José Bonifácio de Andrada e Silva compartilhava da idéia de que “não se pode dizer que os índios do Brasil sejam incapazes de compreensão e discurso, porém não são capazes de pensar profunda e apuradamente; porém a mistura de branco e índio dá homens muito robustos e valentes, ainda que as faculdades mentais fiquem as mesmas” (SILVA, J. 1998, p. 133).

Continua o autor a afirmar que:

os índios são um rico tesouro para o Brasil se tivermos juízo e manha para aproveitá-los; cumpre ganhar-lhes a vontade tratando-os com bom modo, e depois pouco a pouco inclinar sua vontade ao trabalho e instrução moral, fazendo-os ver que tal é o seu verdadeiro interesse, e que devem adotar os nossos costumes, e sociedade. Eles aprenderão a nossa língua, e se mesclarão conosco por casamentos e comércios (SILVA, J. 1998, p. 144-145).

Partia-se assim da idéia que “o governo brasileiro tem a sagrada obrigação de instruir, emancipar, e fazer dos índios e brasileiros uma só nação homogênea, e igualmente feliz” (SILVA, J. 1998, p.147). Estabelecia-se um critério de homogeneização do índio à figura do brasileiro, e promovia-se um processo de assimilação legal, porém nem sempre pacífica ou devidamente aceita pelo outro. Era uma assimilação imposta.

Tem-se na mentalidade da época- e não apenas àquela época- algo próximo ao que escreveu Rousseau (TODOROV, 1993, p.39-41), que o animal obedece à natureza, e que o homem pode gerar seu destino na qualidade de agente livre; destarte o índio figurava na qualidade próxima ao animal, algo de humano, e em sendo assim, ao índio cabia obedecer à natureza do *homem* que dirige o seu destino.

Trata-se do determinismo físico e social onde as leis da história parecem ser a melhor justificação para as leis da superioridade racial (TODOROV, 1993, p.39-41), nas quais o índio é aloçêntrico. Como determinismo físico têm-se dois pontos de referência, que são a raça e o espaço, a localização; como determinismo social a própria condição de *inferioridade* legada pela colonização. Seu centro se encontra fora dos seus limites, seu centro é a própria sociedade envolvente que lhe dita as regras das tramas das leis da história, quais regras seguir oficialmente sob a égide da catequese, ou apresamentos e guerras justas.

Afirmou Thales de Azevedo, citado por Baldus (BALDUS, 1962), que promoveu-se a catequese no seio das tribos, e que esta prática não reconhecia o caráter religioso de certas crenças e ritos do gentio. Além disso, promovia-se também a doutrinação e educação nas vilas e aldeias do tipo redução, desorganizando a estrutura social e a cultura dos aborígenes.

O mesmo autor citado anteriormente, escreve:

quebrados os laços com o meio natural, alterado profundamente o sistema econômico, modificados os padrões de relações intertribais e forçada a residência numa aldeia sob disciplina e horários monótonos rígidos; o que lhes restava já não tinha significados antigos, tanto mais que instituições, mores e valores, sistemas de prestígio e de status, regras de parentesco e de casamento haviam sido atingidos por severas restrições e proibições (BALDUS, 1962).

A integração decorre oficialmente de desejos protecionistas, e que pode ser interpretada por desejo de ampliação de oferta de mão-de-obra, o que no entender de Schaden (1960), cria problemas graves e desajustamentos, pois elimina seus traços identitários ao “transformar o silvícola em colono fixado” (BALDUS, 1962); mas não o livra da peja de *marginalizado*.

Com o advento do século XX, e a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), torna-se marco referencial o Posto Indígena (PI), que é fruto da existência e atuação dos órgãos governamentais nas áreas indígenas.

Justifica-se a importância do PI devido ao fato de que os índios que estudamos serem índios de *vida em reserva* (MONTEIRO, 1984), reservas estas que receberam os nomes dos postos indígenas que gerenciavam a política indigenista no local.

As etnias que vivem na condição de *gente da reserva* são freqüentes no litoral brasileiro, em especial na Bahia, haja vista um contato mais longo entre diferentes sociedades, as indígenas e a colonizadora. Tais grupos nativos são oficialmente designados como *integrados*, porque tiveram suas formas tradicionais de produção desorganizadas e descaracterizadas as suas culturas. Entretanto continuam a se identificar como índios, preservaram alguns traços da sua tradição cultural de ‘*gente da mata*’; ocupam um pedaço de terra controlado pelo Estado, são tutelados.

Ribeiro (1977, p.235) afirma que tais comunidades chegaram ao século XX ilhadas em meio à população nacional, à cuja vida econômica se haviam incorporado como reserva de mão-de-obra ou como produtores especializados de certos artigos para comércio. Estavam confinados em parcelas do antigo território ou despojados de suas terras, perambulavam de um lugar a outro, sempre escorraçados.

Nesse processo histórico de contatos, muitos grupos haviam perdido a língua original, e nesses casos, aparentemente nada os distinguiu da população rural com que conviviam. Igualmente mestiçados, vestindo os mesmos trajes, talvez um pouco mais maltrapilhos, comendo os mesmos alimentos, poderiam passar despercebidos se eles próprios não tivessem certos de que constituíam um povo e não guardassem uma espécie de lealdade a

essa identidade étnica e se não fossem vistos pelos seus vizinhos como índios. Aparentemente haviam percorrido todo o caminho da aculturação, mas para se assimilarem, faltava alguma coisa imponderável- um passo apenas que não *podiam* dar

É aí que reside o (nosso) sentido em tratar de um grupo de reserva específico e dos fenômenos educativos que acontecem no seu interior. Segundo R. Silva (1997 a), “Um dos pressupostos básicos é o entendimento e afirmação de que sempre houve (e continuam existindo) formas próprias de educação indígena, e de que as pedagogias indígenas são um valor fundamental, que devem também orientar os trabalhos escolares”. Isso é feito em oposição à visão da escola numa postura integracionista, que tem sido historicamente aquela mais utilizada.

O sentido do fazer educação, e em destaque a maneira como tem sido concebido esse fazer no seu modelo ‘formal’, escolar, tem gerado críticas diversas, e poderíamos elencá-las enquanto à instituição escolar , com base em Stein (1981) a constatação de que a escola reproduz a injustiça social e que tem sido ineficiente; que possui uma estrutura autoritária- chegando nalguns casos a substituir essa autoridade (excessiva) pelo *consenso do grupo*- e, ainda que possa promover desenvolvimento, ela tem um perfil determinado, ou pré-determinado, pelo modelo social hegemônico.

Reforça-se então a posição de R. Silva (1997 a), ao afirmar que “concebe a instituição escolar como parte da *nossa* cultura (sociedade envolvente); assim sendo, sempre vai ser paralela ou de fora, em resumo, escolas para índios. E ainda que se parta da premissa de que os índios, por serem cidadãos brasileiros, têm direito à escolas de boa qualidade- nos moldes que nós projetamos para nossa sociedade- o que retoma e reforça a idéia e prática de ‘escola para os índios’”, numa postura dirigida para eles, por ‘nós’.

Tratar da educação indígena implica em rever como se programou essa educação na história dos índios que estamos estudando e o seu sentido, uma vez que educação como fora projetada para os povos indígenas é a estritamente escolar. A versão comunitária ou diversificada ainda é algo recente, e nessa região da Bahia, embrionária com riscos sérios de aborto.

Cabe buscar entender como se formou o trabalho em educação com comunidades indígenas aqui no Brasil, como os órgãos responsáveis viram e realizaram, e ainda fazem esse trabalho indigenista; também as concepções e práticas dos órgãos internacionais que têm influenciado a política indigenista brasileira e a relação da sociedade civil com tais populações.

A nossa referência inicial passa a ser o SPI, por ter sido este órgão oficial historicamente o mentor da política indigenista brasileira, e ter realizado trabalho com os Pataxó Hãhãhã. Sua proposta proibia retirar as crianças do convívio familiar, mas segundo alguns depoentes em Nova Vida e em Caramuru Paraguaçu, retiravam-se crianças de dentro das aldeias, da sua vida doméstica, *uma vez que eram índios*, para que não absorvessem os costumes ‘ruins’ das suas gentes, e para que pudessem ser “seres humanos aperfeiçoados” (MAIO, 1983).

Segundo Darcy Ribeiro (1962, p.155-158), a concepção de escola indicava que esta deveria variar em:

forma e em programa educativo, segundo o grau de *aculturação* dos grupos tribais. De início deve ter o propósito de ensinar às crianças apenas o português sem sotaque, transmitir noções de higiene, introduzir técnicas artesanais simples e práticas, e dar, através de conversas informais, uma idéia mais geral e mais precisa do *País*²³ e da própria tribo. Tudo isto com o propósito de proteger o índio contra a discriminação e, sobretudo, evitar que adote sobre si próprio os preconceitos da população rural com que está em contato.

A proposta do SPI, e não foi letra morta, chegava a citar que “nos grupos mais aculturados, as escolas *deverão* aproximar-se progressivamente do ensino rural adotado em todo o país” (RIBEIRO,1962, p.155-158). Reflexo de uma peculiar interpretação de suposto ‘desinteresse do homem do campo por educação escolar’ , segundo Monte (1992), onde se prepararia o índio para a vida como assalariado nas áreas rurais, na maioria dos casos.

²³ Grifo do próprio texto.

O processo educacional pensado e executado pela sociedade brasileira- portanto *para o indígena*- se dava em basicamente duas frentes: a missionária e a nacional propriamente dita (leiga)²⁴. A missionária, através da catequese, da escola e da capacitação técnico-profissional. A leiga funcionava seguindo o padrão escolar, e também capacitação técnico-profissional, não sendo necessariamente confessional.

A missionária partia do princípio da evangelização através da formação religiosa, celebração de matrimônios- que saltavam por cima das regras de parentesco- e com seus ideais assimilacionistas, unindo e fundindo povos diversos. Reforçava-se a condição de *imperfeição e bestialidade indígena* (MAIO,1983, p. 20), e também se retomava o discurso de que “o educador constata que o índio não aprende e que no fundo do seu ser é intocável” (MELIÀ, 1979, p.47).

Outros dois pontos desta formação, e que ainda são executados no Norte e Centro-Oeste do Brasil, eram a escola e a capacitação profissional. A escola, que primava pelo ensino do português gramaticalmente correto, cantos religiosos, e pelo ensino da matemática (esta reduzida a saber fazer contas que poderiam servir para não serem enganados no salário).

A capacitação contava- e ainda conta- com seções separadas entre os gêneros masculino e feminino. Aos homens eram seções de carpintaria, ferraria, mecânica, sapataria, eletricidade, tipografia, agricultura e manutenção do estabelecimento; às mulheres funcionavam seções de corte e costura, bordado, arte culinária, lavagem, cozinha, cuidado de crianças menores, horta e pomar.

Conforme salientam Kahn e Franchetto (1994), cabe então a política de assimilação dos grupos indígenas, de modo que educação de caráter missionário em áreas indígenas tinha duas direções, que eram o modelo católico de internato, e o modelo protestante com sua escola na aldeia. Interessante notar que o duelo envolvendo direcionamento religioso na educação também se aplica nesta área.

²⁴ Tomamos como referência MELIÀ (1979: 44-45) por nos dar substancialmente a fundamentação que precisamos.

No tocante ao catolicismo, cabia uma assimilação 'forçada' ao se retirar o índio do seu meio sociocultural, e introduzir outros valores, outras regras de convívio social. No modelo protestante cabia um acesso da 'nossa' sociedade à ambiência da aldeia, facilitando a apreensão de alguns instrumentos básicos à própria formação da *persona* indígena, sua língua, sua concepção de mundo, suas regras básicas de sobrevivência, assim como os valores que perpassam estas relações do gênero humano inserido no mundo.

Na postura leiga, as escolas já eram ambientes onde, segundo Melià (1979, p.49) o aluno-índio permanece durante certo período do dia, cumprindo tarefas geralmente desconectadas de seus interesses e de sua vida.

O material usado pela educação leiga nas escolas indígenas, desde aquele momento, era o mesmo padronizado para as escolas do interior brasileiro (MELIÀ, 1979, p.49): cartilhas, cadernos, lápis, borracha, giz, mapas, livros de iniciação à matemática, às ciências e aos estudos sociais, formam o cerne desta bateria de instrução de ensino. Instrução de ensino, pois cabia dar instrução²⁵, no sentido de explicação para um determinado fim, a partir de manuais, num processo de resposta automatizada. Educação, nesse modelo, é passada como apenas algo que se decora, após uma repetição contínua, tendo no aluno um ser passivo, copista.

O SPI deixou uma herança que certamente dificultou a própria sobrevivência material das populações nativas, arrendando terras e sem profissionais em educação que fossem capazes de implementar técnica e politicamente um processo escolar que atraísse o índio, ainda que na visão hegemônica.

A FUNAI foi o órgão que surgiu com a extinção do SPI, e embora tenha no seu corpo técnico excelentes técnicos, no sul da Bahia não tem ocorrido senão uma prática que pejorativamente vê-se como clientelista, na qual os índios são mantidos sob uma relação de favores e dependência, evitando dialogar ou promover sua autonomia. Em Camamu, a

²⁵ Para tratarmos da palavra recorremos ao: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro : Nova Fronteira. 1986.

FUNAI inclusive nem sequer mantém os professores, ficando isso como competência do município, e por conta da municipalização da educação.

Segundo Melatti, a FUNAI tinha-se preocupado em contratar cientistas sociais para trabalhar em sua sede e em organizar cursos de indigenismo para formação de chefes de postos. Entretanto, para ocupação de cargos chave na sua administração, como diretores de departamentos e delegados regionais, nenhuma formação indigenista tem sido exigida (MELATTI, 1993, p.197).

Outra referência obrigatória no estudo da relação entre o índio brasileiro e a educação, é o SIL, que deixou de ser no Brasil o *Summer Institute of Linguistics*, para ser *Serviço Internacional de Lingüística*, que nasceu fruto dos debates ocorridos na década de 30 a partir da *Linguistic Society of America (LSA)*, seguindo a vertente antropológica de Franz Boas (BARROS, 1994, p.20).

A chamada linha antropológica da escola americana, ou escola difusionista, toma a cultura como algo por demais complexo para permitir um levantamento histórico completo e de caráter universal. Razão pela qual optaram por estudos em áreas mais restritas, melhor delimitadas, e de preferência pequenas, o que tornava o estudo histórico-cultural mais seguro, transformando cada povo ou comunidade numa dada unidade de estudo, o que resultou em maior aprofundamento dos trabalhos e ampliação dos temas.

Com base no trabalho de Boas, o SIL passou a utilizar a partir de 1930 o critério Língua para identificar as populações indígenas, ao invés do critério Raça. Foi a partir daí que o estudo das línguas indígenas se fez como um elemento básico auxiliando na integração nacional de tais comunidades pelos diversos países da América Latina.

Segundo nos informa o *Bureau International du Travail* (1953, p.9), nos textos legislativos brasileiros emprega-se comumente o termo índio para designar os descendentes das populações autóctones que habitavam o território nacional quando das descobertas européias. Caracteriza-se por este termo as particularidades étnicas, culturais, nacionais, político-administrativas, literárias e artísticas desses habitantes do Brasil, porém observa-se que no Artigo 216, no seu Título IX, da Constituição utiliza-se o termo 'silvícola'.

No Brasil, durante a década de 1950- as relações entre o SIL e o SPI não geraram frutos. O primeiro, usando da lingüística para a evangelização dos povos, e o segundo, órgão oficial para assuntos indígenas, com bases nas idéias de Rondon, defendia um ensino laico. Suas escolas eram de padrão rural, a escrita não entrava nos programas escolares, apenas o português oral era considerado necessário naquele mundo rural brasileiro onde o índio ia ser incluído.

O SIL, considerado maior autoridade no assunto nas Américas, entra no Brasil através de convênios com o Museu Nacional do Rio de Janeiro, em 1957 (BARROS, 1994, p.20), voltado essencialmente para a documentação de línguas indígenas, e a escrita que se procurava estabelecer nestas sociedades era de natureza acadêmica, não necessariamente comunicacional dentre aqueles povos, tampouco emancipatória.

O cerne da política indigenista fundamentou-se na assimilação das populações indígenas, o que se reforça a partir da articulação internacional, alimentada pela Guerra Fria, para implementar uma política integradora de tais populações.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), ainda em 1953, tratando dos critérios legais e administrativos fez constar nos seus relatórios, que no Brasil, os índios ou silvícolas estavam submetidos a um regime jurídico especial que lhes colocava sob a tutela do Estado, e lhes atribuiu uma incapacidade relativa para certos atos civis, por isso devia-se adquirir o desenvolvimento cultural e econômico necessário para poder se beneficiar efetivamente dos privilégios que a lei acordava aos cidadãos em geral²⁶.

Esta assimilação, a qual também se chama 'proteção', fez-se, na maioria dos países da América Latina, através da criação de Diretorias²⁷, ou Departamentos governamentais de assuntos indígenas, também organismos autônomos, porém dependentes dos ministérios competentes e institutos nacionais de assuntos indígenas, dotados de personalidade jurídica,

²⁶ BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL (1953)- Com base no Decreto 5484, de 27 de junho de 1928, do Ministério da Agricultura, do Conselho Nacional de Protecção aos Índios.

²⁷ Nos documentos encontramos a referência 'directions', em francês, e 'direcciones', em espanhol.

juntos às regras das filiais do Instituto Interamericano de Assuntos Indígenas, criado em 1940 e declarado instituição especializada da OEA/ Organização dos Estados Americanos.

No aspecto legal, tem-se como referência a Convenção nº 107 sobre as populações indígenas e tribais ocorrida em Genebra a 26 de junho de 1957 a qual trata da proteção e integração das populações tribais e semi-tribais por ocasião da 40ª Conferência Geral da OIT, que entra em vigor no Brasil, em 18 de junho de 1966, doze meses após sua ratificação brasileira na Repartição Internacional do Trabalho, em 18 de junho de 1965 (SUESS, 1980).

A Convenção nº 107, como ficou conhecida, será promulgada no Brasil através do Decreto nº 58 824 de 14 de julho de 1966. A mesma é respaldada na Declaração de Filadélfia- fruto de uma ação conjunta de organismos internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas/ONU, /FAO, /UNESCO, Organização Mundial de Saúde/OMS, onde consta que “todos os seres humanos tem direito de buscar o progresso material e espiritual dentro da liberdade e dignidade e com segurança e oportunidade iguais” (SUESS, 1980).

Neste documento em destaque, a Convenção 107, na sua Parte VI, intitulada “Educação e meios de informação”, consta no seu Artigo 21 que “serão tomadas medidas para assegurar aos membros das populações interessadas a possibilidade de adquirir uma educação em todos os níveis em pé de igualdade com resto da comunidade nacional”.

O documento, de grande importância, continua tratando da educação dirigida às sociedades indígenas conforme seu grau de integração. Reforça que os programas de ensino e trabalho deverão ser precedidos de estudos etnológicos.

Permite-se a educação em língua indígena, ou que sejam tomadas medidas para salvaguardar a língua materna ou vernacular nativa. Porém, no seu Artigo 23, Parágrafo 2, consta que “deverá ser assegurada a transição progressiva da língua materna ou vernacular para a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país”.

A educação, assim como o índio, idealizados pela administração nacional, passam aprioristicamente pelo crivo do 'outro'. É o outro que idealiza e que faz, daí questionarmos a função das escolas nas Aldeias, pois historicamente "aliada à invasão de suas áreas

tradicionais e a destruição das suas riquezas naturais e populações, as sociedades indígenas foram também brindadas pelos agentes coloniais" (ALVARES, 1988) com a educação escolar, e continua citando que "e educação escolar [para o²⁸] indígena foi sempre definida por um projeto claro: catequizar e civilizar, integrar as populações indígenas à sociedade ocidental- em poucas palavras, abolir a diferença".

A abolição das diferenças acontece a partir de critério legal, que tem reforçado tais práticas integracionistas, de um lado a Convenção 107, do outro a legislação nacional brasileira.

A Convenção 107, no que tange ao ensino infantil, no seu Artigo 124 afirma que os conhecimentos transmitidos devem ser de modo que “auxiliem a se integrar na comunidade nacional”; sendo tomadas “medidas .adaptadas às particularidades culturais das populações interessadas com o objetivo de lhes fazer conhecer os seus direitos e obrigações especialmente no que diz respeito ao trabalho e aos serviços sociais” (Art 26).

A Lei N 5371 de 5 de dezembro de 1967, que autoriza a instituição da Fundação Nacional do Índio- FUNAI-, no seu Artigo 1º reza que deve “promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional”.

O Estatuto do Índio, ou Lei 6001 de 19 de Dezembro de 1973, no Título V- Da Educação Cultura e Sociedade- nos artigos 48, 50 e 51, respectivamente, lêem-se:

Art 48: Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art 50: A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento de suas aptidões individuais.

Art 51: A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afasta-los do convívio familiar ou tribal.

Uma leitura atenta sobre tais disposições legais deixa evidente que o modelo é integrar as populações indígenas à sociedade nacional, e às suas necessidades, e um dos seus suportes é a educação.

²⁸ Nota minha.

A aparelhagem oficial até aqui analisada²⁹ legitima a *educação para o indígena*, que reflete o modelo de educação a qual passa obrigatoriamente pela escola, e é parte da política legalmente integracionista. Seu cotidiano se forma através do preparo de cartilhas, traduzindo leis e informações sobre higiene, religião cristã, técnicas agrícolas e literatura de valor patriótico e moral nacionais brasileiros.

É nesse cenário, nesta trama de dualidade cultural, que se observa a característica da escola na aldeia, com dois elementos básicos que atuam como seus interlocutores, seus agentes reprodutores, e produtores: o mestre, o professor; e os alunos, aprendizes. Categorias que desconsideram os laços de solidariedade e parentesco, onde cada ator social aqui, se individualiza, perdendo a sua gama de *persona*, correndo o risco de em sua "dupla natureza da individualidade de base que, segundo as circunstâncias históricas e o gênio próprio das civilizações, pode ou exprimir-se pela forma do indivíduo que tem uma identidade forte e particularizada, ou perder-se num processo de pertencer a um conjunto mais vasto" (MAFFESOLI,1996, p.309).

É aí, como fruto do contato, que se registra a inserção da sociedade nacional na Aldeia, que paralelo à escola, e ao fomento da exogamia, redesenha o território e reformula a *pessoa*. Não compete aqui discutir educação pelo viés da alteridade, pois não era isto que estava em voga. O que se tinha na época era o lema educar para civilizar, para assimilar, conforme afirmou Alves. A concepção de educação indígena afirmava-se como apêndice da educação rural, fenômeno que observamos hodiernamente, mesmo tendo destaque para o discurso da educação diferenciada.

Esse elo é estabelecido através do padrão escolar rural, programas de comunicação e expressão em língua portuguesa, ensino de técnicas de costura, carpintaria, olaria, funilaria, dentre outras, e noções de higiene.

²⁹ É certo que existem outras leis, decretos, declarações e 'documentos finais' de encontros que nortearão outros passos a seguir no que se refere também à dita questão indígena, mas esses documentos, pela sua natureza, serão vistos num outro tópico. Eles refletem as articulações das comunidades indígenas entre si e com setores da sociedade civil organizada, nacional e internacionalmente.

Embora o SIL apenas tivesse convênio com o Museu Nacional, as pesquisas lingüísticas desta instituição, assim como o treinamento de professores indígenas como autores de literatura indígena e ajudantes para tradução bíblica, auxiliam no processo de enculturação de valores ocidentais nas sociedades indígenas, cabendo ressignificar as relações de produção e de poder que se estabelecem como fruto do contato.

No caso específico dos índios do Leste, dos Pataxó Hãhãhã, havia interesse por parte da sociedade envolvente, do grupo hegemônico na região, em mantê-los sob o estigma do colonizado, e para reforçar isso caberia manter o português oral em detrimento das línguas nativas, alterar o seu locutor através da sua aparência, vestindo-o como trabalhador rural, e utilizando a escola como instrumento de ação: escola no modelo de *educação para o indígena*. Cabia à escola ensinar a ler.

Inclui-se nesse processo o elemento caboclo, este que pela radicalidade do termo, ou passa a ser fruto da assimilação dos grupos indígenas e sua possível perda de identidade, ou assume uma identidade difusa em meio à imensidão do que seria uma identidade brasileira, em meio a qual deixa supostamente de ser índio para ser um ente do meio rural.

A desapropriação das terras indígenas promovendo a espoliação dos seus bens agrários por conta do poder político e econômico estabelecido na região, reforçou a política integracionista, e considerando que nesta região os grupos já eram tidos por aculturados não caberia o modelo de educação bilíngüe.

Conforme consta em *EM ABERTO* (BARROS,1994) tal ideário integracionista defendeu a alfabetização, pois cria-se que os índios sem posse da escrita seriam subservientes, e identificava-se a falta da escrita como o fator responsável pela falta de produção e de consumo, assim como pela sua não participação como cidadão, ou pela falta de contato com a sociedade nacional.

No nosso caso de estudo a posse da escrita em língua portuguesa, promove o fomento do interesse por coisas novas, pelo consumo de produtos manufaturados, assim como sua inserção na dinâmica capitalista envolvente.

A prática dos funcionários do SPI na dita região Leste envolveu inclusive a tentativa de apagar parte da memória coletiva através da retirada das crianças do seu ambiente familiar, havendo vários depoimentos que apontam esses fatos nas áreas Pataxó Hãhãhã. Fez-se necessário o uso da língua portuguesa, pois as crianças e os adolescentes vêm sendo levados a conviver e viver nas cidades circunvizinhas.

Podemos destacar parte do depoimento de Dona Maura Titiah (1997), do PI Caramuru-Paraguaçu:

“Era assim, vinha o Chefe de Posto, aí pegava com sua mulher, os índios, os meninos e as meninas, e botava assim na frente, e os homens ricos de Itabuna, chegavam com suas mulheres, e escolhiam os índios, as índias, como se escolhe uma coisa numa feira...

Eu fui assim, fui pega ainda mocinha, e fui viver em Itabuna, foi a mulher do Chefe de Posto que me deu pra aquela família. Ela dizia que assim a gente aprendia as coisas do branco, que pra ela, era as coisa certa...e não as coisas de índio...foi assim que muita gente saiu da aldeia e foi trabalhar como doméstica nas casas ou de trabalhador rural nas roças, mesmo criança...e diziam que a gente agüentava tempo duro, pois nós era índio...”

A memória coletiva tem como sustentáculo a própria manutenção da identidade lingüística dos seus atores sociais. Ao se eliminar uma língua, ou línguas, do seu contexto e convívio sociais, perdem-se elementos básicos da cultura local. Corre-se o risco de produzir um indivíduo amorfo, disponível para que outros- exteriores ao seu grupo- lhe construam a imagem.

A escola padrão *para o indígena* produz, desde tempos do SPI, o indivíduo culturalmente útil ao modo de produção dominante numa dada formação social, esta por sua vez, representada como articulação de diferentes modos de produção historicamente dados.

Não sendo o lema da escola a enculturação numa postura de alteridade, isso pode dificultar a recomposição da memória (oral) da cultura tradicional pelas gerações futuras, pois os valores passados com a enculcação da língua portuguesa e da escrita vão relegar sua cultura nativa a um plano inferior, assim como seus marcos, seus elos transmissores- os contadores das histórias tradicionais, os donos do canto, a língua materna, o ponto de vista do nativo.

O escritismo, em vigor em momentos do SPI, e ainda nalgumas práticas da FUNAI, exclui a oralidade primária como parte definidora da cultura indígena, e carrega consigo uma crítica à cultura oral, ao tirar a legitimidade das formas de conhecimento indígena sustentadas no mundo da oralidade, e ao privilegiar a escrita como única forma de conservação da cultura indígena a partir de então. A escrita se fez ortográfica, não fonológica, pondo em relevância a diferença entre a língua literária e a ágrafa, gerando o escritismo como prática educacional em área indígena.

De um lado temos o nativo desterritorializado, pois ele é colocado como um alienígena no território que fora do seu povo, e agora segue outras dinâmicas que não as suas. Este ente precisa se situar no mundo, e o faz decodificando-o, através da linguagem, e a única forma de expressão a ele permitida no 'novo' meio é através da escrita e fala em língua portuguesa- até então referências estrangeiras- , daí o português vai passar a ser também língua de índio.

Considerando o mundo da oralidade como o mundo da pobreza, da sobrevivência e da ignorância, da gente que não sabe se comunicar, a escola assume, nesse contexto, o papel de agente da conquista, uma vez que a todo momento o SPI³⁰ pensou educação obrigatoriamente pelo crivo da escrita, e a escrita como algo que se aprende na escola.

Ao que parece, os índios utilizam como defesa a sua "língua mole", como dizem, e que significa fazer-se acreditar que não sabe nem entende nada, e permanecer em silêncio não revelando seus possíveis segredos ou eixos culturais. É a velha postura do dito popular, que *se você quer me ver besta, besta me farei para você*.

O índio vem sendo trabalhado escolar e socialmente através de um campo imagético no qual sua imagem está congelada ao período dos primeiros contatos com os europeus, senão à ambigüidade do bom e do mal selvagem, índios *puros*³¹, presos àquele período dos tempos da colônia. A essa imagem chamamos de *índio congelado*.

³⁰ Tanto o SPI como a FUNAI, quando da sua formação, tiveram tal premissa: educação como algo escolar, e escrito.

³¹ Veiculam-se as idéias da pureza e isolamento raciais.

A idéia do *índio congelado*, está atrelada às figuras e trechos veiculados nos livros, além do fato de a sociedade circundante e hegemônica tomar tais informações sob o peso incontestado do que está no livro, o livro como referência superlativa da escrita e da verdade documentada, e essa mesma versão é passada na *educação para o indígena*, nas aldeias indígenas, como será visto mais adiante.

A acreditar-se na idéia de índios puros, os Pataxó Hãhãhã, por serem mesclados entre si e com não índios, e terem que se adaptar ao modelo capitalista que se implantou na região, deixariam de ser índios (OLIVEIRA, R. 1976). Índio seria no *senso comum* largamente reproduzido nas escolas, só o padrão do recém contatado, ou dos grupos para nós mais distantes, a exemplo de alguns grupos amazônicos.

A planificação deste sistema educativo não considerava a pluralidade étnica, implementando um modelo sem considerar as peculiaridades da demanda, apresentando uma oferta que por si só punha em detrimento a cultura local de cada grupo com um ensino incapaz de elaborar sub-programas, ou que não tinha interesses em fazê-lo.

Os elementos em destaque, seus processos e meios de transmissão, as condições de transmissão, a natureza dos conhecimentos transmitidos, e as funções sociais da educação, podem ser trazidos à tona das nossas reflexões mais uma vez.

Tais elementos vêm tendo como locutor, senão interlocutor, o professor, que acaba assumindo o papel de agente de aculturação (HERNÁNDEZ, 1981, p.31), tendo como veículo de transmissão a aula, onde leva aos indígenas as manifestações culturais, os valores da sociedade nacional, ignorando todas as manifestações culturais, valores, tradições da comunidade.

Melià (1979, p.52) pontuando algumas informações sobre *educação para o indígena* aponta os meios de transmissão deste modelo de educação: instrução formal e sistemática; alfabetização e uso de livros; provocação de situações de ensino artificiais; deslocamento para aula; com escola; especialistas da educação; valor da memorização; aprender memorizando; valor da coisa aprendida; secularização do conhecimento; imposição; adestramento para fazer coisas.

As condições de transmissão nos mostram que o educador é o organizador que se impõe sempre e se apresenta como o centro da aula, e os educandos não têm possibilidade de opinar. Resume-se na aula planejada, devidamente anotada no papel, no caderno do professor, ou professora, e que deve ser cumprido ao pé da letra. O plano não engloba tarefas que sejam realizadas em conjunto, é sempre o professor o dono da palavra, da verdade e do conhecimento, cabendo aos alunos a escuta passiva, numa escola isolada, caracterizada por ter apenas um só professor.

A contrapartida da execução do plano implica que os seus alunos possam executar as atividades propostas, demonstrando apreensão do conhecimento. Mas isso não acontece com boa qualidade, sobretudo por planejar-se sem levar em conta a sua realidade social específica (HERNÁNDEZ, 1981, p.29), pois a tarefa de estudar aparece como um trabalho isolado, individual, e que se restringe ao espaço escolar, nunca compartilhado, nunca comunitário.

Outro ponto importante na execução do plano é a contínua escassez de recursos - a carência de material didático, a pobreza dos orçamentos, a escassez de pessoal docente sempre mais acentuadas nas zonas indígenas.

O conhecimento transmitido é livresco, como já visto antes, e as funções sociais desse modelo educacional são para integrar o índio à sociedade nacional, à medida em que seja concebida a educação como um dos fatores fundamentais do processo de ajuste (INDI/INSTITUTO PARAGUAYO DEL INDÍGENA, 1985) que as comunidades indígenas devem experimentar para estruturar *formas mais convenientes* de articulação com a sociedade nacional, tanto no plano econômico quanto social e cultural.

No decorrer dos anos 70 e anos 80 do século XX percebemos o surgimento de novos agentes e mecanismos educativos que disputam – e em certos casos estão substituindo – aqueles que são próprios da tradição indígena, assim como do modelo educacional dirigido para tais sociedades, alterando o perfil do processo educacional nas áreas indígenas. Tal processo tem continuidade nos dias atuais.

Tais ocorrências, ou mudanças, deixam transparecer o efeito negativo que a educação formal, *educação para o indígena*, tem tido sobre os mecanismos de estruturação das lideranças com as conseqüentes dificuldades no plano da integração e no próprio ordenamento social interno.

Por sua vez, as sociedades indígenas elencaram, neste período observado, uma série de questionamentos sobre o manejo educacional, e isso abrangia- e abrange- os diversos modelos educacionais que possam ocorrer numa escola de aldeia.

As questões versam basicamente sobre a condição dos professores nas aldeias, que em sua maioria são gente de fora da comunidade, não possuindo um entendimento maior com a sua gente; formação insuficiente principalmente no caso dos professores indígenas; falta de programas de formação especializada e aperfeiçoamento; insuficiente remuneração, e em particular dos professores indígenas; a débil articulação das escolas indígenas entre si e com o sistema de educação oficial, este reproduzido acriticamente; além da carência de material de apoio para o uso na aula.

Essa educação para o indígena é também responsável por idéias errôneas sobre os índios conforme demonstra o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas analisando o *como* o índio é produzido e reproduzido pela educação brasileira (1998, p.41), resumidas em:

- “*são todos iguais*”: desconhece-se e nega-se a grande diversidade sociocultural e lingüística entre os povos indígenas;
- “*são do passado*”: primeiro, nega-se a presença dos povos indígenas como parte da população brasileira e como integrante do futuro do país; segundo, considera-se o índio como representante da “infância” da humanidade, como remanescente de um estágio civilizatório há muito ultrapassado pelos civilizados;
- “*os índios não têm história*”: decorrente da noção anterior, esta baseia-se na falsa certeza de que os povos indígenas “pararam no tempo”, “não evoluíram”, vivem como na “nossa” pré-história. Como conseqüência, imagina-se erroneamente que as

sociedades e culturas indígenas não se transformam, não se desenvolvem, e que suas tradições são absolutamente imutáveis;

- “*são seres primitivos*”, atrasados, que precisam ser “civilizados”: nega-se aos povos indígenas o direito à autodeterminação e à autonomia de suas escolhas e desqualifica-se seu patrimônio histórico e cultural. Isto impede que se admita e reconheça a existência de ciências e de teorias sociais indígenas, de uma arte e religião próprias etc.;
- “*são aculturados*”, não são mais “índios”: imagina-se que quando os povos indígenas alteram alguns aspectos no seu modo de viver tornam-se “aculturados”, deixam de ser “autênticos” e não podem mais reivindicar terras ou outros direitos relativos à condição de índios.

As *idéias errôneas* têm alimentado o convívio entre a sociedade nacional e as indígenas. Há que se considerar que o contato entre índios e brancos vem provocando alterações sucessivas em todas as dimensões da vida do índio (BRANDÃO, 1986, p.87), nas suas relações intra e intersociais.

Pontuamos as principais idéias elaboradas através da discussão entre comunidades indígenas e setores diversos da sociedade nacional brasileira- além de outras sociedades nacionais (BRANDÃO, 1986, p.87):

- Terra- os índios têm perdido suas terras ou parte delas, permanecendo em um território reduzido, ou têm sido empurrados para mais adiante, onde nem sempre encontram as mesmas condições adequadas de caça e pesca, de coleta e de agricultura;
- Cultura e sociedade- os índios têm perdido toda ou parte da autonomia de suas relações políticas (relações de trocas sociais com determinantes de poder de um modo de vida sobre o outro) e têm passado a se relacionar socialmente com a natureza, resignificando espaços, refazendo territórios; com outros grupos tribais ou regionais e com sua própria ordem interna; uma vez que têm perdido também as condições anteriores de manter a equação de trocas de bens e trabalhos que preservam a vida física e social de todos entre todos, pondo em risco a manutenção do status e do *ethos* cultural de cada grupo.

A partir dessa crítica em face à educação e às condições sociais impostas aos indígenas, na qual se estabelece como marco o fato de que a população local deve ser considerada como sujeito de um trabalho *com* e *sobre* a própria cultura, passamos a tratar da *educação indígena* e da *escolar indígena* como frutos de um processo de articulação interétnica, revestidos do construto étnico específico e que tem no índio não mais o ser passivo e inerte marginalizado no movimento da história, porém o índio assumindo-se como sujeito histórico, social e contemporâneo.

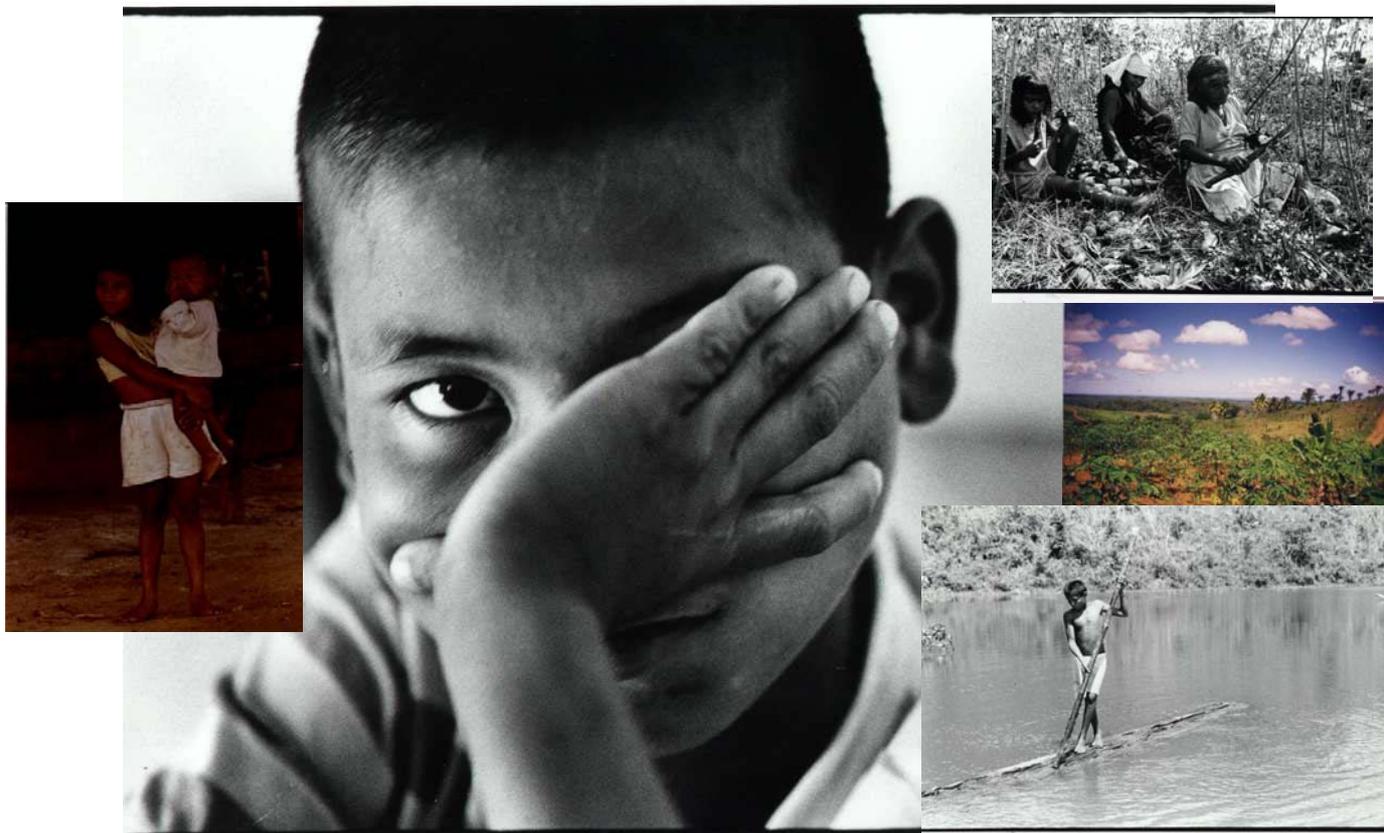


Figura 4 – O índio brasileiro e a educação comunitária e escolar indígenas.
Fonte: Projeto Índios no Sul da Bahia (Augusto Oliveira/Sonny Thoresen)

2.3 O ÍNDIO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA E ESCOLAR INDÍGENAS.

Para que possamos dar conta do que nos propusemos, é necessário abordarmos os modelos de educação *comunitária* e *escolar indígena*, que serão conduzidos a partir da abordagem do seu processo histórico.

O primeiro, *educação comunitária indígena*, é a dinâmica interna das relações sociais, o cotidiano na aldeia. Este processo é um fazer cotidiano que, grosso modo, permite que o índio seja membro de um grupo determinado, e não membro de uma outra etnia qualquer. Este processo, no nosso estudo, diferencia o Pataxó Hãhãhã dos outros grupos indígenas, do habitante brasileiro genérico, e dos outros grupos humanos, portanto culturais, que habitam o país.

A discussão sobre educação indígena não é algo novo, no entanto foram se formando projetos alternativos de educação popular através de ações das ONGs- Organizações Não-Governamentais- e em específico as de causa indígena (SILVA, R.1997 b).

Conforme Silva, no seu Relatório (SILVA, R.1997 b), as ONGs relacionadas à causa indígena surgiram no final da década de 1970, no período da Ditadura Militar, e data dessa época também a realização de Assembléias Indígenas em todo o país, articulando lideranças que até então pareciam estar isoladas.

Muitos grupos indígenas, segundo afirma o Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 1992), começaram a perceber que o modelo de escola implantado em suas comunidades pelo governo federal através de seu órgão indigenista, a FUNAI, pelas instâncias oficiais estaduais e municipais, assim como missões religiosas, não condizia com a realidade de suas comunidades e, por esta razão, não respondia aos seus interesses.

Há que considerar que sempre houve – e continuam existindo- formas próprias de educação indígena, conforme salienta R. Silva (1997 a) e que as pedagogias indígenas têm um valor fundamental na construção da pessoa numa dada cultura.

Cabe lembrar que, enquanto as discussões nas assembleias se referiam freqüentemente à educação, cultura, terra e saúde; as comunidades indígenas, e em destaque, no caso do sul da Bahia³², se preparavam para fazerem a retomada de terras ancestrais, das quais foram retiradas.

Uma das exigências indígenas era a presença de uma escola nas áreas. Cabia uma discussão sobre qual tipo de escola, e essa discussão ainda é válida hoje, daí tomarmos a expressão: “Quem tem que resolver nossos problemas somos nós mesmos!”, que era repetida por lideranças indígenas em inúmeras ocasiões e circunstâncias, no início da década de 1970 (SILVA, 2000).

A decisão indígena, expressa na frase destacada no parágrafo anterior, tem seu fundamento, segundo Silva (2000), a partir de três fatores que a autora denomina de interno, externo e continental.

O interno como a auto-afirmação identitária, uma vez que estava em cheque a própria existência e a sobrevivência física de tais populações; o externo, que envolvia articulação com outros setores da sociedade envolvente no intuito de também fazer valer a luta contra a ditadura; e o continental devido estar acontecendo embates ideológicos no continente latino americano face aos modelos políticos repressores desencadeados pelas elites dominantes no continente, e pela articulação necessária que ocorria em paralelo.

A década de 1980 teve um peso, que podemos dizer, especial, e que foi marcado pela construção de alianças com um projeto para o Brasil. O país fora palco de novas lutas pela terra e pelo direito em exercer cidadania, e não apenas pelos povos indígenas, e ocorreu nos campos e cidades.

A participação da sociedade civil organizada teve presença na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- , e nos

³² Por uma questão de facilitar o entendimento, diferimos, assim como ocorre nos círculos de assuntos indígenas, a região sul da Bahia: Pataxó Hãhãhã e Índios de Olivença; e a região Extremo Sul da Bahia: Pataxó.

Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Indígena.

Aos grupos indígenas tinham como desafio que cabia superar o modelo de sociedade fruto da ditadura e um dos seus grandes mecanismos de reprodução: a escola.

De acordo com Wax e Wax (1971, p.4-8) a própria execução de trabalhos ou projetos educacionais em áreas indígenas tornara-se sinônimo de educação formal, pois as experiências tinham como referência o currículo formal escolar e o espaço escolar.

A escola não estava sabendo- e não está- viabilizar o diálogo educação e cultura. Considerando que educação e cultura (PEGGION, 1997) carregam consigo um conjunto de valores e tradições próprios ou mesmo exógenos, para que se pudesse superar a função tradicional da escola, objetivou-se realizar a interseção entre ambas.

Atestam Wax e Wax (1971, p.4-8), após terem constatado através da proposta curricular oficial, de *educação para o indígena*, que os índios estavam abaixo da média das escolas não indígenas no processo de ensino em vigor, no entanto, ao adaptarem suas propostas a questões que tinham a ver com a realidade indígena, com o que vivenciavam, o interesse e a participação eram ativados por considerarem as tradições locais e o momento atual da historicidade daquele povo.

De acordo com Barros (1997, p.28), a tradição não implica, todavia, a negação do movimento histórico ou de qualquer forma de adaptação aos tempos e necessidades mais contemporâneas, logo, tais valores e tradições presentes na comunidade deveriam ser considerados pelas escolas locais no seu fazer educação e cultura, pois cabem na dinâmica cultural.

Embora tenham analisado sociedades indígenas nos Estados Unidos, cabe chamar a atenção ao trabalho de Wax e Wax, pois apresenta semelhanças com elementos observados em campo durante a nossa pesquisa. Afirmam Wax e Wax (1971, p.4-5) que os índios sequer tinham conhecimento e mesmo interesse em estudar sobre o país, ou mesmo sobre história indígena, porém a maioria deles ficava excitada e com um intenso brilho no olhar quando ocorriam as leituras sobre a história do seu povo, ou dos cultos religiosos, e da sua

organização social, tratados como elementos vitais e cheios de significado, ao invés de supersticiosos, primitivos ou arcaicos (1971, p.4-5).

A escola, como sempre se mostrava em área indígena, não considerava o índio como sujeito, senão como *tabula rasa*, um participante que deveria ser passivo no processo de integração nacional, senão colonização. Daí, as questões sociais apontarem para outros modelos conforme o direcionamento dentre os próprios indígenas em articulação intra e intersocial.

Segundo Schnitman e Fuks (1996), a perspectiva do observador estava localizada fora do campo de observação. Coube, então, construir novas metáforas que habilitassem para reposicionar os seus agentes como co-construtores das realidades que habitassem e que ao mesmo tempo pretendiam modificar.

Na emergência de novas realidades, coube questionar sobre a escola como agente conscientizador, e que tipo de conscientização perpassava nas suas relações cotidianas. Sobre isso Munduruku tem uma citação significativa:

Penso que cabe aos pais e educadores certa vigilância sobre o que e como os filhos aprendem na escola. Os filhos não são a imagem dos pais, e sim da escola. É na escola que os filhos passam a maior parte do tempo, especialmente nos dias de hoje em que a tarefa da manutenção da casa recai sobre ambos os pais, o que impossibilita a eles uma maior participação na vida escolar dos filhos (MUNDURUKU,1999, p.27).

Assim como as sociedades indígenas têm vivido seus processos diversos de contato com as frentes (ainda!) colonizadoras, os projetos relacionados com processos de mudanças favoreciam uma certa narrativa épica na qual a mudança aparece ligada à idéia de progresso (SCHNITMANN, 1996, p.290), e está conectada a uma concepção de crescimento e evolução; as interrogações apontadas pelos grupos indígenas traziam outros modelos de ação pedagógica, “outros” modos de operar numa realidade diversa da hegemônica, num “outro” contexto.

É neste contexto que a *educação comunitária e escolar indígena* vêm à tona alimentadas pela força da auto-afirmação étnica e, para sua melhor compreensão, passamos a caracterizá-las:

A ***comunitária*** se processa no convívio cotidiano nas aldeias, na peculiaridade da dimensão de tempo e espaço que cada cultura possui, e no que cada cultura considera fundamental aprender enquanto manutenção do seu *ethos*. Segundo Melià (1979, p.52), através de uma prática de educação informal e assistemática, transmitida oralmente na rotina da vida diária, assim como também na família, e não necessariamente no ambiente escolar, este modelo se processa a comunidade educativa.

A comunidade educativa é responsável pela formação da pessoa, do *ethos* tribal, do lugar da pessoa e seu papel social. Forma-se a pessoa através da persuasão, do valor do exemplo, do valor da ação, do aprender fazendo e por conseguinte, da sacralização do saber que se dá através do ouvir, do ver, do compartilhar e do provar-se.

As condições de transmissão desta educação são o próprio ambiente e a ambiência onde está inserida a pessoa, sendo portanto um processo permanente no seu convívio com o grupo, nas trocas de informações, de sensações, e que, conforme seu amadurecimento psicossocial, vai sendo gradativo, obedecendo aos rituais de passagem ao se poderem assumir tarefas em meio a comunidade, como coordenar grupos de trabalho, encabeçar empreitadas, ter destaque no Toré.

A natureza dos conhecimentos transmitidos abrange a integração correta na organização tribal, aprofundando os conhecimentos das tradições médicas, religiosas, o desenvolvimento das habilidades para a produção dos próprios artefatos e instrumentos de trabalho, integrando conhecimentos dentro de uma totalidade cultural.

É a elaboração da identidade (JIMÉNEZ, 1996, p.142) como um processo cultural, simbólico, no qual podemos distinguir diferentes planos ou níveis: individual, particular e étnica.

A educação comunitária, como tal, se produz na identidade individual- a que se configura no processo de constituição do “eu” (que não é um dado “natural”, nem uma “substância”

espiritual), num contexto cultural determinado -; na identidade particular- cuja identidade se estabelece como marca cultural frente ao grupo- como experiência vital em sua inserção numa tradição de cultura determinada (JIMÉNEZ, 1996, p.142).

Este processo educacional *comunitário* tem sua função definida pelo ajustamento dos membros de uma dada cultura, das gerações, numa dinâmica de preservação e valorização do saber tradicional, e parafraseando Boas, tomando empréstimos culturais, se apropriando de outros elementos através de contatos, e fazendo uma seleção destes, o que leva a formação de personalidades.

Temos a identidade étnica (JIMÉNEZ, 1996, p.142) como parte de um ecossistema humano determinado a partir dos processos de produção e adaptação desenvolvidos pelo grupo, e da linguagem e do conjunto de crenças que articulam a tradição cultural.

Embora a educação comunitária indígena seja ligada às suas tradições, ao *ethos*, os índios afirmaram haver uma necessidade em estabelecer uma ponte entre o ser índio e o ter acesso à sociedade envolvente, pois não existe o completo isolamento cultural. Mesmo antes do contato com a sociedade colonial, não havia isolamento cultural, pois as diversas comunidades intercambiavam coisas em tempos de paz e de guerra, mas havia um modelo menos “fatal” de contatos intersocietais.

Cabe então a discussão em torno dessa ponte, que eles afirmam ser a escola, cujo espaço tem que ser simbolicamente desconstruído, ocupado, e que, para as pessoas que se relacionam neste espaço, essa ocupação lhe dê o sentido de “estar em”, de pertença; como no repensar o cotidiano.

O modelo de ***educação escolar indígena*** surge a partir de uma preocupação sobre como se apropriar da escola e dos seus afazeres, do seu currículo e construir a *ponte* sem, no entanto, perder os elementos culturais que lhes fazem índios. Busca-se apropriar do espaço escolar e das relações aí geridas, aproveitando elementos curriculares que permitam ter acesso à sociedade envolvente, porém mantendo o diálogo com as tradições locais.

O significado que a escola adquire neste modelo parte de uma preocupação com o currículo e seu processo de construção. O objetivo é de que as escolas indígenas, cuja existência é uma constatação, não sejam apenas transmissoras de uma outra cultura.

Objetiva-se que a escola efetivamente seja capaz de manter viva a cultura da comunidade indígena onde ela está inserida; de permitir que os índios possam ter um processo de educação formal, que lhes permitam ter acesso à nossa sociedade de modo a melhor viabilizarem o diálogo intersocietal e levarem proveitos técnicos e científicos para suas comunidades, além de evitarem que eles sejam sempre tutorados pela nossa sociedade.

As lideranças indígenas nos têm afirmado³³ tanto nas aldeias, como através de encontros junto a ONGs que as escolas indígenas devem ter currículos e regimentos específicos elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades numa gestão paritária, cabendo às escolas indígenas valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos, e ser um elo articulador dentre os diversos povos.

A elaboração deste modelo partiu do princípio do diálogo intra e intersocietal, objetivando fomentar a melhoria na operacionalização do fazer educação, através da garantia de recursos e assessoria para melhor capacitação dos membros da escola: professores e alunos, e comunidade.

Como afirma M. Silva (1994) citando um líder Guarani: "escola só pra fazer boniteza, não!", era preciso mais que o uso da língua como recurso gramatical, cabia incorporá-la comunicativamente através dos valores tradicionais do grupo onde se empreendia o fazer educação, através da religião, das ações cotidianas, e da releitura do material didático que era trabalhado nas escolas indígenas onde os próprios índios que estudavam viam-se na condição de "não-índios"³⁴.

³³ Tais afirmações foram frequentes nas aldeias, e nos encontros fora das aldeias inclusive durante a pesquisa.

³⁴ Encontramos significativa contribuição da bibliografia citada a seguir, onde, além de tratar dos movimentos indígenas, menciona o estranhamento de grupos indígenas ao não se perceberem na condição de índios segundo os livros didáticos utilizados que construíam uma imagem falsa senão preconceituosa de tais populações: "moravam em ocas, eram chefiados por um Cacique ou morubixaba, guerreavam com tacape ou zarabatana, adoravam o Sol e a Lua, e temiam o deus-trovão". O autor cita também referência de estudos sobre análise das imagens produzidas sobre os índios nos livros didáticos (SILVA, M 1994).

O que os grupos indígenas vêm apontando é que a seqüência de encontros ensinou uma lição: *é preciso que os professores indígenas de todo o Brasil se conheçam, se articulem e se organizem para que sua voz seja ouvida*(CIMI, 1992, p.14).

As articulações relativas a este modelo em educação adquiriram consistência com o 1º Encontro da Pastoral Indigenista do Cone Sul com representantes da América Latina, ocorrido em São Paulo de 11 a 15 de maio de 1980. Somando-se a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que traçou, pela primeira vez na história brasileira, um quadro jurídico novo para a regulamentação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas (seu Título VIII “Da Ordem Social” contém um capítulo denominado “Dos Índios”) a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos/ Jomtien-Tailândia de 5 a 9 de março de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996 que acentuou enfaticamente a diferenciação da escola indígena em relação às demais escolas; e toda a discussão que veio gerar os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Indígena.

É necessário conhecer alguns pressupostos que nortearam essa construção da escola indígena, que, partindo das realidades locais de cada aldeia, e da condição jurídico-política, vieram respaldar as discussões acerca da escola de identidade diferenciada: escola indígena.

Na Bahia, atendendo a Portaria Interministerial 559, de 16 de Abril de 1991, firmou-se, no dia 08 de Junho de 1994, o compromisso de criar o Núcleo de Educação Indígena (NEI) vinculado à Secretaria de Educação, no intuito de contribuir na elaboração e implementação da política de *educação escolar indígena* para o Estado. O Núcleo não logrou funcionar, apesar de congregar algumas organizações representativas da sociedade: Comitê de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação e Cultura (CEEI-MEC) Brasília; Delegacia do MEC na Bahia (DEMEC); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Associação Nacional de Apoio ao Índio³⁵(ANAÍ-BA); representações da FUNAI de Paulo Afonso, Recife e Eunápolis; além

³⁵ Atualmente chama-se Associação Nacional de Ação Indigenista.

da Secretaria de Educação do Estado da Bahia; e posteriormente foi convidado o CIMI (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE APOIO AO ÍNDIO, 1994, p.11). Note-se que não consta no documento nenhuma referência à própria participação indígena como sujeitos, e segundo informações obtidas dentre grupos indígenas e algumas das organizações supra citadas, só ocorreram duas reuniões tendo a participação indígena até o ano de 1999, quando o Núcleo já não funcionava mais³⁶.

Inicialmente podemos destacar que tanto na Bahia, quanto em todo o território brasileiro a maior parte das escolas indígenas eram identificadas³⁷ na categoria de *escolas rurais*, ou como *salas-extensão* ou salas vinculadas a uma *escola para não-índios*, com calendários escolares e planos de curso válidos para *este* tipo de escola (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS/MEC/SEF, 1998).

Diante dessa constatação de que não havia de fato uma escola assumida pedagógica e culturalmente indígena, buscou-se insistir no casamento entre teoria e prática, na sua busca por distinção e relativa autonomia (SCHERER-WARREN, 1984).

A escola aí é apropriada, conforme Vazquez (1977), como atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio homem. E para executar seu papel de “per se” transformador, contra-hegemônico, coube um projeto, no qual o homem se apercebesse de si e da condição que lhe é dada, revelasse e determinasse sua situação, transcendendo-a para objetivar-se, pelo trabalho, pela ação ou pelo gesto (SARTRE, 1976).

³⁶ O setor responsável pelo NEI - Superintendência de Desenvolvimento do Ensino-SUD- e Departamento do Desenvolvimento do Ensino- DESEN. Chegou-se a implementar uma articulação de capacitação docente, mais tarde tendo sido encabeçada por alguns dos grupos que lhe compunham inicialmente; deve destacar também que foi feito um levantamento das escolas indígenas no Estado da Bahia: 1- No município de Porto Seguro- Escola Indígena (EI) Pataxó Barra Velha; EI Imbiriba; EI Boca da Mata; EI Pará; EI Tupiniquins; EI Meio da Mata; 2- No município de Prado- EI Bom Jesus; 3- No município de Itamarajú- EI Pataxó Trevo do Parque Nacional do Monte Pascoal; 4- No município de Santa Cruz de Cabrália- EI Coroa Vermelha; EI Mata Medonha; 5- No município de Pau Brasil- EI Caramuru; 6- No município de Itajú do Colônia- EI Barretá; 7- No município de Camamu- EI Paraguaçu; 8- No município de Euclides da Cunha- EI São Luís; EI São Roque; EI Iucó; 9- No município de Glória- EI Ângelo P. Xavier; EI Xukurú-Kariri; EI Santa Rita de Cássia; EI Kantaruré; 10- No município de Ibotirama- EI Marechal Rondon; 11- No município de Banzaê- EI Altos do Kiriri; EI Arco e Flecha Santa Clara; EI Rui Bacelar; EI Arco-Íris; EI Índio Feliz; EI Alto da Jurema; EI São Domingos; EI Profª Francisca Alice Costa; EI Marechal Rondon; EI Pedro Lino; 12- No município de Camacã- EI Panelão; 13- No município de Serra do Ramalho- EI Municipal 22 de Abril; 14- No município de Rodelas- EI Capitão Francisco Rodelas; 15- No município de Muquém do São Francisco- EI Municipal.

³⁷ E muitas escolas ainda são identificadas como rurais. (Nota do Autor)

Trata-se de reverter a escola como funciona para os brancos para que ela não sirva de fomento ao êxodo cultural, no qual o índio deixa de ser índio, deixa de ter a reprodução do seu *ethos* assegurado. Cabe garantir a formação docente e avançar na formação discente da própria comunidade. Isso através da gestão comunitária da escola, do reconhecimento do magistério indígena e da categoria de professores indígenas (CIMI, 1992, p.26).

Os princípios que orientam esse fazer educação e auto-alimentam o *ethos* estão no diálogo comunidade-escola que localmente se fazem dentro da escola nas suas relações cotidianas e na comunidade que a sustenta (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS/MEC/SEF, 1998) em oposição ao que afirma um depoente indígena citado por Paula (1999): “Nos livros só colocam coisas feias a respeito do índio. Que criança quer ser índio assim?”.

Tais princípios são os seguintes:

- Uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza com os quais se estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir- e assegurar- determinadas qualidades;
- Valores e procedimentos próprios de sociedades orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela reciprocidade de relações entre os grupos que as integram;
- Noções próprias culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- Formação de crianças e jovens como processo integrado: apesar de suas inúmeras particularidades, cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados- econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos.

Alguns pensamentos de professores indígenas podem ilustrar essa condição de transformação que representam as escolas indígenas, destacamos:

O importante é fazer com que os familiares de cada aluno não deixem só com a professora responsabilidade dos resultados da escola. Também a

comunidade deve apoiar, cobrar, exigir que as nossas crianças cresçam sabendo raciocinar e visar o futuro de todos. Edilson Jesus de Souza, professor Pataxó Hãhãhã (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS/MEC/SEF, 1998, p.66).

A escola que a gente quer é a escola do prazer, aquela que a gente pode vir todos os dias. E nunca sinta vontade de ir embora. Não queremos uma escola que só tenha mais cadeiras, quadro-negro e giz, mas sim uma escola da experiência, da convivência e da clareza. Se um dia alguém trouxer um peixe que foi pescado no riacho perto da nossa casa, ele seria nosso objeto de estudo. Creuza Prumkwy, professora Krahô (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS/MEC/SEF, 1998, p.53).

Um dos elementos básicos, o currículo, que na *educação para o indígena* é planejado num movimento de fora para dentro, é exterior; na *comunitária indígena* é vivenciado nas relações cotidianas, e na *educação escolar indígena* é o diálogo possível entre o *seu ethos* e a sociedade envolvente, através da participação da comunidade indígena e de um significativo número de profissionais multidisciplinares, organizado de modo a permitir reflexão e ação permanentes sobre os fundamentos pedagógicos de suas decisões curriculares; das questões socialmente relevantes a serem tematizadas como conteúdos curriculares; e as perspectivas de uma *nova* abordagem das áreas de estudo- Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física- em contextos educacionais indígenas (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS/MEC/SEF, 1998, p.53).

A execução da tarefa educacional nesse contexto evidencia algumas indagações: objetivo do *currículo*; que *conteúdo* escolar faz-se necessário; como efetivar esse processo de construção do conhecimento; como garantir a continuidade e o registro desse processo de produção de conhecimento e que critérios utilizar para avaliar e tornar uma experiência válida, e aberta.

Começemos pelo currículo, que é visto e produzido como algo aberto às mudanças de acordo às novas necessidades que vão surgindo na comunidade educativa (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS/MEC/SEF, 1998, p.57).

Fica claro que as linhas pedagógicas em que estão assentadas as instituições de ensino primam pela escolha de um modelo de comportamento para os educandos (MUNDURUKU, 2000, p.23); assume-se que é na escola onde as crianças e adolescentes apreendem as regras sociais através das redes de relações que se estabelecem consigo mesmo e com os outros. É também na escola que se forma o preconceito, o conceito, os comportamentos sociais modais, tendenciosamente desejados pela sociedade dominante.

Mas o porquê essa idéia sobre currículo, podemos nos perguntar. Não se trata de encontrar uma linha e ancorar nela, corre-se o risco de criar um novo mito de porto seguro, mas consideremos que, conforme nos diz Brandão (1986):

a depopulação por morte ou migrações não diminui apenas o número das pessoas de cada aldeia. Ela altera o equilíbrio dos sistemas internos de relações sociais primitivas. Para que rapazes e moças obedeçam as regras arcaicas, é preciso que haja rapazes e moças equilibradamente distribuídos em todos os clãs. Para que as pessoas vivam a vida dos sujeitos sociais que são, é indispensável que haja gente suficiente, posições sociais operativas suficientes, condições suficientes de trocas tradicionais entre elas. É necessário haver atores para que haja ordem social para que os atores sejam pessoas.

O *currículo* e seu processo têm que se construir com base em objetivos que sejam explícitos ao grupo que dele usufrui, e que nele se constrói- é com *ele*, o currículo, que formamos nossa imagem do mundo, é aí que aprendemos sobre nós mesmos, nosso corpo, nossa mente, nossos tempos e espaços, nossas relações com o mundo e as gentes.

Pode-se perguntar o que se objetiva com isso e os próprios professores indígenas articulados entre si, construíram uma explicação sobre o assunto (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS/MEC/SEF, 1998, p.58-59), no qual ressaltam a importância de a escola estar dialogando com a comunidade, às suas necessidades, que legitime suas tradições e cultura, não sendo negados o acesso, nem a importância de outros conhecimentos. O que a comunidade objetiva é manter sua cultura viva e dinâmica, preche de significados e sentidos num momento atual.

Não se trata dos tais *objetivos terminais* tão freqüentes no modelo de cultura escolar hegemônico, são *objetivos operacionais*, didáticos, instrumentos da prática pedagógica e sócio-cultural da comunidade. Estes objetivos estão assentados no diálogo respeitoso (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS/MEC/SEF, 1998, p.59-66) entre a realidade vivida dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas. É a realização da interculturalidade, através da qual o aprender a ler e escrever é também aprender a se comunicar com o outro e consigo; é buscar estabelecer diálogos cada vez mais duradouros e produtivos- orais e escritos, apreendidos no aprender a ouvir, falar, contemplar, ler e escrever, e a se posicionar respeitosamente diante de si e diante do mundo e das pessoas que o constroem.

Nesta construção, podem-se contemplar as figuras sobre plantas que constam no livro, e montar suas observações sobre as plantas, e entender a rede de relações que essa planta produz num dado ecossistema, seu nicho ecológico, seu lugar enquanto produtora de energia, seu lugar no espaço da utilidade dada pelo grupo, também das curas e crenças, suas histórias; onde a planta não se resume numa figura inerte de nomes difíceis e sem uso significativo.

Observando a planta genérica que tomamos como exemplo, o agente social se localiza no tempo e no espaço, entendendo a noite e o dia, o frio e o calor, a chuva e a seca, o que dela consome e produz o que a memória ainda possível de ser resgatada tem a dizer sobre ela, ou mesmo o que a sociedade envolvente diz sobre ela.

O registro e a continuidade do processo, sua avaliação, servem como elementos no incentivo à produção e posterior discussão sobre o conhecimento e as relações estabelecidas nesse processo constados em “diários de classe”, numa estratégia didática estabelecida de modo a serem relatados o plano de aula, objetivos com a aula, a atividade executada, e a avaliação da qualidade do processo na busca de soluções para os problemas e dificuldades apresentados.

A aula é apenas um dos pontos operacionais na estrutura e funcionamento da escola. A escola, por sua vez, é um elemento também fundamental na operacionalização da Secretaria de Educação, e assim vamos percebendo uma relação tipicamente humana e social, que se

produz em cadeia gerando outras relações e reações, abrangendo espaços sociais menores ou maiores, relações de poder, barganha de poder, blocos de poder.

Tomamos como premissa que a escola está subalterna à Secretaria Municipal, esta submetida à Secretaria Estadual; esta hierarquicamente subalterna ao Ministério de Educação e Cultura e que, por se tratar de educação indígena, cabem relações mediadas pela FUNAI, subalterna ao Ministério da Justiça, como órgão tutor oficial dos índios- e pelos demais órgãos presentes na sociedade, onde as relações de poder se fazem presentes através das suas articulações e barganhas.

Acreditamos ser necessário agora partirmos para uma questão concreta, que é abordar os modelos de *educação para o indígena, comunitário e escolar indígena* que se processam na Aldeia de Nova Vida, no município de Camamu, área da etnia Pataxó Hãhãhã, para que possamos abordar que perfil de pessoa emerge dessa teia de relações produzidas pela educação.

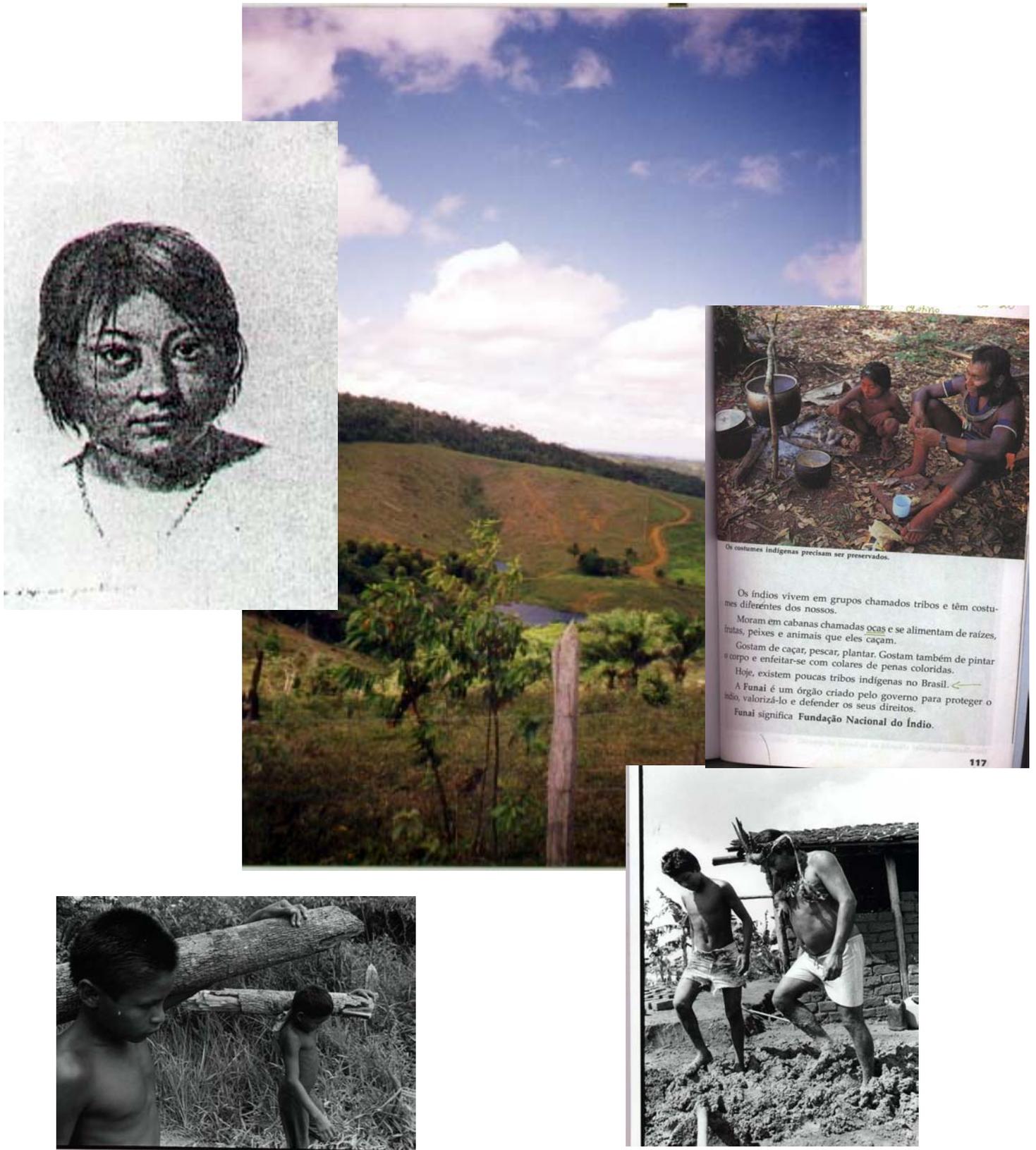


Figura 5 – Descrição dos três modelos educativos na Aldeia Indígena Nova Vida. Fonte: Projeto Índios no Sul da Bahia (Augusto Oliveira/Sonny Thoresen)

3 DESCRIÇÃO DOS TRÊS MODELOS EDUCATIVOS NA ALDEIA INDÍGENA NOVA VIDA.

3.1 Educação em área indígena no município de Camamu- o lugar e a gente.

O objeto da nossa análise é a Escola Indígena Caramuru, situada na área de abrangência da DIREC de Valença, e que começou a funcionar em 1995, tendo naquele momento apenas uma única professora não-indígena.

Notamos que, embora já possua no seu nome a referência a um possível processo de educação diferenciada, esta escola é vinculada à Escola da Vila 3- vila de trabalhadores rurais da CULTROSA, distante 3 km da sede da empresa, daí chamar-se Vila 3. Na prática é uma escola rural como tantas outras, aliás, um apêndice de uma escola de zona rural.

O corpo administrativo escolar é formado atualmente pela Diretora³⁸ e Vice-Diretora³⁹, esta última mais facilmente encontrada na Escola da Vila 3.

A Escola da Vila 3 atende o ensino fundamental, e foi inicialmente uma escola restrita aos filhos dos trabalhadores que residiam na área da CULTROSA, assim como seus vizinhos da área rural, tendo por mantenedora a própria empresa supracitada, conforme atesta depoimento do funcionário da empresa designado a nos atender nesta pesquisa.

Por razões que desconhecemos, a Prefeitura Municipal de Camamu passou a administrar aquela Escola e seus recursos humanos, e conforme nos foi informado, coube à CULTROSA auxiliar na manutenção material da mesma.

Talvez tenhamos aí um fruto da municipalização do ensino fundamental. O que nos faz crer no “talvez” é que a escola era originalmente da própria empresa, não era da rede pública.

³⁸ Telma Cristina Régis dos Santos, conhecida como Telma de Pinaré- também diretora de várias escolas municipais em Camamu.

³⁹ Edileuza de Jesus Barbosa.

Ou isso representaria uma outra gama de relações de caráter político que teriam sido traçadas.

Não nos foi possível explicar a razão de toda a documentação da escola ter sido sempre arquivada na Secretaria Municipal de Educação, e não na própria unidade escolar, a Escola Indígena Caramuru.

A escola, ainda que se faça necessária à Aldeia, estruturou-se seguindo toda uma concepção do fazer Educação alheio à comunidade. O planejamento não tem passado oficialmente nem tradicionalmente por uma discussão junto à comunidade, tampouco a concepção do calendário. O que se tem verificado é a reprodução do funcionamento e da estrutura vigentes no ensino público municipal, porém mais empobrecido, com atraso no início do ano letivo, pouco material didático disponível, não cumprimento do calendário letivo conforme reza a legislação.

Cabe lembrar que desde 1995, o tempo máximo que a escola logrou funcionar num ano letivo foi de oito meses no ano de 1999, mesmo assim ocorrendo semanas onde não havia aulas; afora isso chegou a funcionar em média apenas três meses por ano, tendo por justificativa ou a falta de professores, ou redução de despesa, evitando o que se disse ser “gastos desnecessários”⁴⁰.

O material didático, segundo os professores, era sempre insuficiente. Segundo depoimento da professora, no ano de 1999 foram fornecidos apenas 36 cadernos, uma caixa de canetas e uma de lápis, além de jogos, material emborrachado- figuras de bichos diversos, como elefantes, camelos, girafas, avestruzes, baleias, dentre outros, e mapas do território brasileiro- e oito caixas de giz para o ano letivo, para serem utilizados pelos 69 alunos matriculados, dos quais ao final do ano apenas 46 freqüentavam.

Sendo o material didático insuficiente, estabelecemos uma articulação junto às editoras Moderna, Ática e FTD na cidade de Itabuna, através da qual conseguiu-se boa parte dos livros e cadernos que foram utilizados ainda naquele ano.

⁴⁰ Informação oral obtida através dos índios, e do coordenador do Pro-Leigo.

Trata-se de uma **escola isolada**, não por estar distante das demais, ou do centro, mas por ter um professor para todas as disciplinas e alunos, ainda que as séries sejam diferentes. Sendo uma escola de apenas um cômodo, as aulas são multisseriadas. No ano de 1999 funcionava a 1ª série pela manhã, e as demais séries no turno da tarde; no ano seguinte funcionavam todas as séries à tarde, e o ensino de jovens e adultos à noite⁴¹. Esse ensino noturno abrangia tanto pessoas analfabetas, quanto aquelas que deveriam estar na 5ª série, mas não tinham condições mínimas de cursar na cidade.

Tivemos acesso às cadernetas, onde pudemos constatar dados sobre aproveitamento, frequência, conteúdos programáticos, mas mesmo assim a caderneta era restrita à professora não-índia. A condição dos professores indígenas sempre foi a de auxiliares, jamais de regentes ou titulares.

A escola funciona como ambiente educacional por excelência- os modelos de *educação para o indígena* e de *educação escolar indígena* ocorrem necessariamente no espaço escolar, ainda que tais concepções de escola e de educação sejam diferentes; já o modelo de *educação comunitária indígena* não necessita necessariamente do espaço escolar, ele se faz na comunidade, seu espaço escolar, por assim dizer, é a aldeia.

Os modelos de educação serão analisados a seguir, a partir dos dados recolhidos das entrevistas feitas *in loco*, diálogos, através da observação participante.

Para um melhor aproveitamento do material coletado e do próprio trabalho analítico que nos propusemos, vamos descrever os sujeitos da análise (professores e alunos), os instrumentos de trabalho por eles utilizados (planos de aula, recursos materiais), conteúdos programáticos focalizados e a avaliação deste processo nos dois anos, de 1999 e 2000, onde tentaremos descrever o processo educacional a partir dos modelos de educação enfocados neste trabalho, e da rede de relações sociais estabelecidas.

⁴¹ Foi informado oralmente por diversos habitantes de Nova Vida que este não consta como programa oficial, foi uma iniciativa da própria comunidade e coordenada por eles junto aos integrantes locais do PI da FUNAI.

3.1.1 Os Sujeitos

a) Professores

Os professores são a nossa primeira referência pelo simples motivo de que, dentre os sujeitos que fazem educação eles compõem, historicamente, os agentes primeiros desta ação realizada na escola. A dimensão educacional tomista, herdada dos jesuítas, alimentou-se da concepção de que o aluno é tabula rasa e o professor, dono do saber, é quem vai lhe imprimir o modelo, a formação. Cabe ao professor uma responsabilidade primeira sobre o que será veiculado nas suas aulas. O professor é o vetor principal, a viga de sustentação da relação que se produz com o conhecimento e das pessoas entre si e consigo mesmas na tarefa de produzi-lo. O professor é um formador, modelador.

Cabe salientar outra categoria de professor, que não é o escolar- da escola formal-, mas o agente cultural na aldeia, pois, de acordo com Ramos:

Embora os pais sejam os responsáveis mais diretos pela criação dos filhos, o processo mais amplo de socialização, de transformar as crianças em completos membros de sua sociedade, é efetuado também pelos parentes mais próximos e até pela comunidade inteira. Se uma mulher tem que fazer algo e não pode ou não quer carregar um filho no colo, há sempre alguém na aldeia para tomar conta da criança, mesmo que sejam apenas outras crianças maiores, que cedo aprendem a desempenhar muitas das atividades dos adultos.

A infância é uma fase do aprendizado social, e as crianças são totalmente integradas na vida comunitária.(...) Desde muito cedo, sem instrução formal e sem violência, as crianças indígenas aprendem as regras do jogo social, o que pode e o que não pode ser feito e as formas de controle social aplicadas àqueles que infringem seriamente essas regras do jogo. (RAMOS, 1988, p.58-59)

A partir das relações entre os professores e a Secretaria de Educação, ou demais representações do poder público, podemos estabelecer não só que tipo de relações figura nessa instância de poder, assim como poderemos ter um norte da direção que será dada à educação, qual modelo de educação será realmente posto na prática, e assim, que tipo de pessoa está sendo formada nessa teia de relações.

Os professores sujeitos da nossa observação caracterizam-se, conforme o quadro seguinte:

QUADRO 1: Professores da Escola Indígena Caramuru.

Referências	PROFESSORES			
	A	B	C	D
Etnia	Indígena/Pataxó	Indígena/Pataxó	Não-indígena	Não-indígena
Formação	Pró-leigo incompleto	Magistério Indígena e Pró-leigo/incompletos	Administração-Nível Médio	Magistério-Nível Médio
Sexo	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Período	1999	1999/2000	2000	1999

Fonte: Dados observados durante a pesquisa.

Os professores indígenas **A** e **B** não tinham a formação necessária para o trabalho como educadores numa escola não-índia, porém estavam cursando o Magistério Indígena, e o Pró-Leigo, cursos de capacitação docente para professores indígenas e professores leigos respectivamente.

A foi afastado do curso, **B** ainda estava fazendo os dois cursos, quando tomamos o depoimento do Coordenador do Pró-leigo⁴² que assim se expressou:

O professor...não tinha a mínima condição de continuar, pois não tinha interesse, e brigava muito, reclamava muito...além da bebida. A professora está no curso, mas é muito fraca, tem dificuldade de acompanhar os outros, não tem preparo para ensinar.

Cabe lembrar que ambos percebiam seus salários através da Prefeitura local, porém segundo informações colhidas, os mesmos percebiam abaixo do salário mínimo, e com atrasos- sendo este detalhe uma característica deste município-, o equivalente a R\$ 80,00 (oitenta reais). Os professores não-indígenas percebiam um salário mínimo segundo informaram os próprios professores e o coordenador do Pró-Leigo.

⁴² O cronograma dos mesmos ainda se encontrava vigente em Dezembro de 2000.

O Coordenador do Pró-Leigo salientou o baixo aproveitamento dos dois professores indígenas no curso, *pois eles não demonstravam interesse nem desenvoltura para trabalhar com educação.*

O outro professor, **C**, proveniente de Minas Gerais, não tinha formação no magistério, segundo ele mesmo informou, e era funcionário da FUNAI porém, por estar atuando como professor, percebia seu salário também pela Prefeitura Municipal de Camamu. Os atrasos no pagamento levaram-no a abandonar o trabalho na aldeia.

Dos professores não-indígenas, apenas **D** tinha a formação em magistério, e veio para a Aldeia acompanhando o seu marido, que veio ‘não oficialmente’ tomar conta do Posto Indígena da FUNAI, uma vez que a aldeia estava sem chefe de posto. Veio de Porto Seguro, percebendo seu salário através da municipalidade local, e devido a atrasos no pagamento, segundo a mesma nos informou, abandonou a escola antes do ano terminar.

Cabe informar que apenas os professores não-indígenas faziam uso da autoridade de ter a caderneta em mãos. Inclusive, quando questionados do porque dessa prática, foi dito que ficava na sede do posto, mas se os professores não-indígenas tivessem ausentes da Aldeia, a sede ficava fechada, e eles não tinham acesso ao material.

b) Alunos

Além dos professores, o alunado variou significativamente nesses dois anos. O quadro que temos de alunos na escola nos anos de 1999 e 2000 é marcado pela diferença tanto quantitativa como qualitativa, pois verifica-se que no ano de 1999 a escola tinha uma quantidade maior de alunos, e significativamente pluriétnica; embora designada como *escola indígena*, estava aberta a não-indígenas. No ano seguinte esse número foi reduzido justificando-se que a escola era apenas para alunos indígenas, e ficou restrita aos indígenas, conforme sua própria denominação: Escola Indígena Caramuru.

Além disso naquele ano a escola possuía apenas as quatro primeiras séries do ensino fundamental, e funcionava dois turnos- matutino e vespertino. Ao passo que no ano 2000, foi acrescentado o pré-escolar ao cotidiano escolar, junto ao funcionamento das quatro

séries iniciais do ensino de nível fundamental e, por iniciativa da própria comunidade, o ensino de jovens e adultos.

TABELA 1- Identificação da Escola Indígena Caramuru por séries.

Séries	Alunos matriculados		Frequêntam		Sexo masculino		Sexo feminino	
	1999	2000	1999	2000	1999	2000	1999	2000
1ª	37	02 ⁴³	21	02	20	02	17	03
2ª	14	01	12	01	07	--	07	01
3ª	15	04	12	04	06	--	09	04
4ª	03	01 ⁴⁴	01	02	02	01	01	01
Alfa*		06		06		01		05
Alfa**		25		20*		09		16

Fonte: Dados observados durante a pesquisa.

Alfa*- Alfabetização Infantil.

Alfa**- Alfabetização de Jovens e Adultos.

A tabela permite observar de antemão uma significativa discrepância no tocante à quantidade de alunos entre os anos de 1999 e 2000, justificada pelo fato de o acesso a essa Unidade Escolar ser restrito aos índios no último ano. O Coordenador do Pró-leigo afirmou oralmente⁴⁵:

O problema é que em Camamu agora tem índio, aí a escola está com poucos alunos, porque tem poucos índios lá, mas a gente tem que ter escola diferenciada. Mas antes eram índios e brancos que estudavam lá-quer dizer todo mundo daquela área estudava lá, as crianças. Muita gente foi embora, e outros foram para outras escolas mesmo.

Justifica-se então, que, por ser uma Escola **Indígena**, restringiu-se aos índios, e por esta razão, o baixo número de alunos. Entretanto o mesmo Coordenador também acrescentou oralmente:

⁴³ Observam-se apenas dois alunos matriculados, porém cinco freqüentando e cumprindo suas obrigações

⁴⁴ Observam-se apenas um aluno matriculado, porém dois freqüentando e cumprindo suas obrigações.

⁴⁵ Depoimento realizado no Colégio Estadual em Camamu.

Outra coisa é que o aproveitamento é muito baixo, baixo mesmo, e a FUNAI não assume o professor, quem tem que assumir é a Prefeitura. Além de ninguém querer ir pra lá, o aproveitamento é muito baixo...não adianta, os índios não aprendem...só aquelas coisas do jeito deles, mas não vamos exigir que eles aprendam coisa do branco, do nosso mundo.

Embora o Coordenador tenha alertado sobre a carência de mão-de-obra, e apontado problemas institucionais no que se refere a assumir a responsabilidade pela sua manutenção; cabe perceber que o mesmo destaca também a baixa qualidade do aproveitamento dos alunos indígenas.

Um dos problemas da escola tem sido justamente a sua localização, uma vez que além de ser na área rural é em área indígena, tendo como sua clientela portanto, grupos que, independente de serem apenas índios ou não, situam-se espacial e socialmente na periferia.

O nível do trabalho de quando a classe era pluriétnica, e mesmo posteriormente tendo apenas alunos de etnia Pataxó Hãhãhã, não foi significativamente alterado, senão no que os índios chamaram de respeito à sua cultura, e no que se refere ao aumento do interesse e participação nas aulas, conforme atestam depoimentos a seguir:

1- Hoje podemos fazer atividades da nossa cultura, da nossa tradição, antes não podia, a gente tentava, eles mangavam da gente, torciam a cara⁴⁶.

2- Agora é que eu estou gostando de ver os meninos na escola, antes a gente nem sabia o era que se estava fazendo na escola, agora não, a gente quer ver, a gente quer chegar aqui na escola e ver os meninos, antes não, era tudo misturado, tudo estranho.⁴⁷

O perfil da classe referente à faixa etária é também bastante variado. Não se tem a idade como parâmetro seguro para determinar o nível escolar dos alunos, de um lado pelo fato de os índios não se darem muito significado à precisão cronológica, e também por alguns não

⁴⁶ Depoimento oral da professora indígena, e que ilustra também outros depoimentos recolhidos na comunidade local.

⁴⁷ Depoimento do Cacique Luís Rodrigues em Nova Vida.

possuírem documentos, ou não costumarem se guiar por eles uma vez que o fator idade não tem grande significado como tem o fato de poder se estar apto para realizar tarefas⁴⁸.

A idade então representaria um problema, a necessidade em sermos mais cautelosos com a documentação escolar, e nos alerta sobre questões de desnível no tocante à faixa etária e escolaridade. Destaca-se este último, pois acontece de os índios não saberem sua idade, ou terem idades entre 11 e 16, estando na 2ª ou 3ª séries, e numa mesma sala junto com alunos mais novos. Por outro lado, no que diz respeito ao modelo educacional implementado pela própria comunidade, a idade não representaria jamais um problema, pois o sentido de “estar juntos” em meio a diferentes idades é condição do convívio cotidiano na comunidade.

A variedade cultural lingüística pode ser observada no fato dos alunos possuem nomes indígenas e nomes “brasileiros”, ou seja, *nomes em língua portuguesa*, como se afirma comumente. Além de tomar como referência nomes em língua Pataxó Hãhãhã, existem também em outras línguas, como, Kamakã, Tupi. Não foram verificados nomes em Pataxó durante a pesquisa.

Algumas formas, como exemplo, os nomes de Tamani- apelidado de Preto- Miki, Burunã, Puã, Popotira, Auai (Away/Awai) reforçam os nomes pluriétnicos. Além daqueles que afirmaram ter um nome em “idioma”⁴⁹, mas não disseram, tendo apenas acesso aos seus nomes em português.

- Tamani- segundo o professor Guérios (1944), tamani- em Kamakã *hamani*, de pronúncia palatal, significa capim/noite/erva/mato. Observe-se que o nome do índio é Tamani, e é conhecido na aldeia pelo seu apelido “Preto”. Perguntados sobre o nome, os índios disseram que Tamani é preto, no sentido de escuro. Ele é um dos que possui a pele mais escura no grupo. Parece haver um deslocamento de significado no próprio nome.

⁴⁸ A idade tem pouco significado para eles, o que se destaca é o fato de a *pessoa* poder desempenhar ou não as tarefas, e o status que pode adquirir perante a comunidade.

⁴⁹ Tentamos encontrar as prováveis relações ou correlações dos nomes indígenas a partir das línguas indígenas identificadas neste território como referenciais dos grupos étnicos que originaram tal grupo.

- Miki- Em Malali- Segundo Sampaio (1987, p.283), significa traseiro, assento, uropígio, ou ponta de lança.
- Ruçuí- traduzido da língua Kamakã como amigo (GUÉRIOS, 1944, p.298).
- Puã- palavra de origem Tupi, derivada do verbo a-puã, significa levantar; aquele que levanta (SAMPAIO, 1987).
- Hamikó- Do Kamakã, barro, areia (GUÉRIOS, 1944, p.302).
- Auái (Away/Awai)- do Tupi, "avá" ou "auá"- gente, pessoa, indivíduo (SAMPAIO, 1987, p.83); o uso do "i" ao final do nome costuma designar diminutivo.
- Burunã- provavelmente de Borun/ãñ, ou ñã- Borun é gente (SOARES, 1992).
- Popotira- do Tupi, Potira é flor, bonina (SAMPAIO, 1987, p.82); "po" significa mão [tradução do autor].

Nas atividades cotidianas da sala de aula os alunos, costumam sentar-se obedecendo a dois critérios: série e família.

Por série, devido a uma questão de ordem prática, operacional, pois divide-se a sala de aula conforme espaços dispostos para cada série, para facilitar a própria aula, onde o aluno está de frente para o quadro que corresponde ao seu nível escolar, conforme demonstra o Quadro 1.

Por família, pois os membros de uma família, se forem de uma mesma série, normalmente se sentam próximos; porém, se não forem, se distribuem numa linha reta, onde todos se sentam num mesmo nível de distância do espaço utilizado tradicionalmente pelo professor, conforme demonstra o Quadro 2.

Podemos traçar a disposição espacial conforme os quadros a seguir:

QUADRO 2 - Distribuição espacial dos alunos por séries na sala de aula.

Professor			
1ª série	2ª série	4ª série	Alfabetização
1ª série	2ª série	3ª série	Alfabetização
1ª série	2ª série	3ª série	Alfabetização

Fonte: Observações durante a pesquisa.

QUADRO 3 Distribuição espacial dos alunos por séries/família na sala de aula.

Professor			
1ª série/D*	2ª série/D	4ª série/A	Alfabetização/A
1ª série/E	2ª série/B	3ª série/B	Alfabetização/B
1ª série/C	2ª série/B	3ª série/C	Alfabetização/C

Fonte: Observações durante a pesquisa.

(*) Cada letra corresponde a uma família.

Tal distribuição permite saber que para além da estrutura escolar, subsiste uma outra estrutura, seja de etnia, de família ou mesmo afetiva, que é da própria comunidade, das relações cotidianas, culturais e afetivas locais.

Esta distribuição, destacada a partir da observação direta e de conversas junto ao grupo de alunos, supomos ocorrer relacionada à família. Faz-se através de uma linearidade significativa, na qual as relações de proximidade não implicam o estar junto agrupado, ou, como dizemos vulgarmente, “embolado”- um aluno muito junto ao outro- mas os alunos se assentam na sala mantendo laços de proximidade com seus familiares.

Creemos que esta distribuição obedece a uma proximidade que implica ao mesmo tempo em assumir junto com o grupo de referência primário a mesma distância do professor, e respeitar a delimitação feita pela escola com sua disposição de carteiras tradicionalmente em linha reta.

Havemos de considerar outra distribuição espacial, que é o traçado da própria aldeia, onde o sentido de proximidade das roças e casas de farinha permite entender outras relações que ocorrem fora das relações escolares, também educativas, o que, segundo Illich (1978, p.107), implica que os homens dependem da participação comunitária, ritual, sagrada, e das

demais relações compartilhadas, através das quais as pessoas são reconhecidas como membros de uma dada comunidade.

Os modelos de educação serão analisados a seguir, a partir dos dados recolhidos das entrevistas feitas in loco, diálogos, através da observação participante.

3.2 Educação para o indígena

A *educação para o indígena* tem como característica, como já foi anteriormente demonstrado, uma prática originária de fora do grupo, portanto exógena, pensada por não-índios, e muitas vezes executada por índios e não-índios.

O plano de aula é o elo comunicacional entre os protagonistas na sala de aula, e ele tem como característica ser o plano não apenas de transmitir o conhecimento, mas de representar-se como o conhecimento, cujos conteúdos resolveriam de *per se* as possíveis lacunas informativas que seus receptores tanto necessitam. O plano contém *o conhecimento*.

Para melhor nos situarmos na nossa tarefa, delimitamos nosso campo de análise nos conteúdos programáticos em Estudos Sociais (História e Geografia), a parte textual- não gramatical- da Língua Portuguesa, e Ciências. Referimo-nos a Estudos Sociais, pois mesmo tendo sido retomada a divisão da matéria em duas disciplinas História e Geografia, ainda é adotada esta denominação.

Para analisarmos a situação concreta numa escola em Aldeia Indígena, tomamos uma cena cotidiana que se passa nesta escola: a aula.

Nosso cenário, como exemplo do que se processa neste modelo de educação, se constitui de uma sala de aula multisseriada; no ano de 1999 há uma professora regente e uma auxiliar na sala de aula. Ela traz um caderno com as devidas anotações, e seu plano de unidade ordenadamente preparado.

Tomamos a iniciativa de ilustrar com exemplos relativos à composição do plano, embora consideremos que o exemplo não deve ser visto fora do contexto, pois seria por demais e

pejorativamente reducionista da nossa parte querer tratar de um ponto sem entretanto considerar os outros elementos que compõem o plano.

- Os planos originais são compostos de:

TABELA 2- Plano de aula⁵⁰ da Escola Indígena Caramuru

IDENTIFICAÇÃO: (Nome da Disciplina)			
Objetivos	Conteúdo	Estratégia/ Recursos Audiovisuais	Avaliação

Fonte: Observações durante a pesquisa.

- Os objetivos que compõem os planos seguem a idéia de *conscientizar* os alunos, *informar* aos alunos, fazer os alunos *aprenderem*, fazer os alunos *conhecerem*. Os alunos são meramente sujeitos passivos, tabula rasa, como já nos referimos; e os objetivos são pensados como atividade do professor, e não de um processo de aprendizagem, ou da interação *professor-aluno-conhecimento*.

TABELA 3- Plano de aula⁵¹ da Escola Indígena Caramuru

IDENTIFICAÇÃO: Objetivos ⁵²			
Séries	Língua Portuguesa	Estudos Sociais	Ciências
1 ^a	Aprender sobre tamanho.	Fazer exercícios do livro. Conhecer sobre os índios.	Aprender sobre os animais.
2 ^a	Fazer frases.	Fazer exercícios do livro. Aprender sobre Tiradentes e Descoberta.	Aprender sobre os movimentos da Terra.
3 ^a	Diferença de tamanho e volume	Copiar e estudar a lição. Aprender sobre Tiradentes e Descoberta do Brasil.	Aprender sobre a Terra e as plantas.
4 ^a	Fazer frases.	Copiar e estudar a lição. Aprender sobre Tiradentes e Descoberta do Brasil.	Aprender sobre a Terra e os animais.

Fonte: Observações durante a pesquisa.

⁵⁰ Adaptado das anotações da professora **D.** o Plano é de aula de uma classe multisseriada, no qual os assuntos referentes a cada série aparecem em um mesmo plano, dando a impress

⁵¹ Adaptado das anotações da professora **D.**

⁵² Objetivos tomados aleatoriamente dentre os diversos planos observados.

- Os conteúdos são dispostos para facilitar o trabalho docente, no que diz respeito ao controle da classe, e à garantia de uma sala *em funcionamento*, uma sala que produz tal e qual o que está escrito no plano. O que se faz é tomar os conteúdos como referência para o trabalho do professor, determinando o que os alunos devem aprender, o seu quinhão de “cultura”- aqui tomado no sentido livresco, erudito. Jamais se tomam os conteúdos como referência para somar-se ao conhecimento dos alunos.
- Como estratégia, neste modelo de *educação para o indígena*, a execução dos planos destaca-se por um conteúdo livresco que lhe serve de base e as ações que lhe dão sustentação; não se observam aí as ações como servindo de base e os conteúdos como sustentação, ou a interface ações-conteúdos. Não se tem a socialização ou o desenvolvimento de relações interpessoais como base para se aprender algo. O principal aí é o conhecimento livresco. O restante seria fruto de um processo que se tem por evolutivo da aprendizagem.

A utilização dos recursos materiais e humanos é de certa forma bem simples, pois são considerados recursos humanos as pessoas que vivenciam o processo, e os materiais quase inexitem, ou são imensamente precários⁵³. Um destaque merece ser dado ao livro didático⁵⁴, pois este é o material que se torna mais acessível, mais que os cadernos, lápis, borrachas e canetas; porém a sua adoção não passa por uma discussão prévia dentre as pessoas competentes profissionalmente onde seria possível avaliar suas propostas e encaminhamentos de processos educacionais; também não se avalia aqueles livros que já estão em uso. São escolhidos a partir da postura da autoridade da Secretaria de Educação local ou da Coordenação Municipal.

⁵³ Embora pareça ser redundante, é no sentido superlativo mesmo, para dar (mais) ênfase à precariedade.

⁵⁴ Cf. ANEXOS.

- A avaliação é apenas em relação aos alunos, no sentido da prova padronizada; não se passa a idéia de avaliar o processo como um todo, e que as relações estabelecidas aí pelos seus agentes possam ser apreciadas, estimadas, avaliadas. O caráter é quantitativo e estanque - a nota - não caracteriza um processo de ganhos e vivências, experiências; ela é uma medida que se pretende exata, e deve-se destacar, de pouca valia ao grupo indígena local.

Para que possamos analisar os discursos, suas práticas educativas, tomemos inicialmente um plano de unidade, elaborado a partir dos seus conteúdos, pois são eles que determinam o funcionamento do processo educacional através das áreas de conhecimento.

Esta estrutura de plano servirá também como guia para estudarmos o processo de *educação para o indígena* na escola supra referida⁵⁵.

TABELA 4 - Plano de aula da Escola Indígena Paraguaçu (III e IV Unidades) 1999

Séries	Português	História	Geografia	Ciências
1ª série	Noções de tamanho, distância, volume, posição (frente, lado...)	Os índios do Brasil e da Bahia.	Família- sua formação ; Posição do sol.	Animais úteis e nocivos, grandes e pequenos; higiene
2ª série	Leitura, frases.	Tiradentes; Descoberta do Brasil	Orientação- texto “O Bairro”	Movimentos da Terra.
3ª série	Sinônimos e antônimos	Inconfidência Mineira; Chegada dos Portugueses.	O Brasil; América do Sul.	Característica da Terra; Plantas.
4ª série	Leitura.	Tiradentes; Descobrimto do Brasil.	O Brasil- povos do Brasil.	Características da Terra; Animais.

Fonte: Observações durante a pesquisa.

⁵⁵ Adaptado da professora D.

O conteúdo do Plano de aula demonstra que não há um programa específico para cada série segundo o nível de complexidade dos conteúdos e de habilidades de seus alunos. Tomemos como exemplo a disciplina Língua Portuguesa.

3.2.1 Área de Língua Portuguesa.

Os procedimentos metodológicos desenvolvidos na nossa análise fundamentam-se tanto na coleta das informações contidas na documentação escrita, quanto na observação direta dos fenômenos ocorridos no espaço da escola. Dentre esses fenômenos a relação de diálogo/interação entre *professor-aluno*, a qual permite verificar que na prática cotidiana a interação predominante é aquela em que o professor dita as regras e os alunos devem obedecer e cumprir incontinentemente, e sem a devida articulação livro didático e realidade estudada.

O livro de Língua Portuguesa adotado para a 1ª série, é o de Passos e Silva, “Eu Gosto de Comunicação”, que é compartilhado pelos alunos das outras séries. O conteúdo da 1ª série- noções de tamanho, distância, volume, posição (frente, lado...)-; pode ser o mesmo da 3ª série- Sinônimos e antônimos- pois as palavras usadas são ou sinônimos ou antônimos: grande e pequeno, largo e estreito, magro e gordo, longe e perto, distante e próximo.

Já o conteúdo previsto para a 2ª série- leitura e frases- , são bem amplos, não indicando precisamente o que será estudado na sala. Pode-se, a grosso modo, considerar leitura o simples fato de traduzir em palavras alguns símbolos, e isso se torna grave, uma vez que é “leitura”, tanto ler uma palavra monossílaba, quanto ler um texto com alguns parágrafos, pois existem níveis diferentes de leitura. Não basta aprender os símbolos, é preciso que se considere o significado e a representação gráfica ao mesmo tempo, de modo que se apreenda o significado dos textos e expressar significados com a escrita (HARA, 1990).

Convém mencionar que os alunos, na sua maioria, não sabem ler. Apenas dois deles, já na 4ª série, conseguiam ler com pausas bem significativas cortando a frase ou mesmo uma palavra- portanto uma leitura sem fluência. E o que todo o grupo demonstrava ser capaz de

ler, eram apenas algumas palavras desprovidas de qualquer inserção no seu contexto, a palavra solta, sozinha.

O conteúdo registrado no Plano de Aula para a 2ª série - 'leitura/frases' na prática se realiza através da leitura das frases já prontas, bem curtas e simples, caracterizando uma saudação, como '*bom dia*', '*boa sorte*'; ou apresentando um comando para as atividades em sala, tipo: '*vamos colorir?*', '*redação- o dia do índio*', ou '*fofura, vamos contar*'.

A elaboração de frases não se apresenta de maneira ricamente criativa nos cadernos, ou livros usados pelos alunos. O que se tem é um processo de repetição de uma tarefa já pronta. Poderíamos destacar que ao se propor redação, seja com qual tema for, e neste caso observado o tema foi o próprio índio, não se trabalhou a estrutura do texto em relação à cultura daquele povo indígena, nem relacionado à linguagem usada localmente, e à culta da gramática normativa, além de não se buscar trabalhar elementos onde os alunos pudessem atuar como sujeitos da aprendizagem e não simples receptores do conhecimento⁵⁶.

De todo o período observado, o único dia onde se cobrou deles uma redação foi no período do "dia do índio", no ano 2000, e as únicas elaboradas estão transcritas neste trabalho na parte em que expomos as atividades desenvolvidas na Área de Estudos Sociais (História e Geografia). No mais, apenas se aplicava ao pé da letra o comando de ação que estava no livro, preenchendo as lacunas, obedecendo as regras contidas no livro-texto, respondendo as questões, ensinando a resposta certa.

Tornando o estudo uma tarefa de *ouvir-repetir-ecrever-ler e repetir oralmente* e nunca se concluiu todo o conteúdo de um livro, raramente se avançava na lição aprofundando os temas com os alunos, dialogando.

O livro de Língua Portuguesa adotado para a 1ª série, já mencionado anteriormente, de Passos e Silva, "Eu gosto de comunicação", por exemplo, revela questões dignas de análise.

⁵⁶ Tais elementos não praticados na sala de aula são destacados como necessários à prática educativa de qualidade, por HARA (1990).

A parte textual ocupa 159 páginas de um total de 330, perfazendo 25 lições. Em 1999 os alunos não passaram da terceira lição, e no ano 2000 não passaram da quarta. Lembramos que as lições são baseadas nos textos: O jogo do gavião⁵⁷, Os dois amigos e o urso⁵⁸, A tempestade⁵⁹, A formiga⁶⁰.



Figura 6 – Índios num Livro Didático

⁵⁷ O original é extraído da REVISTA NOVA ESCOLA, Fundação Victor Civita, nº 74, 1994: 6-7.

⁵⁸ Extraído originalmente de O livro dos divertimentos, Enciclopédia Britânica, 1995. Observação, a referência foi extraída conforme consta no livro didático ora comentado, na página 4.

⁵⁹ Extraído originalmente de Henriqueta Lisboa, O menino poeta, Mercado Aberto, 1984. Observação, a referência foi extraída conforme consta no livro ora comentado, na página 20.

⁶⁰ Conforme consta no livro ora comentado: Vinicius de Moraes, Livro de letras, Companhia das Letras, 1995 : 26.

No livro didático em análise, as únicas páginas que fazem alguma referência aos índios são as páginas 10 e 11, no primeiro capítulo, onde consta uma foto de crianças Kayapó A-Ukre sorridentes, e está escrito: “*É forte a influência indígena nas brincadeiras infantis, principalmente as que imitam animais.*”. Compare-se pois que a mesma foto está junto a uma outra pluri-racial onde as crianças estão ‘normalmente’ enfileiradas e não são comparadas com brincadeiras imitando animais (Figura 6).

A gravura que ilustra a lição sugere o preconceito ainda mantido, no qual os índios, ainda que sutilmente, estão mais próximos dos animais do que os outros grupos humanos e têm cultura ou ensinamentos pouco elaborados. Ainda se mantém a idéia do índio como espécie de elo perdido entre o homem (mundo da tecnologia/civilização) e a natureza (flora e fauna) ou, nas palavras de J.Oliveira (1999, p.8): “focaliza os indígenas como relíquias vivas de formas passadas de humanidade”.

No trabalho com esse texto os professores, tanto no ano de 1999 como no ano seguinte, em nenhum momento tentaram ilustrar o texto ou mesmo se permitir aproveitar idéias que as autoras trazem como exercícios. A idéia trabalhada é tal qual a criticada por Dorfman e Matelart (1980, p.41) de que o índio para sobreviver tem a necessidade de que seu mundo seja aceito como natural, pois não é um ser civilizado; além do que, o índio combina rasgos de normalidade, regularidade e infantilismo por não acompanhar a civilização.

Outro detalhe que vem à tona é o suposto “*fenótipo*” indígena mostrado no livro, e aí o índio Kayapó que ainda figura no imaginário nacional como um tipo de *índio puro*, vem reforçar esta idéia preconcebida, e não se questiona sobre o que faz um índio Kayapó ser diferente de um Pataxó Hãhãhã, de um Maxakali, de um Guarani, por exemplo, ou o que faz o grupo local de Nova Vida ser do jeito que ele é.

A palavra fenótipo é intimamente ligada à genética e, portanto, à raça. O suposto fenótipo (DORFMAN, 1980, p.41) contém a representação do indígena como primitivo, vivendo em alguns rincões perdidos do Brasil, sem ter incursionado na era da tecnologia- e aí parece que não se consegue admitir: ser índio e ser habitante da contemporaneidade. A sua residência é algo folclórico, exótico, alguns povos conseguem levantar cabanas; não falam

uma língua, falam dialetos; seriam componentes dessa raça o próprio sentido do vestir-se ou a sua apenas aparência; seriam mesmo uma raça à parte. Nega-se que o homem transcenda o biologismo, e seja produtor de cultura, de intra e inter-relações grupais e diversas.

Outro ponto a ser destacado é a característica dos valores passados neste capítulo, onde se questiona sobre arrumação da casa, se homem/menino chora, se os meninos devem ou não brincar com meninas, se podem soltar pipas juntos. O livro traz uma divisão de gênero bem acentuada embora pareça propor que meninos e meninas devam compartilhar do mesmo universo. Nesse caso específico de divisão sexual do lazer e do trabalho, observa-se a pouca relação que há entre a mensagem do livro e a realidade local, e também entre a realidade e a prática docente, pois esta última reduz-se a uma repetição do livro, tal qual receituário que se segue passo a passo o que está escrito, acriticamente.

Dentre os textos trabalhados, o único que despertou interesse pela proximidade junto aos alunos foi *A formiga*; fato observado tanto no ano de 1999 quanto no ano 2000. Interessante notar que, na aula, enquanto a professora lia o texto, os alunos interrompiam a leitura buscando saber se as formigas eram pragas, ou como fazer para acabar com elas, e puxavam casos sobre formigas terem invadido casas⁶¹; talvez por eles viverem em conflito com as mesmas, haja vista que suas terras têm muita formiga *saiúva* e *quem-quem*. Mas segundo a professora, cabia apenas ler o texto e responder aos comandos que constavam no livro.

O texto seguinte, *A tempestade*, foi apenas lido- os professores liam e os alunos repetiam- e desta vez, nenhum exercício foi feito. Os alunos, a sua vez, tentavam contar casos na lembrança deles, onde alguém caiu na lama devido à chuva, ou de como é difícil chegar na escola em dias de chuva ou coisas de um cotidiano chuvoso, o que a professora, em resposta, na sua tarefa de cumprir o plano, pedia silêncio.

⁶¹ Chamam localmente a invasão de casas pelas formigas de: carreiras de formigas.

Outro material por eles utilizado em Língua Portuguesa, o livro da autora Lídia Maria de Moraes, *Língua portuguesa* da 1ª série, não chegou a passar da quinta lição nem em 1999, nem no ano 2000.

O desenrolar da aula merece ser destacado pois, sendo a escola multisseriada, enquanto a professora dava um determinado assunto relativo a uma determinada série, todos os alunos, ainda que de séries diferentes, eram obrigados a fazerem o mesmo exercício. Na maioria das vezes a aula era uma única e mesma aula para todos os alunos ainda que de séries diversas, embora aparentemente a aula fosse composta de planos diferenciados para cada uma das quatro séries.

Na análise da utilização do livro didático como instrumento/parte do processo de ensino-aprendizagem temos que levar em consideração duas “dimensões” ao livro didático, e ao material escolar em si. Uma dimensão é a importância que o professor atribui ao livro, como início, meio e fim do conhecimento e da aprendizagem o que faz com que seja usado como textos para serem copiados, e passivamente memorizados. Desta forma, utilizando as palavras de Faria (1994, p.77), o livro didático nega ou ignora as experiências de vida, o que é reforçado pela prática da *educação para o indígena*.

A outra dimensão é aquela estabelecida pela comunidade local com o processo vivenciado na escola, livresco, pois sem vínculo com a realidade local. Os alunos não costumam realizar as atividades de educação escolar em casa; aliás, quanto a isso a comunidade assim diferencia:

- O livro é só pra escola, porque em casa a gente tem que fazer outras coisas; coisa de livro se aprende na escola e não em casa, porque não tem tempo.⁶²
- A gente manda os meninos para a escola porque lá eles aprendem as coisas de escola, mas não tem nada da gente nos livros⁶³.

⁶² Frase dita diversas vezes por alunos, e outros membros da comunidade.

⁶³ Tal pensamento fora verbalizado diversas vezes por alguns integrantes da comunidade, a exemplo do Cacique, das “índias velhas”, dentre outros.

O livro da 1ª série, *Língua portuguesa*, da autora Lídia Maria de Moraes, é dividido em 35 lições, das quais, 18 lições contendo textos, e 17 lições apenas contendo gramática, tem apenas duas lições com referências aos índios; na primeira uma gravura de um indiozinho com uma lança na mão, para pescar, na página 13, lição nº 2; e na outra lição, o texto ‘Formiga saúva’⁶⁴, na página 35, lição nº 6, onde afirma-se que alguns povos indígenas têm estabelecido relações rituais, alimentares e medicinais utilizando formigas, e dá a denominação das formigas em Tupi.

A primeira lição contém o texto intitulado “O menino que descobriu as palavras”⁶⁵. É um poema pequeno, de oito versos, trazendo palavras desconhecidas dos meninos. Isso não chegaria a ser um problema sem resolução, considerando que cabe aos professores ensinar, e orientar o acesso de aluno ao conhecimento. Todavia alguns problemas tornam-se complexos, a exemplo da idéia da palavra ‘palhaço’ que, grosso modo, toda criança da nossa sociedade parece conhecer, mas que os índios nos informaram desconhecer, nunca tendo visto um. Nesse caso a solução tornou-se difícil pois a simples visão da imagem não era suficiente para a apreensão do seu significado, ficando para eles a idéia de um ente mágico que não é necessariamente humano, apenas que faz rir e conta casos engraçados.

Esta idéia é reforçada pelo fato de que na página 9 existe um menino que abre um livro e como num encanto, sai dele um palhaço, significando para eles algo mágico, como um duende, ou de uma pessoa permanentemente vestida e maquiada daquele *jeito típico* como se concebe geralmente o palhaço, com nariz redondo vermelho, e uma pintura branca no rosto, careca e de vestes coloridas. A gravura que se segue ilustra essa situação.

⁶⁴ Consta no livro: “Trecho do livro *Formiga saúva*, de Roberto Muylaert Tinoco. Editora Moderna, Coleção Pequenos Bichos.”

⁶⁵ Consta a seguinte informação: “Trecho do livro *O menino que descobriu as palavras*. Editora Ática.” – autores Cineas Santos e Gabriel Archanjo.



Figura 7 – O menino que descobriu as palavras.

Foi observada a reação dos alunos ao texto estudado, a partir de comentários várias vezes repetidos por eles com bastante jocosidade, e que tinham como idéia central: “nós somos pobres, mas não somos doentes nem tristes”. Esta noção está explicada nos exemplos abaixo, coletados em observação na classe:

- Êh, olha aí, professora...a gente é pobre mas não é miserável, não.
- Eu, heim...até parece que a gente é todo mundo triste e doente.
- Esse povo pensa que a gente, índio, é tudo doente, triste, traz eles pra ver que a gente é pobre, mas também dá risada.

- Ô professora, só fica triste e doente quem é pobre, é? Hummm [o aluno fazia caretas e sorria com os demais]...

Ainda em relação ao mesmo texto, chama a atenção a gravura que o ilustra, onde aparecem figuras representando cada palavra em destaque: *festa, palhaço, doença e pobreza*, e um menino aparentemente entusiasmado e feliz ao centro. A imagem da pobreza é representada por um velho, nas outras são sempre crianças, de roupa remendada, com um saco do seu tamanho escrito ‘*pobreza*’, e na posição de quem pede esmolas. O texto fora trabalhado apenas através da tradicional leitura das palavras pelos professores e da repetição pelos alunos.

Os alunos, ainda que atuando como repetidores do que estava sendo dirigido pelos docentes demonstraram estar atentos quanto a algumas questões relativas ao confronto entre a realidade local e a mensagem sugerida pelas gravuras. Assim se pronunciaram:

- Os meninos aparecem brincando e doente, assim todo mundo também fica, mas por que o velho só aparece bem ruim?
- Gente velha também fica doente, agora...pedir esmola é coisa ruim.
- Só velho fica pobre, é?... e a comunidade não ajuda?...
- Eu, heim, parece que velho não faz nada, se fosse índio trabalhava...

Os capítulos seguintes são plenos de imagens, apresentam uma fauna complexa de elefantes, onça, peixes, aranha, galinha, coelho, girafa, barata, e um jacaré que prefere comer sola de sapatos porque jacaré termina com é e rima com pé⁶⁶, receita de patê de cenoura, e pessoas saudáveis e contentes.

As palavras apresentadas, em sua maioria, não foram incorporadas à fala, nem comparadas a elementos cotidianos da Aldeia, porém foram reduzidas à escrita, sem serem apropriadas, e em nenhum momento foi observada a realidade local, como exemplo: girafa é apenas girafa como está na gravura, e não um animal grande, comprido, que não tem cordas vocais, natural do continente africano.

⁶⁶ Cf. capítulo 3 do livro MORAES, Lídia Maria de **Língua portuguesa**. São Paulo : Ática, 1998. (Coleção Quero Aprender) volume 1.

De acordo com Franco (1982), os livros didáticos são agentes culturais por excelência, idealmente organizados em função de determinadas disciplinas, sendo portanto seletivos. Nele encontramos valores, crenças, visões de mundo dos autores que o produzem, por isso acharmos necessário, ainda que seu conteúdo não tenha sido bastante estudado na Escola Indígena Paraguaçu, referirmo-nos à visão do discurso potencial que eles trazem.

Oportuno notar que, de acordo com Galzerani (1990, p.107), a ideologia subjacente aos textos didáticos de 1ª a 4ª séries, na área de comunicação e expressão [*como anteriormente se chamou a área de Língua Portuguesa*]⁶⁷ tem como objetivo a criação de um mundo relativamente coerente, justo e belo ao nível da imaginação, com a função de mascarar um mundo real, contraditório e injusto, de acordo com os interesses da classe hegemônica.

Cabe observar que o livro didático não é o único responsável pela transmissão da ideologia dominante, tampouco não basta mudar de livro quando as posturas docentes são as mesmas. Sabe-se que mesmo sendo um livro deficiente pode-se fazer o que aqui no Brasil se convencionou chamar de leitura do outro lado do livro didático. O fundamental é a postura em sala de aula, o que congrega diversos fatores que influenciam no ensino- livro didático, professores e alunos, plano de aula, recursos utilizados.

As aulas obedecem a um plano prévio, porém as séries posteriores, 3ª e 4ª respectivamente, têm nos seus planos os mesmos conteúdos ministrados na 1ª e 2ª séries; nos quais os assuntos da 1ª série cabem perfeitamente nos assuntos da 3ª série, e os da 2ª série, cabem nos da 4ª, que mesclados na prática cotidiana, tornando a aula uma só para as séries de 1ª à 4ª.

TABELA 5- Plano de aula de Português (III e IV Unidades)Escola Indígena Paraguaçu- 1999

Séries	Conteúdos
1ª série	Noções de tamanho, distância, volume, posição (frente, lado...)
2ª série	Leitura, frases.
3ª série	Sinônimos e antônimos
4ª série	Leitura.

Fonte: Observações durante a pesquisa.

⁶⁷ Nota do autor.

Para melhor aproveitamento da pesquisa, tomemos como elemento de análise, uma aula nesta sala multisseriada que ocorreu no ano de 1999 e outra no ano 2000. A primeira, de 1999, sob a direção da professora titular **D** e da professora auxiliar **B**. A disciplina ora em foco é Língua Portuguesa⁶⁸:

TABELA 6- Plano de aula Escola Indígena Caramuru 1999

IDENTIFICAÇÃO: Língua Portuguesa					
Séries	Objetivos	Conteúdo	Estratégia/	Recursos Audiovisuais	Avaliação
1ª série	Aprender sobre tamanho	Noções de tamanho	Desenho para colorir	Desenho do elefante.	Os alunos pintam o desenho
2ª série	Fazer frases	Leitura, frases	Desenho para colorir	Desenho do elefante.	Idem
3ª série	Diferença de tamanho e volume	Sinônimos e antônimos	Desenho para colorir	Desenho do elefante.	Idem
4ª série	Fazer frases	Leitura.	Desenho para colorir	Desenho do elefante.	Idem

Fonte: Observações durante a pesquisa.

Procedimento da aula: A professora **D** escreveu na lousa o seguinte título: “Língua Portuguesa”, e falou aos alunos que eles deveriam colorir um desenho: “é para fazerem bem bonitinho; é um elefante, um animal grande e bem simpático”; solicitou à outra professora que lhe auxiliasse distribuindo os papéis, e os lápis de cores para os alunos. Isso por volta das 8 horas e 30 minutos.

Novamente a professora titular aproveitou para avisar aos alunos que eles deviam fazer silêncio, e que pintassem o que estava no papel, logo, pegou o papel e leu o título: “Vamos Colorir?”. Tornando a avisar aos alunos para que fizessem silêncio e que pintassem bem bonitinho.

⁶⁸ Plano adaptado do original da professora **D**.



Figura 8 – Vamos colorir?

Eram 9 horas e 15 minutos, quando a professora avisou à auxiliar para cuidar da classe que ela iria em casa “*cuidar das coisas*”⁶⁹, e saiu da sala, retornando mais tarde, por volta das 9 horas e 50 minutos, dizendo das “*dificuldades para dar conta de casa, cuidar da filha e*

⁶⁹ Tarefas domésticas e cuidados com a criança.

fazer comida”. Daí, então, ela perguntou se já haviam feito as atividades, e se a professora auxiliar já fez a merenda para distribuir para os meninos.

De imediato a turma, que praticamente já tinha terminado a tarefa, se preparou em algazarra para sair da sala e foi fazer a fila para a merenda escolar às 10 horas e 4 minutos. Receberam a merenda, e só retornaram à sala meia hora depois.

A aula continuou com os comentários sobre o que cada um pintou, se- na sua opinião- ficou bonito ou não, e que eles tinham (e têm) que aprender a fazer certo. Afirmou sobre o elefante:

é um bicho de circo, e encontrado em zoológico... é um animal grande, quase do tamanho da sala de aula, e tem orelhas grandes; e tem um elefante que tem as orelhas tão grandes que consegue até voar⁷⁰.

Ao mencionar sobre o elefante, ela fez comparações sobre grandezas- altura, largura, e mesmo força- comparou que os animais fortes são como o elefante. Um dos alunos perguntou sobre qual a reação dos elefantes diante de uma cobra, ao que ela retrucou que os elefantes matavam as cobras, e que em circo e zoológico eles não ficam perto delas. As crianças, extasiadas começavam a vibrar que deveria haver elefantes lá para ajudar a acabar com as cobras. E também se preocupavam na sua possível relação com as formigas, que são pequenas e que devastam a área causando grandes estragos à comunidade.

Encerrou-se a aula, eram aproximadamente 11 horas e 30 minutos, e os alunos tiveram que retornar às suas casas. Alguns eram moradores bem próximos, cerca de 5 metros, outros deveriam caminhar aproximadamente 4 quilômetros para chegarem em casa.

No ano 2000 realizamos a observação em outra aula desse modelo de educação- *para o indígena*- durante o mês de abril, um pouco antes das comemorações dos **500 anos do Brasil**. Nesta aula o professor regente C mesclou conteúdos de Língua Portuguesa com Estudos Sociais, como ele mesmo afirmou.

⁷⁰ Numa alusão a Dumbo, personagem de histórias infantis de Walt Disney.

Segundo ele: “os índios precisam ter uma outra postura diante da vida, buscarem ser mais ativos e ativos, e não ficarem à mercê da FUNAI”, por isso ele achava que devia dar os conteúdos misturados, pois: “uma coisa tem a ver com outra”.

Eis o plano⁷¹:

TABELA 7- Plano de aula da Escola Indígena Caramuru 2000

IDENTIFICAÇÃO ⁷² : Língua Portuguesa ⁷³ e Estudos Sociais					
Séries	Objetivos	Conteúdo	Estratégia	Recursos	Avaliação
Alfa ⁷⁴	Aprender a ler e escrever	Letras do alfabeto	Cobrir letras	Caderno e livro	Alunos devem aprender a escrever
1ª e 2ª séries ⁷⁵ (LP)	Fazer exercícios do livro	Leitura de texto Descobrimen o do Brasil	Ler e fazer exercícios	Livro	Os alunos devem responder a lição.
1ª e 2ª séries (ES)	Fazer exercícios do livro	Leitura de texto Descobrimen o do Brasil	Ler e fazer exercícios	Livro	Os alunos devem responder a lição.
3ª e 4ª séries ⁷⁶ (LP)	Copiar e estudar a lição	Cópia	Cópia ⁷⁷	Caderno	Estudar a lição.
3ª e 4ª séries (ES)	Copiar e estudar a lição	Hidrografia	Cópia	Caderno	Estudar a lição.

Fonte: Observações durante a pesquisa.

⁷¹ Adaptado a partir do original do professor C.

⁷² Utilizaremos neste quadro as siglas (LP) para Língua Portuguesa, e (ES) para Estudos Sociais.

⁷³ Os textos utilizados como referência para Língua Portuguesa são dos livros de Estudos Sociais.

⁷⁴ O professor não diferenciou atividade de Língua Portuguesa e Estudos Sociais para a Alfabetização.

⁷⁵ Ainda que os livros fossem diferentes, as atividades e conteúdos eram as mesmas.

⁷⁶ O trabalho ocorreu idêntico ao item supra.

⁷⁷ O professor copiou a lição na lousa. Extraída do livro: MAGNOLI; SCALZARETTO (1992). Este livro mantém alguns termos como: Unidade II-“Nordeste- região de pobreza”; “Norte- o inferno verde”; Unidade III- "Centro-Oeste- região de integração nacional"; “Sul- a pequena Europa”; Unidade IV- “Sudeste- riqueza e pobreza”.

O processo da aula ocorreu da seguinte forma: o professor abriu a sala às 14 horas e 30 minutos aproximadamente. As crianças entraram, uns da alfabetização se amontoaram e se puseram a conversar, enquanto o professor pedia silêncio. Cobrava dos alunos que eles deviam trazer o material escolar, e que fizessem a leitura e os exercícios dos seus livros, e se pôs a escrever o conteúdo de *Hidrografia* no quadro.

Não houve diálogo entre professor e alunos, exceto nos pedidos de silêncio, e avisos de que se eles não aprendessem eles não iriam nunca melhorar de vida. Chamava a atenção de que eles não queriam evoluir, nem preservar o que é deles e nem aprender as coisas para melhorar de vida, conforme atestam as informações verbais seguir:

- Ou vocês fazem silêncio e fazem isso logo, prestam atenção, ou não vão aprender nada... nem querem aprender a escrever.
- Esses índios não querem nada, não pensam em melhorar de vida, nem preservam nada deles, não fazem mais como antigamente, as festas, nem querem estudar...

Perguntado posteriormente sobre o significado de as *coisas para melhorar de vida*, o professor limitou-se a dizer que se deve aprender para ter um emprego, para ser alguém na vida, e não para ficar limitado ali onde nada acontece.

Os alunos não se apresentavam motivados, e com frequência saíam e entravam da sala de aula, e mesmo outros que não freqüentavam a escola vinham e entravam, conversavam, num freqüente movimento de ir e vir. Os alunos da Alfabetização cobriam umas figuras no livro, rabiscavam, fazendo isso de uma maneira mecânica, e demonstravam que não havia um motivo por parte deles para realizar a tarefa e que desconheciam qualquer valor no que estavam fazendo.

Os alunos da 1ª e 2ª série se confundiam nas atividades, conseguiam rabiscar o livro, embora nenhum demonstrasse ler nem entender a lição ou os exercícios cobrados sobre a

lição. Quando questionados sobre o Descobrimento, eles se posicionavam dizendo: “os índios são os primeiros habitantes do Brasil”.

Houve um período de intervalo, eram 15 horas e 35 minutos, e os alunos tiveram que fazer fila para a merenda escolar produzida pela professora auxiliar. O intervalo acabou às 16 horas e 10 minutos.

O horário da aula terminou por volta das 16 horas e 40 minutos sem que nem o professor, nem os alunos da 3ª e 4ª séries tivessem terminado de copiar a lição no quadro.

Os exercícios feitos não foram corrigidos, nem neste dia, nem num dia posterior.

Dentre os elementos observados durante o processo de trabalho- plano de aula e seus objetivos, conteúdo, estratégia, recursos audiovisuais, avaliação -, notamos que a prática de *educação para o indígena* na Área de Língua Portuguesa ocorre sem a devida conexão com a realidade local. Nesta prática, a educação que basta é aquela livresca, contida no plano e nos manuais de ensino. Concebem-se os alunos homogeneizados, e postos como agentes sem história, tabula rasa, portanto, não possuidores da devida cultura erudita e que se pauta no conhecimento da Língua Pátria brasileira, a Língua Portuguesa.

3.2.2 Área de Estudos Sociais- História e Geografia⁷⁸

A disciplina História foi planejada com base nas datas comemorativas, sendo o calendário a linha mestra para o estudo da disciplina: O mês de Abril com o Dia do Índio e a Inconfidência Mineira, independente de período histórico, de cronologia.

Observou-se que as datas em foco tinham algo em comum, primeiro vinha o Dia do Índio, logo após Tiradentes, e depois o Descobrimento do Brasil. A linha de tempo não fora sequer elaborada pela sucessão dos fatos históricos, existira apenas pela disposição das datas no calendário anual, e trabalhou-se a História como sucessão de datas, conforme as ditas datas comemorativas nacionais. Estudou-se Tiradentes e a Inconfidência ou Conjuração Mineira, por exemplo, antes da Descoberta do Brasil, pois 21 de abril antecede, por lógica, ao dia 22 de abril. Sobre a Conjuração Baiana não se mencionou, tanto pelos professores desconhecerem o ocorrido, assim como por não ser data comemorativa oficial.

O que se tem neste caso é que os movimentos sociais ocorridos ao longo da história da sociedade brasileira, quando foram mencionados no plano, apenas o foram por obedecerem a datas comemorativas oficiais, e resumiam-se a uma lembrança de caráter saudoso ou festivo sem grande significado para a sociedade envolvente, nem para os alunos. O sentido sociocultural da própria sucessão de fatos históricos, e fenômenos sociais se apresentou vazio nesta ótica.

⁷⁸ Utilizo a denominação Estudos Sociais, e suas divisões História e Geografia, pois ainda que tenha essa diferenciação no plano, ela nem sempre é apresentada na prática. Os livros ainda trazem Estudos Sociais, ainda que subdivididos. Notou-se que há até o desconhecimento da palavra Geografia pelos alunos, muitas vezes confundida com Desenho.

Verificou-se que as quatro séries estavam estudando o mesmo assunto, ainda que apresentados de maneira diferente no plano:

TABELA 8- Plano de aula da Disciplina de História (III e IV Unidades)
da Escola Indígena Paraguaçu- 1999

Séries	Conteúdo
1ª série	Os índios do Brasil e da Bahia.
2ª série	Tiradentes; Descoberta do Brasil
3ª série	Inconfidência Mineira; Chegada dos Portugueses.
4ª série	Tiradentes; Descobrimto do Brasil.

Fonte: Observações durante a pesquisa.

Deve-se observar que os conteúdos aplicados não saíram das datas comemorativas nacionais, civis e as religiosas sendo católicas. Embora as datas tenham também uma referência da pluralidade cultural que compõe a sociedade brasileira, cabe lembrar que tais datas⁷⁹ não foram trabalhadas na sala, senão para lembrar que "era dia comemorativo".

Nas palavras de Bittencourt (1990, p.43) este tipo de ensino de História lhe tem mantido como a disciplina escolar legitimadora da tradição nacional, da cultura, das crenças, da arte, do território, e que vem compondo a *memória histórica desejável*. No que tange ao índio, à escola indígena sob a prática da *educação para o indígena* este processo se torna legitimador do que é externo, distanciando a história da realidade, e a sua realidade deles mesmos, dos seus protagonistas: os índios.

Num processo que homogeneiza, produz-se a *memória histórica desejável* eliminando as diferenças culturais e desta forma a diversidade da realidade sociocultural vivenciada pelos

⁷⁹ 1º de Maio- trabalhador; 13 de Maio- escravidão/ abolição; 14 de Junho- Corpus Christi; 24 de Junho- São João; 02 de Julho- Independência da Bahia; 7 de Setembro- Independência do Brasil; 12 de Outubro- (feriado nacional de caráter religioso) Nossa Senhora Aparecida, que era conhecido pelo Descobrimento da América; 02 de Novembro- Finados(feriado nacional de caráter religioso); 15 de Novembro- Proclamação da República.

seus próprios agentes. Nadai (1990, p.25) afirma que esta lida com a História reforça e institui uma memória na qual a história serve de legitimadora e justificadora do projeto político de dominação burguesa, no interior do qual a escola secundária foi um dos espaços iniciais de formação da elite cultural e política que deveria conduzir os destinos nacionais, e nome do conjunto da nação.

Observa-se que, tanto a História ensinada, quanto a relação História e realidade indígena não são trabalhadas no ambiente escolar promovendo diálogo e aprendizagem sobre a comunidade.

Tomando o livro de Estudos Sociais de Passos e Silva, *Eu gosto de estudos sociais*, verificamos que também na 1ª série, o 1º capítulo tem como conteúdo ‘*a família*’. O texto é mais "aberto" no tocante a composição atual do que se convencionava chamar socialmente de família, não se restringindo ao pátrio poder, ou à família obrigatoriamente composta de pai e mãe presentes; apresenta o que considero um avanço compreendendo a família como a ambiência doméstica dos que vivem juntos, dos que coabitam o mesmo lar, podendo ser composta tanto por pais separados quanto por mães chefes de família.

O texto é seguido de uma árvore genealógica, e de duas fichas de auto-identificação, sendo que a primeira só pode ser preenchida a contento se o aluno tiver nascido em hospital e se houver a prática de controle neonatal e mesmo pediátrico no seu ambiente familiar; a segunda contém os dados do registro da criança.

Em seguida, no mesmo capítulo, o livro nos traz uma linha de tempo para que alunos e alunas possam aprender melhor o significado da História e a importância do tempo para essa disciplina, e toma como exemplo o seguinte quadro dividido aqui por idade e ocorrências correspondentes:

QUADRO 4: Linha de tempo na vida de uma criança fictícia.

Período	Ocorrências
0-1989	Nasceu.
1 ano-1990	Começou a andar
2 anos-1991	Entrou para o jardim de infância
3 anos-1992	Ganhou um triciclo
4 anos-1993	Iniciou a natação
5 anos-1994	Recebeu o diploma da pré-escola
6 anos-1995	Aprendeu a ler
7 anos-1996	Participou de uma festa junina

Fonte: Adaptado do livro citado: PASSOS, Célia SILVA, Zeneide **Eu gosto de estudos sociais**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1996. p. 9)

Inevitavelmente havemos de salientar que alguns pontos que constam nesse quadro retomam valores típicos de setores urbanos que Franco (1982) já mencionara, alertando para valores tido como burgueses- relativos à propriedade privada e ao consumo e maior poder aquisitivo. Os professores em nenhum momento das observações utilizaram estes dados nem para a leitura nem como um contraponto à sua realidade, enquanto os alunos elaboravam comentários sobre o quadro apresentado:

- Eh, a gente só começa a andar com um ano, professora?
- O que é jardim de infância?...a gente não tem disso aqui não.
- Eh, triciclo é rodeira, não é professora?...
- Piscina é isso?...a gente nada na represa, só que lá tem muçu.
- Pré-escola, a gente não fez isso não, a gente nunca recebeu esse papel não.
- Eh, olha só...depois que ganha o papel de passou de ano é que vai aprender a ler...(risos).
- Só tem festa em São João, é mentira, e só vai com 7 anos, eh, mentira...a gente vai na cidade tem festa sempre...

Tal lição permite que sejam desenvolvidas atividades de caráter social, e que sejam relacionadas inclusive às diferenças de realidade- a proposta no livro, e aquela vivenciada

pelos índios- porém na prática limitou-se a servir apenas para responder o que se pedia no livro.

Ainda no mesmo capítulo aparece uma família que não foge aos padrões dominantes no seu aparato doméstico, no seu lar, com excelentes cômodos, bons móveis, bom vestuário, limpos, saudáveis, onde todos figuram sorridentes e felizes, enquanto os alunos faziam comentários que demonstravam desconhecer elementos da realidade apresentada pelo livro, porém não foram aproveitados na dinâmica da aula.

Outro detalhe observado refere-se ao modelo de habitação apresentado no livro como *casa indígena* – vide página seguinte neste texto-, e que foi questionado pelos índios, pois tomando como premissa o livro utilizado, chegaram à conclusão de que, eles mesmos, embora sendo índios, não viviam em casas dos índios. Tais ocorrências não foram aproveitadas pelos professores nas suas aulas durante o período observado.

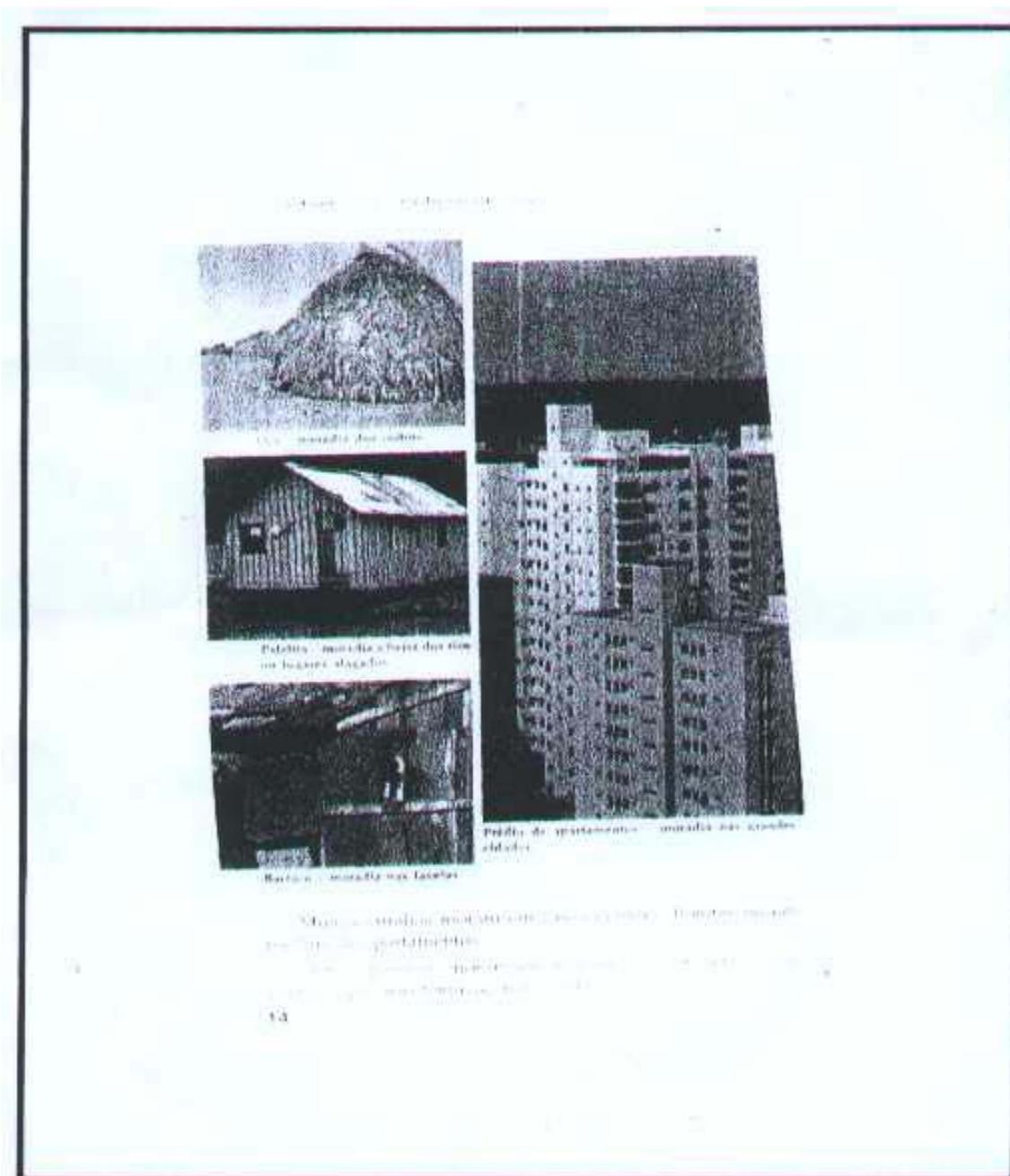


Figura 9 – Tipos de casas.

Os capítulos seguintes, que foram estudados em sala de aula, têm como conteúdo *A casa*, *A escola*, e *O bairro*. A mensagem passada no livro de certa forma retrata a pluralidade

cultural que é o Brasil, porém não houve seu aproveitamento como diálogo junto aos alunos.

Os pontos trabalhados na disciplina Geografia consideraram as diferentes referências aos espaços ocupados de alguma forma pelos homens. Para a elaboração do plano de aula, a professora regente afirmou:

Tomei como ponto de partida a localização do homem no espaço geográfico, no ambiente, no território, na região, como está no livro, que é como se deve fazer, e aprendi assim, aí uso com eles, sabe?...

Eis o Plano:

TABELA 9- Plano de aula de Geografia (III e IV Unidades) da Escola Indígena Paraguaçu- 1999

Séries	Conteúdos
1ª série	Família ; Posição do sol.
2ª série	Orientação- texto “O Bairro”
3ª série	O Brasil; América do Sul.
4ª série	O Brasil- povos do Brasil.

Fonte: Adaptado do plano de aula durante execução da pesquisa.

Embora o conteúdo destinado ao trabalho com a 1ª série tenha como tema: “ A família- sua formação ; posição do sol”, em nenhum momento foi estudada a posição do sol relacionada com a localização das suas moradias, ou simplesmente do local onde vivem. Os textos estudados foram: *A família* e *A casa*. Os demais temas indicados no plano não foram abordados em sala de aula.

O cotidiano, com base em “*A família*” mencionada no referido livro, é voltado para um consumidor urbano de classe média-alta, apresentando possibilidades de consumo que são bem mais facilmente acessíveis numa família estruturada conforme os padrões da família nuclear monogâmica e com elevado nível de renda.

O texto “*A casa*” apresenta uma variedade de tipos de casa, no padrão urbano de classe média, e ao mencionar sobre habitação indígena, incorre num erro já detectado noutros

autores que é o de considerar a palavra *oca* como sendo a única para designar habitações e a estrutura das casas indígenas, sugerindo que apenas esses modelos existissem e que as culturas indígenas fossem uma coisa só.

A concepção de casa, já sabemos, não é a mesma entre os diversos povos indígenas. A concepção “*oca*” é Tupi, e a gravura apresentada no livro é Krahó, portanto Jê. A casa pode ser o ambiente onde se vive, se trabalha, se descansa; para uns povos é a casa grande, habitação coletiva, para outros não, podendo ser de estrutura mais ou menos duradoura conforme o papel social representado pela casa. Alguns povos também fazem uso de casas rituais- casa dos homens, casa das mulheres, casa de reza, casa das flautas; e para alguns povos o desenho da casa é a própria representação da estrutura do universo.

A concepção de casa dentre os Pataxó, portanto, também sofre variações desde a palavra casa nas suas respectivas línguas originais, como a concepção que tais grupos humanos atribuem à palavra casa, ao sentido de casa.

O que se tenta destacar face a essas observações é que ainda que o livro tenha incorrido nesse equívoco, o professor regente, se bem conhecesse a cultura local, ou se integrasse conhecimentos já existentes entre os alunos poderia corrigir a informação, aguçando o espírito crítico dos alunos e a identidade étnica dos mesmos, porém o trabalho seguia anulando as manifestações de conhecimento da realidade local.

Outro livro utilizado na escola, *Viva vida : Estudos Sociais*, de Azevedo (1996, p. 134-135), chega a afirmar: “*o curumim vive na maloca*”-, ao mostrar a vida de uma criança “ianomâmi”, porém mantendo a ideologia de que os índios são todos iguais, e de alguma forma Tupi. Deve-se ater que, ao menos, a criança Yanomami não é curumim⁸⁰, essa denominação é Tupi, e a maloca também acaba por derivar do Tupi.

O livro de Favret (1996), *Os caminhos de Estudos Sociais*, dentre os adotados, é o único que menciona a pluralidade dos povos indígenas, e apresenta elementos desta pluralidade

⁸⁰ FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI /DEPARTAMENTO DE DOCUMENTAÇÃO - DEDOC /SERVIÇO DE INFORMAÇÃO INDÍGENA - SEII Informa-se que a palavra *ihiru* significa menino em Yanomami. Vide ANEXOS.

confrontando diferenças, numa proposta de aceitação da diversidade. Embora o livro mencione inclusive textos produzidos por ONGs que trabalham junto a comunidades indígenas, apresenta o seguinte quadro demonstrativo, que aqui segue adaptado do original:

QUADRO 5 DIVERSIDADE ÉTNICA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA POR REGIÃO

Regiões brasileiras	População/ Etnias.
Norte	Constituída , em grande parte, de caboclos (mestiços de branco com índio). Na região ainda vivem algumas tribos indígenas.
Nordeste	Formada de negros, brancos e mestiços (mulatos e caboclos).
Centro-Oeste	Formada de brancos, índios e caboclos. Há tribos vivendo em reservas indígenas na região.
Sudeste	Branços, negros, caboclos, mulatos, descendentes de imigrantes.
Sul	Formada sobretudo por descendentes de imigrantes: italianos, alemães, poloneses, etc.

Fonte: Adaptado de: FAVRET, Maria Luiza **Os caminhos de estudos sociais**, São Paulo : Atual, 1996. 4v, p.70.

Observa-se no quadro apresentado que informações referentes a população brasileira, e inclusive indígenas são colocadas erroneamente, pois na Região Norte não consta que “*vivem ainda algumas tribos indígenas*”, porém o quadro real é quantitativamente bem significativo, e sua complexidade é de tal forma, que, segundo o Instituto Socioambiental (2001):

- A maior parte destas terras concentra-se na Amazônia Legal: são 369 áreas, 103.120.683 ha. de extensão, representando 98,75% das terras indígenas do país. O restante, 1,25% espalha-se ao longo do território nacional;

- 60% da população indígena brasileira, vive na região da Amazônia Legal, que é composta pelos estados do Amazonas, Acre, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Mato Grosso e de parte do Maranhão.

Nota-se pelo quadro que dentre os estados mencionados, mesclam-se as Regiões Norte, Nordeste e Cento-Oeste; porém há que se frisar que no quadro adaptado do livro não são

citados índios nas Regiões Nordeste, Sudeste, nem Sul. Além de ser um erro, agrava-se pela omissão dos regentes na sala de aula.

Deve-se destacar porém, que se não constam índios no Nordeste, e eles vivem no Nordeste, e são índios, caberia dialogar sobre isso, mas não houve senão a lembrança da regente, de que: “Infelizmente tem erro no livro, mas a gente sabe que tem índio...”. E seguiu o assunto sem discutir a situação gerada sobre o conteúdo do livro.

O capítulo *A escola*, inicia-se com uma gravura de um parque onde crianças saudáveis estão brincando. O texto mostra que a escola é importante para a nossa vida, e apresenta uma estrutura administrativa e operacional, bastante interessante, e até desejável, mas que se distancia da realidade do grupo da aldeia.

É uma escola onde tudo funciona bem, cada um tem seu espaço onde pode realizar bem suas tarefas, e as figuras demonstram-no felizes com o que fazem. Tem diretoria, salas de aula, secretaria, portaria, serventes, biblioteca, parque, refeitório, quadra de esportes, gabinete dentário, auditório⁸¹.

A aula seguiu-se sem maior participação dos alunos, os quais reduziram suas perguntas, curiosidades, e até brincadeiras, gerando um clima de aparente tranquilidade, silêncio, porém sem criatividade, pois os índios declararam: “a gente prefere fazer língua mole, pois não adianta perguntar...deixa pra lá...”. Para a regente cabia ministrar a aula seguindo a plenitude do plano.

No capítulo seguinte, *O bairro*, que permite um trabalho educativo de modo dialógico, observamos na aula que o distanciamento fica maior entre a realidade apresentada no livro cujo *bairro* é de uma cidade *pacata* de porte médio ou grande e a realidade da comunidade que utiliza este material nos seus estudos.

Enfatizando a distância entre tais realidades observamos que os exercícios foram apenas aplicados como preenchendo lacunas do livro, seguindo literalmente o que o livro oferecia ao leitor; e no processo didático pouco se relacionavam à realidade dos alunos.

⁸¹ As duas últimas palavras não figuram na parte onde existem gravuras, porém estão na parte do exercício.

Seguindo a mensagem apresentada no livro, no caminho para a escola encontram-se várias palavras: “praça, igreja, viaduto, supermercado, hospital, ruas, clube, cinema, sinais de trânsito, ponte, açougue, farmácia, casas, morro, túnel, fábrica, rio, edifícios, praia, telefone público, escola, avenidas, banco, lojas” (PASSOS ; SILVA, 1997)- destas, apenas quatro podem ser encontrados no local dos alunos: casas, morro, rio, escola, os quais marcaram as palavras, e o exercício encerrou-se, silenciosamente.

Não se adota a prática de fomentar a produção de diálogo no processo de conhecimento através do conteúdo do livro. A “escrita adquire um caráter de permanência, de coisa definitiva” (TFOUNI, 1997, p.95), a linguagem direciona então os sujeitos a fazerem parte do processo não na condição de agentes ativos, mas de agentes passivos.

Embora muita tinta já se tenha gasto escrevendo sobre o planejamento, o livro continua sendo imposto, e isso denota que o livro didático ainda é um problema muito delicado na escola, talvez pela falta de maior abertura das discussões sobre a sua adoção, ou pelo pouco diálogo com quem está em sala de aula, e o processo de ensino-aprendizagem. Reduz-se o trabalho escolar a uma espécie de empobrecimento estatístico, no qual o plano e o processo de ensino não se fazem flexíveis no que tange a conteúdos e avaliação. Privilegia-se o quantitativo em detrimento do qualitativo.

O que se observa é que se prioriza, assim, o trabalho educacional não como processo, como algo *na* e *da* dinâmica humana; o que se faz é resumir educação a números sem face ou identidade, não se discutindo sua razão de ser e não trabalhando a “*história-realidade*”, nem a “*história-estudo desta realidade*”, limitando-se à composição da *memória histórica desejável*, sendo o livro , assim como todo o processo da aula, um dos apoios para a manipulação da identidade cultural, que nesse caso, é negada.

Oportuno que nós adotemos o mesmo procedimento utilizado em Língua Portuguesa, para analisarmos a área de Estudos Sociais. Desta forma tomamos como exemplo um procedimento de aula no ano de 1999 e outro no ano 2000, conforme fora feito na área de conhecimento abordada anteriormente.

TABELA 10- Plano de aula⁸² de Estudos Sociais da Escola Indígena Caramuru 1999

Séries	Objetivos	Conteúdo	Estratégia/	Recursos Audiovisuais	Avaliação
1ª série	Conhecer sobre os índios.	Os índios do Brasil e da Bahia.	Leitura e exercícios.	Quadro e giz. Livro e caderno.	Exercícios e leitura.
2ª série	Aprender sobre Tiradentes e a Descoberta.	Tiradentes; Descoberta do Brasil	Leitura e exercícios.	Quadro e giz. Livro e caderno.	Exercícios e leitura.
3ª série	Aprender sobre Tiradentes e a Descoberta do Brasil	Inconfidência Mineira; Chegada dos Portugueses.	Leitura e exercícios.	Quadro e giz. Livro e caderno.	Exercícios e leitura.
4ª série	Aprender sobre Tiradentes e a Descoberta do Brasil	Tiradentes e o Descobrimento do Brasil.	Leitura e exercícios.	Quadro e giz. Livro e caderno.	Exercícios e leitura.

Fonte: Adaptado do plano de aula durante execução da pesquisa.

A composição da aula havia sido programada envolvendo os critérios elencados no plano acima, e desenvolveu-se no seguinte processo: a professora chegou à sala de aula por volta das 8 horas e 30 minutos, conversou com os alunos sobre o fato de que todos nós somos brasileiros e que devemos conhecer melhor o país onde moramos. Informou também que antes dos portugueses chegarem já existiam os índios aqui, e que é importante que se saiba quem *foram* os índios, como eles *viviam*⁸³.

A professora falou ainda por algum tempo, explicando aos alunos que Tiradentes era dentista, é um herói nacional, e que foi traído e morto em Minas Gerais. Falou que no tempo de Tiradentes havia muitos escravos e portugueses aqui no Brasil. Enquanto as crianças ouviam atentamente à aula, um dos alunos perguntou: “naquele tempo tinha

⁸² Plano adaptado do original da professora D.

⁸³ Destaco que no momento presente da aula os verbos foram apresentados no passado mesmo, como sói acontecer na maioria das vezes.

índios?...Tiradentes conhecia índios?”. Ela respondeu: “existia, mas em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, a região da capital do Brasil naquela época, não tinha índios. Só podia ter índios por aqui pelo Sul da Bahia- pois *vocês* são índios da Bahia- e pelo Amazonas, que sempre teve índios”.

A professora titular, sempre auxiliada pela indígena (pois sempre permaneciam duas professoras na classe); ordenou que os alunos abrissem o livro nas páginas referentes a Tiradentes. Os que não tivessem livro deveriam sentar ao lado do colega que tivesse e assim, todos poderiam desenvolver as atividades.

Interessante notar que eram livros diferentes para cada série, e um aluno da 3ª série teve que acompanhar a leitura através de um da 2ª série. O que se justificava, segundo a professora regente, pelo fato de que: “sinto muito, mas não tem livro suficiente, e eles quase não sabem nada”.

Após algum tempo, já eram 9 horas e 20 minutos, a professora teve que se ausentar por motivos particulares, ficando a sua auxiliar para resolver as possíveis dúvidas e conduzir a aula. Neste momento a professora auxiliar fez a leitura em voz alta, pedindo que seus alunos lhe ouvissem.

Ao terminar a sua leitura, e conversar com os alunos interrogando se alguém sabia de algum herói indígena naquela época, ela avisou que tinha que ir preparar a merenda escolar, deixando uns alunos para observar os demais e realizarem as tarefas.

Por volta das 10 horas e 5 minutos os alunos saíram para o recreio, e foram merendar e brincar do lado de fora da escola. Eram 11 horas e 10 minutos quando a professora regente retornou; a aula já havia sido iniciada pela professora substituta que copiava os exercícios no quadro para que aqueles que não tivessem livro pudessem copiar- observa-se porém que seu português não era o gramaticalmente recomendável.

A aula foi finalizada, e os alunos tiveram que retornar às suas casas, sem, que o assunto tivesse sido concluído e nem os exercícios realizados ou mesmo corrigidos. O assunto foi comentado, posteriormente quase que repetindo palavra por palavra da mesma aula anterior.

Quando questionada sobre as condições de trabalho e sobre a produção junto aos alunos, a professora dizia sempre que não tinha condições de fazer melhor pois não recebia os seus salários em dia, havendo já um atraso de meses, ao tempo que se dizia penalizada com a situação de imensa pobreza daquela comunidade.

Um outro exemplo de *educação para o indígena* foi selecionado no ano 2000, na disciplina de Estudos Sociais, com o professor C.

TABELA 11- Plano de aula de Estudos Sociais da Escola Indígena Caramuru 2000

Séries	Objetivos	Conteúdo	Estratégia	Recursos	Avaliação
Alfa	Aprender sobre outros povos indígenas	Artesanato, construção de cabana.	Construção de cabana.	Palha, corda, material para a construção da cabana.	Alunos devem aprender sobre outros povos indígenas.
1 ^a , 2 ^a , 3 ^a e 4 ^a séries	Aprender sobre outros povos indígenas	<ul style="list-style-type: none"> • Artesanato e construção de cabana e contar histórias sobre seu povo • Redação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de cabana e conversas sobre o passado do seu povo. • Escrever redação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Palha, corda, material para a construção da cabana, e conversa. • Papel e lápis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos devem aprender sobre outros povos indígenas • Os alunos devem fazer redação sobre o índio.

Fonte: Adaptado do plano de aula durante execução da pesquisa.

Embora as tarefas de classe tenham se limitado a cópias, e repetições, os alunos chegaram a realizar neste espaço de tempo em observação, uma única tarefa didática envolvendo atividades dentro e fora da sala de aula.

A tarefa se dividia em três partes práticas: a primeira onde eram contadas histórias sobre outros povos indígenas já conhecidos por membros do Posto Indígena naquele momento, como exemplo os Nambikuara, Terena, Guarani, Pataxó e Pataxó Hãhãhã; na segunda parte eles aprenderiam a fazer fogo no mato e a construir cabanas; na terceira parte, o professor propôs que os alunos escrevessem sobre o *Dia do Índio*, ou sobre os *500 Anos do Brasil*.

A construção das cabanas de palha ocorreu fora da sala de aula, e houve motivação plena dos alunos, até daqueles que não estavam matriculados na escola. Falas, risos, auxílios, curiosidade, trabalho mútuo e cinco cabanas foram feitas. Fez-se o que, segundo os integrantes do Posto Indígena⁸⁴, era um modelo de cabana Nambikuara, não necessariamente Pataxó.

Conversaram sobre diferentes povos indígenas, sobre o que os integrantes do Posto Indígena já haviam realizado junto aos diversos povos por onde haviam passado, ou informações que possuíam sobre outros povos. Daí, segundo conversaram, surgiu a possibilidade de se estudar melhor sobre eles mesmos, e neste momento o então professor propôs que os alunos escrevessem sobre o índio relacionado aos temas **Dia do Índio, 500 Anos do Brasil e Descoberta do Brasil**. Houve grande interesse pelos alunos, porém nem todos sabiam escrever.

Os textos produzidos pelos alunos como resultado desse trabalho estarão aqui reproduzidos na íntegra, sem retoques gramaticais e a partir deles foram desenvolvidos alguns comentários, de acordo com os tópicos estabelecidos:

- Idéia que fazem sobre ser índio e sobre ser brasileiro;
- Idéia que fazem do processo histórico de contatos;
- Idéia de passado, presente e futuro.

⁸⁴ Os integrantes são o Chefe de Posto, um Auxiliar de Enfermagem, e o Professor C. Apenas este último, ao que se informou, tinha o segundo grau completo.

Essas idéias são importantes pois permitem ver como é construída a *auto-imagem* do próprio índio. Os textos representam uma significativa referência da *pessoa* que se tem como marca de identidade indígena que buscamos neste trabalho. O primeiro é o único escrito em forma de prosa, os demais são escritos em versos⁸⁵.

TEXTO I

Os 500 ANOS eu sou um índio gosto muito da minha tradição gosto da minha aldeia mas Nossa vida veio muito atrapalhada porque os portugueses invadiram Nosso Brasil os portugueses exploraram Nosso Brasil mas graças ao nosso tupá quis resolver bastante por Nós mas Nós são um índio muito preocupado os brancos acabou com Nossa matas Nossos peixes Nossos caçadores acabou com a vida do índio os povos brancos Só que ver índios estragados mortos mas têm Fé em tupá que Nós apartir de hoje diante Nós será um índio muito Felizes muito cheio de paz e alegria Nós índio Fica muito brava Nós já estava aqui quando os invasores invadiram o Nosso Brasil quem invadiu a Nossos Brasil foi Pedro Álvares Cabral São os invasores eles acabou com Nossos blantações com Nossas matas também o Nossa terra ir mataram as índias (Nairam)

TEXTO II

No dia 19 de abril comemoramos o dia
do índio eu sou um índio eu gosto muito
de ser índio e vivo na minha aldeia
tranquilamente eu nasci e criei na Aldeia
Eu nunca sai da Aldeia Para eu não sair do meu povo e não
Esquecer a nossa cultura indígena
Eu gosto muito de caçar na mata com minha Flecha
E pescar no rio comer peixe assado na brasa
Cum tripa e beiju comida típica do índio
E beber a nossa bebida preferida o caim
Eu gosto muito de preservar a natureza
Pois eu sei que se agente maltratar
As animais e a natureza tu Pãm um
muito Feliz junto com a meu Povo
Pataxó (Sem identificação)

⁸⁵ Tentou-se obedecer desde a grafia, o espaçamento, forma, tal e qual os alunos escreveram.

TEXTO III

Nos Povos indiga estamos muito
Descomtente com as altoridade deste
Paiz que diz competente mais na verdade
E incopetente por que esta masscrano
O nosso povos indiga que um dia já
Foi dono desa terra e hojem vem
Semdo masacrado pelos nomens
Branco
Ante eramos um povo muito Feliz
Depois Que os portugues cheraram
Aõ brasil acabou com a nossas
Alegria destruindo nossas terra matas
Rios e trazendo muitas doencas
Para o nosso Povos indigino

Por isso 19 de abril em não
Tenho o que comemora
Tenho o que protesta
Fora invazo (Antonio Carlos)

TEXTO IV

Os 500 anos pra nos indio não significa nada-
Poius com essas destruição que os português-
Roubou os platas medicinais Pau Brasil-
Os minerais ainda vem para o Brasil colocando-
Onda isso e deixando o indio por baixo de seus-
Pés.
Os 500 anos não e comemoração e mais que massacre-
Os indio não está sendo respeitado
Os nossos direito esta sendo roubado- pelos-
Português.
Nos já não têm direito de andar no que nossa-
Como que isso e comemoração. (Sem identificação)

TEXTO V

nos Indios batalhadores e sofredores. Vivemos
neste Brasil. Omilhados e destrespeitados- por
pessoas. Não Indios. Que nos engana com
mentira. Presipalmente o nosso Governo. Pessoas
branco já sivilisaros os Indios. Fazendo dos Indios
Escravos. Estão acabando as florestas. Os pexes
dos rios. Tudo isto e a melhora. Que eles dão
para os Indios. Agora neste quientos anos. Nos
Esperava melhorar as nossas aldeias mais,

eles querem destruir os Indios tinha nesti 500- anos
era melhora o nosso brasil mais nos Vamos
luta pelos os nossos direitos que nos temos” (Valdeir de Jesus)

Interessante notar que consta nos textos a condição de *ser índio* no contexto de 500 anos de Brasil, isso independente das diversas contendas que ocorreram na época, entre partidários e não partidários dos 500 anos.

De acordo com os três itens indicados buscamos identificar a auto-imagem/ ser brasileiro; o processo histórico de contatos; idéia de passado, presente e futuro.

1º Tópico: Auto-imagem (ser índio)/ser brasileiro:

- está ligada a uma tradição, termo que dentre os índios associa-se a cultura e organização:

“eu sou um índio gosto muito da minha tradição gosto da minha aldeia” (T I)

“eu sou um índio eu gosto muito
de Ser índio e veve na minha aldeia
tranquilamente eu nasci e criei na Aldeia
Eu nunca sai da Aldeia Para eu não sair do meu povo e não
Esquecer a nossa cultura endigena” (T II);

“Eu gosto muito de caçar na mata cum minha Flecha
E pescar no rio comer peixe asada na braza
Cum tripa e beeju comida tipecar do índio
E bebê a nossa bebida preferiçasda o caím” (T II);

“Os índio não está sendo respeitado
Os nossos direito esta sendo roubado- pelos-
Português.
Nos já não têm direito de andar no que nossa-
Como que isso e comemoração.” (T IV).

- está ligada a um passado de felicidade e convívio com a ancestralidade;

“Eu nunca sai da Aldeia Para eu não sair do meu povo e não
Esquecer a nossa cultura endigena” (T II)

“Ante eramos um povo muito Feliz” (T III)

- está marcada pela fé num ser superior:

“graças ão nosso tupá quir rezol bastante por Nos” (T I)

“tuPãm um
muito Feliz jun to com a meu Povo
Pataxó” (T II)

- expressa o sentimento de serem vitimados pela civilização:

“Nossa vida vevir muinta atrapalhada porque os portugueses invadiram Nosso brasil os
portuguêses explorou Nosso brasil’ (T I)

“Nos são um índio muinto preucupado os branco acabou com Nossa matas Nossos peixe
Nossos caças acabou com a vida da índio os povos branco Só que ver índio estragadas
mortos” (T I)

“quem invadiu a Nossos brasil foi pedro alvares cabral São os emvasores eles acabou com Nossos blantações com Nossas matas tamaram o Nossa terra ir mataram as indias” (T I)

“O nosso povos indiga que um dia já
Foi dono desa terra e hojem vem
Semdo masacrado pelos nomens”. (T III)

“Depois Que os portugues cheraram
Aõ brasil acabou com a nossas
Alegria destruindo nossas terra matas
Rios e trazendo muitas doencas
Para o nosso Povos indigino” (T III)

“Onda isso e deixando o indio por baixo de seus-
Pés.
Os 500 anos não e comemoração e mais que massacre” (T IV)

“nos Indios batalhadores e sofredores. Vivemos
neste Brasil. Omilhados e destrespeitados- por
pessoas. Não Indios.” (T V)

“Pessoas
branco já sivilisaros os Indios.” (T V)

- sugere que apesar da adversidade, ainda se mantém o respeito com as coisas da natureza; compartilha-se do conviver; e reforça-se o espírito de luta em prol da dignidade étnica:

“Nos será um indio muinto Felizes munto cheio de paz e alegria” (T I)

“Eu gosto muito de preservar a natureza
Pois eu sei que se agente mautratar
As animais e a natureza.” (T II)

“Tudo isto e a melhora. Que eles dão
para os Índios. Agora neste quientos anos. Nos
Esperava melhorar as nossas aldeias mais.” (T V)

Os textos têm estreita relação com as discussões que acontecem na aldeia, não necessariamente na escola, e tais idéias são expressas nas mais diversas situações onde se possa produzir contato, diálogo entre a sociedade indígena e as demais. O material produzido foi apenas recolhido, sem promover nenhum comentário na sala de aula, reforçando as condições de *vitimados pela civilização*.

Cabe destacar o sentido de coletividade expresso pelo pronome ‘*nós*’ e seus derivados- *nos*, *nosso*, *nossas*- como referência de identidade de origem, de pertinência. Podemos observar isso muitas vezes refletido também na conjugação dos verbos, ainda que se omitisse o pronome, mas ele se faz presente embora não explicitamente escrito.

A 1ª pessoa do plural ou do singular, é a referência do eu e do nós- não apenas como agregado, mas como identidade partilhada, de pertença, de origem. A 3ª pessoa, por sua vez, ou é “*a gente*”, no sentido de *minha gente* ou *nossa gente*; ou pode ser vista também como resistência reservada ao outro, ao de fora, ao colonizador.

Para fundamentar a análise e avançar na reflexão observemos a frequência desses pronomes nos textos em discussão:

TABELA 12- PRONOMES CITADOS NOS TEXTOS ELABORADOS PELOS ALUNOS.

Frequência da pessoa	Texto I	Texto II	Texto III	Texto IV	Texto V	Total
1ª pessoa do singular (eu)	05	12	02	00	00	19
1ª pessoa do plural (nós)	18	02	07	04	09	40
3ª pessoa (a gente)	03	01	01	02	04	11
3ª pessoa (o outro)	09	00	04	02	04	19

Fonte: Dados obtidos durante a pesquisa.

Tomando as afirmativas que dão suporte ao quadro anterior, é possível destacar:

- 1ª pessoa do singular onde as palavras -“eu”- citada 8 vezes; “minha”- 2 vezes; “meu”- 2 vezes. A utilização do verbo ter: “Tenho” nas penúltima e antepenúltima linhas do Texto III; e no Texto I- “eu sou um índio gosto muito da minha tradição gosto da minha aldeia”.
- Na 1ª pessoa do plural observamos no Texto I as frases/palavras: “Nossa vida”; “Nosso brasil”; “Nosso brasil”; “nosso tupá”; “por Nos”; “Nos são um índio”; “Nossa matas Nossos peixe Nossos caças”; “que Nos”; “Nós será”; “Nos índio”; “Nos já estava aqui”; “Nosso brasil”; “Nossos brasil”; “Nossos blantações”; “Nossas matas”; “Nossa terra”. No Texto II notamos: “comemoramos” na linha 1; “nossa” na linha 6.
- A 3ª pessoa usada em referência aos índios tanto no sentido genérico, ou coletivo, através das palavras “índio/as índias” no Texto I, quanto adquiriu aí o sentido verificado nalgumas línguas indígenas como sentido de nós/a gente: “agente”, no sentido de a gente, na linha 12 no Texto II.
- O sentido de outro coube aos que lhes subjugaram, ou se expandiram sobre seus antigos territórios e culturas conforme consta no Texto I: “os portugueses invadiram Nosso brasil os portugueses explorou Nosso brasil”; “os branco”; “acabou com a vida”; “os

povos branco Só que ver”; “*os invasores* invadiram”; “*quem invadiu...foi pedro alvares cabral*”; “*São os emvasores eles acabou com*”; “*tamaram*”.

A imagem de ser brasileiro envolve basicamente dois princípios: a partilha e o conflito. Brasileiro é aquele que partilha o território com as populações indígenas, mas também que se estabelece com o ser brasileiro o conflito, enquanto descendente do processo colonizador das ações dirigidas contra a sobrevivência do ecossistema humano das sociedades indígenas. O brasileiro é o ente próximo e ao mesmo tempo é o *outro*, o *branco*. Cabe salientar que o nome brasileiro é omitido nos textos, contudo Brasil é referência ao pronome *nós*, de pertença, de território que foi usurpado. O índio assume a condição de brasilidade legítima pois ao chegarem os colonizadores, eles já estavam aqui- tal idéia perpassa na maioria dos textos elaborados.

2º Tópico: Processo histórico/ difusão cultural.

A difusão cultural, fenômeno que se processava nos contatos intertribais indígenas, foi quebrada a partir do contato com os colonizadores europeus, que quebrou também a territorialidade dos grupos indígenas, idealizada por eles nos seus textos como “tranqüilidade”. A conquista, ou invasão, como se referem nos textos, proporcionou o massacre e descontentamento pela destruição dos seus territórios, das matas, terras, rios, plantações, peixes, e grupos indígenas, homens e mulheres. Frise-se que um único texto explicita a condição de gênero:

São os emvasores eles acabou com Nossos blantações com Nossas matas
tamaram o Nossa terra ir mataram as indias (T I)

3º Tópico: idéia de passado, presente e futuro.

Tem-se a idéia de dois Passados- um, o primeiro, é harmônico, bom, de fartura, felicidade e alegria; o outro Passado, oriundo no contato, tornou-se sofrível, de engano e da mentira, escravidão, humilhação e desrespeito da sociedade envolvente para com as nações

indígenas através da espoliação; vivido e revivido na memória onde se deixa vislumbrar o prazer e/ou o orgulho em ser índio.

A idéia de presente é ainda como um período penoso, onde crêem que devem protestar e exigir respeito, soberania, autonomia, contra a opressão envolvente. Passa-se a idéia de que esse mesmo momento presente, no convívio interno, tem seus momentos de bem viver. Como futuro, destacam a esperança e a sede de lutar e continuar lutando.

Destaco aqui os termos *lutar* e *continuar lutando* haja vista *lutar* seja uma ação no infinitivo, e *continuar lutando*, é uma ação que se apresenta como continuidade que aparece com mais ênfase nas suas falas do que na escrita.

3.2.3 Área de Ciências

Na disciplina de Ciências verificamos, a partir de conversas com a professora regente, que os assuntos da 1ª série podiam ser mesclados aos assuntos da 3ª e 4ª séries, e de algum modo, usando da criatividade poderia mesclar com o da 2ª série também, pois plantas e animais estão sujeitos aos movimentos da Terra.

TABELA 13- Plano de aula de Ciências (III e IV Unidades)* na Escola Indígena Paraguaçu- 1999

Séries	Conteúdos
1ª série	Animais úteis e nocivos, grandes e pequenos; higiene
2ª série	Movimentos da Terra.
3ª série	Característica da Terra; Plantas.
4ª série	Características da Terra; Animais.

Fonte: Dados obtidos durante a pesquisa.

(*)Os livros utilizados são: BARROS, Carlos *Ciências*. São Paulo : Ática, 1999. 4v OLIVEIRA, Nyelda Rocha de WYKROTA, Jordelina Lage Martins. *Ciências- descobrindo o ambiente*. Belo Horizonte : Formato, 1991 4v

Na 1ª série, o assunto estudado a partir do livro *Ciências*, de Carlos Barros, pode ser esquematizado da seguinte maneira:

- 1- Meio ambiente- A água; o ar; o solo.
- 2- O que são seres vivos?- animais e vegetais.
- 3- Os seres vivos: plantas.
- 4- Os seres vivos: animais.
- 5- Os seres vivos: o corpo humano.

Os assuntos foram adaptados para toda a classe a partir deste elenco acima, e como os outros livros de Ciências não tinham sido, em 1999, distribuídos para todos os alunos, a professora **D** achou melhor trabalhar a partir daquilo que se cria que todos pudessem já ter conhecimento.

Cabe notar que os livros das autoras Oliveira e Wykrota, também utilizados na escola, produzidos pela Formato Editorial da cidade de Belo Horizonte foram impressos na Colômbia⁸⁶. E a professora **D** afirmou que desse material só lhe interessava trabalhar os tópicos, conforme ela mesma organizou:

1- Lugar de morar- onde trata do jeito de morar, das diferentes maneiras de morar, e daí trabalhar os pontos cardeais;

2- Mistérios do universo- sobre as estrelas e a Terra /planeta e sobre o sistema solar.

Alguns exercícios foram feitos sobre como identificar plantas e animais- *bichos*⁸⁷- ilustrados no livro, chegando-se a conversar sobre a utilidade deles.

Registram-se dificuldades na compreensão da parte que trata dos movimentos da Terra, o formato do planeta, a composição da Via Láctea, por exemplo. Observou-se que o fato de a Terra vagar no espaço, foi bem aceito pelos índios, embora eles rejeitassem a idéia da Terra girar sobre seu eixo. Para eles a Terra vaga no universo guiada pelos espíritos, pelos *encantados*, pelas divindades, que são as coisas da natureza, e Deus; sendo que o Sol e a Lua são os que se movem sobre a Terra. Em relação a este movimento eles explicam que

⁸⁶ Buscando-se explicação para tal fato foi informado por várias editoras que o parque gráfico brasileiro é muito pequeno, porém não obtive nenhuma resposta desta Editora.

⁸⁷ Esse termo era o habitual.

existe o alto e o baixo, mas não atribuem circunferência ao planeta, este é semicircular, de superfície plana.

A figura a seguir foi desenhada por nós a partir da observação e do diálogo desenvolvido com os alunos. São duas elipses, a menor representando o planeta Terra e a maior, o universo; estão divididos por uma reta que representa a separação entre duas instâncias: na elipse menor, a parte superior representa o céu; a Terra está embaixo do céu; na figura que é o universo, acima é a morada dos *espíritos*, dos *encantados*, de *Deus*, de *Tupã*, de Jesus Cristo, e embaixo é a morada das *assombrações*, mas eles circulam subindo e descendo enquanto a Terra faz sua jornada.

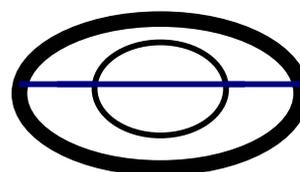


Figura 10- O universo segundo os alunos.

Observa-se que é preciso um diálogo mais profundo sobre *Ciência e Tradição Cultural* o que requer melhor conhecimento sobre educação intercultural.

Os recursos utilizados foram apenas ilustrações dos livros e lembranças de animais e plantas, e paisagens. Desta forma podemos seguir tomando outra aula como exemplo, e que tem como ponto central o assunto da área de Ciências.

TABELA 14- Plano de aula de Ciências da Escola Indígena Caramuru 1999

Séries	Objetivos	Conteúdo	Estratégia/	Recursos Audiovisuais	Avaliação
1ª série	Aprender sobre animais	Animais úteis e nocivos, grandes e pequenos; higiene	Leitura e exercícios, participação.	Quadro e giz. Livro e caderno.	Exercícios e leitura.
2ª série	Aprender sobre os movimentos da Terra	Movimentos da Terra.	Leitura e exercícios, participação..	Quadro e giz. Livro e caderno.	Exercícios e leitura.
3ª série	Aprender sobre a Terra e as plantas.	Característica da Terra; Plantas.	Leitura e exercícios.	Quadro e giz. Livro e caderno.	Exercícios e leitura.
4ª série	Aprender sobre a Terra e os animais.	Características da Terra; Animais.	Leitura e exercícios.	Quadro e giz. Livro e caderno.	Exercícios e leitura.

Fonte: Plano adaptado do original da professora **D**.

A rotina da aula foi seguida na busca de realizar o contido no plano. A aula teve início pelas 8 horas e 30 minutos, a regente pediu que cada aluno fizesse sua leitura silenciosa, depois iriam seguir lendo, mas como não sabiam ler direito, a professora passou a fazer a leitura do texto referente ao assunto “Animais úteis e nocivos, grandes e pequenos; higiene”.

Em seguida pediu que os alunos identificassem problemas relacionados ao local onde vivem, às roças, à Aldeia.

A regente interrompeu a aula – eram 9 horas e 40 minutos- pois teria que ir à sua casa, logo após teriam que fazer a merenda escolar, ficando os alunos realizando as tarefas dos livros, enquanto a regente ajudava a professora auxiliar no feitiço da merenda.

Nesse mesmo dia, ao retornarem da merenda, já por volta das 10 horas e 45 minutos, conversou-se bastante sobre plantas e bichos, numa atividade interativa onde cada um dizia uma coisa, uma pequena história sobre plantas e bichos, destacando-se a presença de

muçu/muçum- um peixe semelhante a cobra que existe em uma das represas dentro da área indígena.

Os exercícios foram passados à vista da professora, que apenas fez o símbolo de “visto”, mas houve o trabalho de corrigi-los. A aula não ocorreu no devido cumprimento do plano, pois todos os alunos tiveram que realizar tarefas de uma só série, além do fato de a professora não conseguir administrar a classe sem a interferência da preocupação com questões pessoais. Cabe destacar que neste assunto os alunos dialogaram mais com a professora devido à riqueza abstraída decorrente das experiências vividas no próprio meio ambiente.

Outro exemplo de aula, tomamos no ano 2000, quando o professor C realizou tarefas com o auxílio do Chefe de Posto e do Agente de Saúde, conversando da importância em ter higiene, e em se saber utilizar as plantas para curar doenças.

São dados contidos no plano da aula:

TABELA 15- Plano de aula de Ciências da Escola Indígena Caramuru 2000

Séries	Objetivos	Conteúdo	Estratégia	Recursos	Avaliação
Alfa, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries	Informar sobre a importância da saúde.	Doenças e remédios com plantas.	Conversa com a turma.	Quadro, giz, e Chefe de Posto, e Agente de Saúde.	Conversa.

Fonte: Adaptado a partir do original do professor C.

A aula ocorreu como um bate-papo, e não houve preocupação em se ocupar toda a tarde- durou de 13 horas e 35 minutos, até 14 horas e 20 minutos-, pois os integrantes da FUNAI teriam que resolver algumas questões na cidade de Camamu, sendo dito aos meninos que retornassem às suas casas. Não houve continuidade deste processo também, tendo sido o teor das aulas mais direcionadas para Língua Portuguesa e Estudos Sociais.

Os professores que temos nesta escola não são tecnicamente preparados, tampouco comprometidos ou conscientes *de* ou *por* uma ação pedagógica transformadora. Vieram para a aldeia ou por acompanhar alguma outra pessoa e poder disponibilizar de uma remuneração, ainda que bastante baixa- menos que um salário mínimo por mês- ou simplesmente para sair do desemprego.

Tal falta de compromisso reflete a maneira como a sociedade envolvente, majoritariamente, pensa e age em relação ao índio. Este índio pensado não necessariamente o índio real, vivo, da aldeia; é o índio do senso comum.

O senso comum tem se apropriado da imagem do índio preso a uma tradição concebida como estática, “congelado” no passado, sem dinâmica histórica ou cultural, tal qual ocorre nos livros e que vem sendo divulgada pela colonização que ainda persiste, e que auxilia na manutenção da imagem do indígena tanto na sociedade local, quanto na dos seus arredores, e que é imposta inclusive às sociedades indígenas. Em contrapartida, os índios constroem outra imagem, que não consta no material pedagógico utilizado em classe, e através da qual se tenta mesclar a tradição contida na memória do grupo, e a dinâmica pós contato, e de manutenção do contato e das trocas de bens culturais, construída mais na vivência comunitária que na escolar.

3.3 Educação comunitária indígena

A educação comunitária indígena tem como característica uma prática originária de dentro do grupo, portanto endógena, pensada e executada por índios. É a referência da identidade do grupo que é construída e que se constrói cotidianamente.

A concepção de educação é construída através da comunidade educativa, aprende-se na convivência social. Concebe-se cada membro da comunidade como pessoa que ensina, e ao mesmo tempo parte-se da idéia de que cada pessoa é um aprendiz. Convive-se aprendendo e aprende-se convivendo, onde cada pessoa é uma referência de experiência identitária do grupo, e os mais velhos, a fonte de confirmação do homem situado no mundo.

A educação, seguindo esse modelo, tem a tarefa de ajustar o indivíduo à comunidade, através da formação de pessoas, de atores sociais que possam ser agentes mantenedores da memória, da identidade, e que possam, em meio à dinâmica social reproduzir o grupo de referência: grupo Pataxó Hãhãhã, fruto da mescla entre diversas etnias Macro-Jê ou Tupi.

Os grupos diversos, Baenã, Borun, Kamakã-Mongoyó, Kiriri-Sapuyá e Pataxó, e Tupinikim fundiram-se sob o nome de Pataxó Hãhãhã, e deve-se considerar que houve grupos de trabalhadores nacionais brasileiros que acabaram por se fundir à esse *melting-pot*, reproduzindo-o sob a égide Pataxó Hãhãhã.

O homem, nesta concepção, é etnicamente definido não como homem genérico, mas como o homem Pataxó Hãhãhã- o homem e a mulher- demarcando papéis sociais de gênero, de idade, e com um território firmado na referência da Aldeia Mãe em Barra Velha, e de Caramuru Paraguaçu, de onde o grupo se originou.

A identidade desse grupo é marcada por esse traço que se faz a partir de heranças diversas e se constituiu com sua herança específica afirmando em si um processo dinâmico de construção das suas tradições, e reforçado pela comunidade educativa.

A comunidade educativa é responsável pela formação da pessoa, do *ethos* tribal, do lugar da pessoa e seu papel social. Forma-se a pessoa através da persuasão, do valor do exemplo, do valor da ação, do aprender fazendo e por conseguinte, da sacralização do saber que dá através do ouvir, do ver, do compartilhar e do provar.

Os elementos básicos desta pedagogia endógena se apresentam num contexto educacional cujo cerne é estar junto com os pais, acompanhando-os nas suas atividades cotidianas numa participação guiada mediante a qual pais, parentes, comunidade, os mais velhos transmitem os conhecimentos, as habilidades e valores às novas gerações.

Esta pedagogia endógena se caracteriza pela transmissão de valores e conhecimentos através da dialogia intracomunitária, das conversas entre diferentes gerações- a transmissão oral dos conhecimentos do próprio grupo -, na qual a prática educativa se faz com o ver, ouvir, fazer, conversar.

Pode-se afirmar, de acordo com Brandão (1994, p.24): “Tudo o que existe é vivo, ativo, capaz de partilha, recíproco e, portanto, relacional. E a verdade da vida é a atualidade da troca”.

O processo de constituição do “eu” se dá pelo ajustamento dos membros de uma dada cultura, realizado informalmente, e reforçando a dinâmica e a valorização do saber tradicional ainda vivos na memória; pela agregação de outros elementos à memória do grupo, tomados como empréstimos culturais, num processo também de adaptação às novas exigências culturais.

No caso dos Pataxó Hãhãhãĩ temos a título de ilustração o Toré- dança originalmente Jê, provavelmente oriunda dos índios Kiriri-Sapuyá que na mescla adaptou-se ao acervo ritual Pataxó Hãhãhãĩ e foi adotada como referência da memória do grupo. O Toré é hoje um dos mais fortes elementos significativos da identidade do grupo.

Assim como ocorre com a língua, que através do contato político e cultural constitui um fenômeno de empréstimo (CÂMARA JÚNIOR, 1974, p. 205; 269-288); ocorre também com a cultura no seu aspecto atitudinal, e esse fenômeno permitiu empréstimos dentre as culturas indígenas no contexto cultural Pataxó Hãhãhãĩ. A língua do colonizador fora infiltrada nestas comunidades indígenas, obrigando-as a se sujeitarem à sociedade colonizadora, assim como à direção dos seus dominadores e aos métodos, legitimando a conquista e resultando no rompimento de alguns elos culturais *tradicionais*⁸⁸.

Para a *educação comunitária indígena*, a aprendizagem é relativa ao trabalho na sua função social, onde aquele que sabe algo tem mandato para ensiná-lo aos outros. É um processo de aprendizagem autodidata através da observação, imitação e participação guiada nas atividades cotidianas em formas cooperativas de aprendizagem com o ensinamento sequencial de habilidades conforme destreza, amadurecimento, idade, e nível de conhecimentos.

O contexto educacional endógeno apresenta alguns pontos básicos contidos na memória do grupo, e justificados pelos próprios índios porque “foi ensinado assim, por sempre se fazer

⁸⁸ Cultura tradicional como cultura indígena.

assim, e se faz assim”⁸⁹; eis a condição da manutenção da memória que vem sendo incorporada pelos seus agentes culturais, constituída a partir dos seguintes saberes⁹⁰:

- *Saberes de formação para o trabalho domésticos e comunitário* envolvem os aspectos técnicos da labuta no campo e têm um significado destacado pois servem para ordenar os espaços culturais da vida em comunidade dentro e fora do grupo familiar. Encontram-se aí também os conhecimentos domésticos da lida em família, a produção artesanal e de uso, marcenaria e carpintaria.
- *Saberes da saúde e dons espirituais* são aqueles ligados à etnomedicina, práticas de cura, doença, nascimento e morte.
- *Saberes relativos aos valores, crenças e normas de conduta* envolvem diretamente relações estabelecidas no trabalho, no fazer cotidiano doméstico e comunitário, no respeito a si e aos outros, assim como aos mais velhos, à natureza, e às práticas espirituais, cantos e danças.

Os saberes estão interligados e se mesclam à vida diária de cada um, sendo dotados de presença constante, pois o estar junto é estar junto aprendendo, logo estes saberes são também agentes socializadores, vinculando o conhecimento adquirido à experiência vivida.

Os recursos para tal processo de transmissão de conhecimentos são os elementos que estão presentes no cotidiano, é a planta, o bicho, a mandioca, as formigas; utensílios como a faca, a pedra, o barro, dentre tanto outros. Aqui tem-se a paisagem e o homem inserido na paisagem como elementos pedagógicos.

Enquanto cotidiano e atualidade os saberes se fazem nas relações de trabalho, na vizinhança, nos planos e reuniões que definem as empreitadas semanais. No entanto se observamos esses saberes enquanto relação com o que dizem ou diziam os mais velhos e

⁸⁹ Observado principalmente nas falas de Adnéia Santos da Silva e de Carlito.

⁹⁰ Utilizo categorização de saberes de Duque (1997), adaptados a partir dos depoimentos dos índios de Nova Vida.

que serve de processo de absorção dos valores do grupo, passaremos a acompanhar as histórias contadas neste cotidiano.

Para um melhor acompanhamento do nosso estudo, assim como ocorreu no modelo de *educação para o indígena*, onde se demonstrou o processo educacional com exemplos das categorias de ensino, tomemos um dia junto aos Pataxó Hãhãhãi de Nova Vida como exemplo da prática de *educação comunitária indígena*, resultante de entrevistas e observações ocorridas na aldeia.

3.3.1 Saberes de formação para o trabalho doméstico e comunitário

Esta esfera de conhecimento pressupõe uma prática básica de ações pertinentes à sobrevivência do grupo, tanto no sentido de comunidade, quanto de família e de pessoa representante do grupo. As ações⁹¹ podem ser observadas desde quando amanhece o dia⁹², e em cada casa: as pessoas já incorporaram uma gama de ações higiênicas e de atendimento ao grupo doméstico: limpando a casa, fazendo café, conversando sobre quem vai fazer o que nos grupos de trabalho.

Nos grupos de trabalho tem-se a divisão sexual ou etária bastante marcada, pois meninos acompanham seus pais, e meninas acompanham as suas mães; aqueles tidos como bem pequenos geralmente ficam em casa sob os cuidados de outros irmãos, ou eventualmente da mãe. Há ocorrência de trabalhos comuns para ambos os gêneros, ou mesmo diferentes faixas etárias.

Tendo sido definido para onde vai cada integrante do grupo, logo cedo saem para encontrar os outros parceiros da tarefa diária: olaria- preparar o barro para fazer os tijolos; casa de farinha- colher a mandioca, limpar, preparar a máquina para moer, prensar, cuidar do forno,

⁹¹ Tais *ações* são equivalentes aos *conteúdos programáticos* curriculares.

⁹² O sentido de amanhecer o dia é pela luminosidade ambiente, pois não há a necessidade do relógio.

cozinhar; marcenaria- preparar a madeira, fazer as tábuas ou tablitas; artesanato⁹³- preparar o material, e realizar a tarefa; agricultura- juntar o grupo e dirigir-se ao local munidos dos instrumentos de trabalho, seja nas plantações de café, mandioca, pupunha, abacaxi, seja para capinar, ou mesmo na lida contra cobras, ou formigas cortadeiras.

Normalmente quando se aventuram ir pescar ou caçar algum animal- tatu ou paca, principalmente-, o fazem muito mais cedo, senão pouco antes do cair da tarde. Têm-se aí os grupos de trabalho, responsáveis pela manutenção material da comunidade.

Existe o processo de trabalho doméstico- dentro do ambiente familiar nuclear, e no convívio comunitário, para além do ambiente doméstico, residencial, onde objetiva-se construir o indivíduo apto a atuar em sociedade, na vida em grupo, produzindo conforme os ditames da sua cultura.

Esta produção usa da estratégia do estar junto, aprender experienciando, participando da tarefa, vendo, ouvindo, e praticando conforme apreende a atividade. Tal aprendizagem se dá num contínuo onde a vida é toda ela uma lição, um processo de aprendizagem.

A avaliação do processo é sua produção, e a capacidade de produzir como um representante do grupo, pois não se pretende qualquer produção ou qualquer produtor, pretende-se o ator social Pataxó Hãhãhã.

3.3.2 Saberes da saúde e dons espirituais

Os saberes sobre saúde e dons espirituais, são envoltos na mística do segredo certamente por algum tipo de proteção para com a memória ainda viva do grupo. Atribui-se valor de coisa sagrada, e busca-se preservar o status interno de quem conhece os segredos da natureza e das histórias do grupo.

⁹³ Este trabalho tem caráter mais doméstico, tendo participação da família ou de membros da família. Existe também como tarefa individual.

Tais saberes vivem o conflito que há entre o antigo território tradicional, onde o cotidiano estava relacionado a um ecossistema ainda não tanto degradado, e o território atual, organizado em consequência da chegada do grupo à área da Fazenda Bahiana, em 1985, e das condições de sobrevivência em face à degradação ambiental local.

Esta esfera de saberes, transmitida pelos mais velhos aos mais jovens, reflete-se no conhecimento e aplicação de algumas plantas para rezas, beberagens, banhos; observa-se todavia a necessidade de adaptação desses saberes às características da região onde passaram a viver, visto que plantas e animais do *antigo ambiente* nem sempre se encontram ali.

Tais saberes envolvem conhecimento da etnomedicina, práticas de cura, conhecimentos sobre doença, nascimento e morte.

Ainda que todos os membros do grupo possam ter conhecimentos sobre plantas por tradição, cabe às mulheres o principal papel da cura no âmbito doméstico e no âmbito comunitário.

Aprende-se que o trabalho está relacionado à saúde e dons espirituais, daí tentam correlacionar tais necessidades.

Nos arredores de cada casa criam abelhas, das quais se extrai o mel, a cera; ali existem também várias plantas que são utilizadas com fins curativos e algumas com fins nutritivos, além do que possuem um terreiro onde podem realizar tarefas diversas de trabalho e laser- onde se aprende a lidar com o que podemos chamar de recursos, ou mesmo estratégias de ensino.

Nesta categoria de saberes, transmitem-se informações sobre as plantas e animais, além de outros recursos utilizados na medicina tradicional do grupo⁹⁴.

Aprende-se e ensina-se, através da convivência- seja pela *observação*, *ensino-aprendizagem*, ou *fazer junto*- por exemplo, que saúde é o completo bem estar físico e

⁹⁴ Afirma-se *medicina tradicional* no sentido do etnoconhecimento relativo a cura.

espiritual, e não apenas a ausência de doença (CIMI, s/d, p. 28-29); e que a condição de estar saudável está inteiramente ligada efetivação de melhor atuação política para as comunidades e terras indígenas por parte do Estado Nacional. Tal condição é explicitada em reuniões internas, do grupo, como naquelas abertas à outros segmentos de outras comunidades/sociedades.

Conversando com as *índias velhas*, como eles assim chamam:

a doença quer dizer duas coisas, ou pegar alguma dessas doenças do mundo dos brancos, ou perder a ligação com os espíritos protetores da natureza, e que antigamente no tempo em que *nosso povo* vivia no mato, não havia nada disso. Tinha sim, cobra e outros bichos, mas doenças *assim* não.⁹⁵

Ensina-se que para os Pataxó Hãhãhã, assim como para diversos grupos indígenas, o corpo, o espírito e a natureza, são um só, logo a doença implica uma espécie de desencontro entre o corpo, o espírito e a natureza, e a cura é sua harmonização, ou o reencontro conosco e com o universo (CIMI, s/d, p.38-39).

Informa-se, a partir da educação doméstica, que esse reencontro ou harmonização, deve-se a uma série de rigores que implicam em entender melhor o funcionamento da natureza, aprender quais as plantas que devem servir de alimento ou de remédio, mas afirmam, que para isso é preciso ter a terra assegurada com algum tipo de auxílio que lhes garantam a sua manutenção no local conforme depoimento a seguir:

a gente vive no mundo, na natureza, e a gente precisa ter saúde, mas só tem saúde se as coisa da natureza tiver tudo bem, por isso é que tem que se ensinar desde as crianças, em casa mesmo, para aprender a força da planta, a cura, nos bichos também, das coisas de deus, mas isso se aprende devagar, com muito respeito, que tem coisa que cura e que também mata se não sabe usar direito...mas

⁹⁵ Conversas com Dona Rosa e Dona Santa.

para isso tem que ter a terra boa, tem que ter ajuda para a terra dar alguma coisa... aí a gente pode *ficar de pé*⁹⁶ na natureza...⁹⁷

A planta como alimento tem que ser observada se está *verde, de vez, ou madura*, se é mesmo boa para comer, ou se faz mal à saúde. Assim como se observa isso, a tradição diz que tem momentos específicos para lidar com as plantas, seja no seu aspecto nutricional, de comida mesmo, ou no seu aspecto medicinal- que não deixa de ser nutricional.

As depoentes também afirmaram que:

se é para curar, para fazer remédio, tem que ver a hora de colher a planta- a hora que o cheiro da planta está mais forte, mais concentrado- de manhãzinha cedo, ou de tardinha, e principalmente à noite. Cada remédio tem sua cura, mas não pode deixar ficar velho, tem que ser remédio novo... tem uns que demora fazendo, uns dias, mas tem que ser remédio novo...e quem toma tem que ficar de resguardo, se proteger do vento, não pode sair no sereno...⁹⁸

Das plantas medicinais, algumas têm o poder da cura do corpo, outras do corpo e do espírito, por isso eles afirmam que *algumas vezes se precisa rezar também com as plantas, para tirar as coisas ruins. Têm plantas que tem o poder de chamar os encantados, espíritos bons, curadores, aí eles vêm, desce e ajuda a gente*⁹⁹.

Para que as curas através de plantas e animais tenham efeito, dizem que são observados também alguns tabus, o que não foi de todo confirmado pelo grupo¹⁰⁰ _ proibição no consumo da carne de tamanduá, pois o corpo ficaria todo com chagas. Outros disseram que,

⁹⁶ Nota do autor: *ficar de pé* é uma expressão que equivale a ser gente, posicionar-se, estar firme.

⁹⁷ Depoimento recolhido entre as índias Dona Santa e Dona Rosa.

⁹⁸ Depoimento recolhido entre as índias Dona Santa e Dona Rosa.

⁹⁹ Depoimento recolhido entre as índias Dona Santa e Dona Rosa.

¹⁰⁰ Alguns integrantes do grupo disseram isso ser proibido, outros falaram “que só pode de vez em quando”.

pelo fato de os índios Pataxó Hãhãhã se originarem da “orelha de pau”¹⁰¹, eles não podem comer tartaruga, que teria sido a grande instrutora dos primeiros Pataxó Hãhãhã¹⁰², pois teriam sido as tartarugas que lhes ensinaram sobre as coisas da vida e a natureza.

Grande parte das doenças que atingem o grupo são relacionadas às condições de degradação ambiental oriundas do modelo dominante de exploração do território: baixa qualidade alimentar, verminoses, e qualidade questionável da água.

Relacionados à situação do homem no mundo, cabem também observações sobre nascimento e morte. Acredita-se que cada família deve ter cachorros em casa, pois eles seriam os guardiães do espírito daquele que chega, daquele que nasce.

Acredita-se que a concepção é fruto da relação sexual entre homem e mulher, daí cabe se preparar para o nascimento da criança, que ultimamente tem saído do poder da parteira, indo nascer em hospital.

Mesmo tendo nascido em hospital, a família tem obrigação de fazer uma bebida chamada *temperada*, bastante conhecida na área rural local, que é feita a partir da infusão de diversas plantas aromáticas e que tem a função de limpar o organismo, servindo também de elemento de socialização, pois é servida para os pais e aos visitantes que vão ver a criança.

A mãe recém chegada deve estar submetida aos preceitos de cuidar da criança. Afirmando que nos tempos que eles viviam na mata, “*a mãe logo que terminava de parir, demorava um pouco e ia trabalhar*”, e hoje descansam no hospital. Quando o parto ocorre na própria aldeia, a mãe retorna às atividades domésticas de imediato, e gradativamente à vida comunitária.

O crescimento é guiado pelas atividades de socialização das crianças no grupo-acompanhando os pais, os mais velhos, nas brincadeiras e jogos, auxiliando no convívio doméstico e comunitário- pois compete ao homem desde criança também “*aprender sobre*

¹⁰¹ Espécie de cogumelo que ocorre na madeira.

¹⁰² Informação recolhida com Valdemir Ribeiro.

o mundo dos espíritos, pois todos iremos morrer um dia". Daí o cuidado com a morte, e com os mortos.

Tendo confirmado a morte, eles vão enterrar o defunto no cemitério, e deixam lá. Podem celebrar missa cristã e mesmo dançar um Toré. Depois de algum tempo retornam para ver como está o morto mas, dizem, nem todo mundo pode ir lá. Daí deve *soltar o espírito do morto para a casa dos espíritos*- o que segredam.

3.3.3 Saberes relativos aos valores, crenças e normas de conduta

Como já se pode prever, envolvem diretamente relações estabelecidas no trabalho, no fazer cotidiano doméstico e comunitário, reforçado na divisão das tarefas, nas empreitadas semanais.

Neste modelo de educação não há o plano de aula como comumente se apresenta na educação escolar, entretanto, não significa que não haja planificação das ações ou uma avaliação das mesmas, pois o que chamamos de "aula" equivale ao aprendizado cotidiano no convívio comunitário.

Cabe também a incorporação dos valores étnicos, que além do trabalho, e do convívio, podem ser transmitidos através dos cantos e danças do Toré e que são manifestos nas atividades cotidianas, no respeito a si e aos outros, aos semelhantes, aos mais velhos, à natureza, e às práticas espirituais.

Sobre o Toré, ou Torem, afirmam que *é a identidade da gente, do índio, o que liga o mundo daqui e dos espíritos, dos encantados. O Toré é a força, a medicina, a cura, a ciência. O Toré é a nossa cultura indígena*¹⁰³. Também foi informado que:

O Toré é a força de Deus, a força dos mais velhos, dos índios, da natureza, é dançando e cantando o Toré que se tem a cura, os ensinamentos. Porque

¹⁰³ Informação colhida de Valdemir Ribeiro.

todo mundo que vive morre um dia, então tem que saber o caminho que vai seguir, e se vai pro bem ou pro mal...O Toré é a cultura do índio¹⁰⁴.

O Toré, que é vivenciado por vários povos indígenas, no Nordeste brasileiro (CÔRTEZ, 1997, p. 138), como espaço religioso, político e educativo, adquiriu a importância de traduzir-se na pedagogia, ou a dinâmica expressa e manifesta, do que é ser e formar-se Pataxó Hãhãhã. Os cantos do Toré também são cantos de trabalho, cantos ouvidos e proferidos na labuta cotidiana.

No decorrer desse texto, podem ser transcritos, sob permissão, alguns cantos do Toré, obtidos em atividades junto aos alunos, professores indígenas e demais membros da comunidade, os quais analisaremos logo em seguida, tomando como referência os *valores, crenças e normas de conduta* :

Canto I

Na minha Aldeia tem
Beleza sem plantar,
Eu tenho o arco, eu tenho a flecha,
Tenho a raiz para curar
Viva Jesus, viva Jesus,
Viva Jesus que nos veio trazer a luz.

O elemento central do canto é a Aldeia, concebida como ecossistema equilibrado abrangendo o natural e o humano, onde se tem a beleza como condição não apenas de contemplação, mas também no sentido utilitário de onde o homem retira seu sustento, seus mantimentos e a cura dos seus males materiais e espirituais.

A idéia de ecossistema equilibrado envolve a *comunidade clímax*, ecologicamente falando, onde a ação predatória do homem obedeceria à sua própria inserção na *cadeia alimentar*, seu *nicho ecológico*, na qual o homem figura como consumidor. A utilização de arco e flecha ilustra essa ação predatória, assim como a garantia do sustento do grupo, tanto por estar na cadeia alimentar, quanto pela idéia de uma ação ecologicamente equilibrada. A utilização da raiz para curar reforça a idéia da prática curativa.

¹⁰⁴ Informação colhida junto ao Cacique Luís, Dona Rosa e Dona Santa em entrevista na Escola.

A presença de Jesus no texto, divindade presente como fruto da conquista colonial, e que se reproduziu como dominante, implica uma identidade estabelecida não mais como *gente da mata*, mas numa hibridização da religião Pataxó Hãhãhã com os diversos elementos étnicos que lhe constituíram nesta dinâmica histórica e sociocultural.

Percebe-se o processo educacional abrangendo os diversos saberes anteriormente mencionados neste trabalho, e o aprendizado através da observação e do convívio com os mais velhos, sabedores dos cantos, e das tradições do grupo.

Canto II

Lá no pé do cruzeiro, ô Jurema,
Eu venho com o meu maracá na mão,
Pedindo a Jesus Cristo,
Com Cristo em meu coração
Reiá, reiá, reiô.

O canto faz referência a dois elementos, o *pé do cruzeiro*, o pé da cruz, elemento cristão por excelência; e a bebida da Jurema, de significado ritual e festivo, embora o grupo também destaque nas suas festividades junto ao Toré, o cauim- que é feito com a mandioca, ou com milho; também o grupo local utiliza o licor de jatobá, ou o vinho de jatobá.

Sabe-se que a Jurema simboliza também a ligação terra-céu, homens-divindade, indivíduo-espírito, sendo a “Terra o lugar dos ancestrais, barro que faz os potes; Terra é espaço de nascimento da Jurema (yu’rema em Tupy), de celebração dos rituais, de moradia e plantio das roças individuais e coletivas” (CÔRTEZ, 1997, p. 140). Essa concepção está assim expressa nas palavras dos índios:

“É a Jurema que tem a força, que a gente bebe para celebrar, para fazer festa, pro Ramiá...”¹⁰⁵

“É a Jurema que ajuda a saber do povo da mata, dos primeiros índios que sabiam dos segredos da natureza, da terra, das coisas de Deus... A Jurema é o segredo das coisas da terra, vem da raiz, e vai pro céu, morada dos espíritos...”¹⁰⁶

¹⁰⁵ Depoimento tomado do Cacique Luís.

¹⁰⁶ Depoimento tomado das índias Dona Santa e Dona Rosa.

O maracá é o elemento que marca o canto e a dança no Toré, no canto e na dança- que seria como ligação com os *encantados*.. Mais uma vez a presença de Jesus Cristo, que aí simboliza um *encantado*, demonstra a idéia da memória mantida pós-contato, onde os índios já teriam deixado a mata e teriam que recriar seu universo simbólico a partir das condições de vida em aldeamentos e reservas. Tal conhecimento do Toré, da Jurema, dos encantados e da religiosidade se apreende na conduta cotidiana, no fazer junto, no ouvir os casos do seu povo junto aos mais velhos.

Canto III

Pisa miudinho, hê, torna a repisar,
Pisa miudinho na folha do Juremá,

Eu vim do mar, eu vim, vim da Torre de Belém,
Agora vou trabalhar
Na hora de Deus amém

O canto se inicia com a pisada na folha da Jurema, aludindo a como se faz a bebida, o que se aprende paulatinamente no convívio comunitário. Na segunda parte do canto temos mais referência à adoção de elementos culturais frutos do processo colonial.

A idéia de trabalho comporta dois elementos aí colocados: 1- a primeira idéia mostra um trabalho socialmente aceito pelo grupo, mas que não implica num trabalho como a sociedade dominante assim percebe ou concebe o trabalho caracterizado pelo salário, é o trabalho do índio na Jurema; 2- a segunda idéia demonstra o trabalho evidente e fruto dos avanços da colonização que atravessou o mar, veio da Torre de Belém- o trabalho concebido como o trabalho a partir dos contatos com a sociedade envolvente. Mais uma vez o saber relativo às histórias do grupo é demonstrado o convívio, no fazer junto.

Canto IV

Lá no alto daquela Serra tem um pé de guiné
Ô quem é que mora lá?
É o Pajé.

Por que ele mora lá, e a gente mora aqui?
È pra benzer a nossa Aldeia para nada destruir
(Lá) no pé daquela Serra...

Inicia-se o canto mencionando a planta “guiné” (*Petiveria tetrandra*), utilizada como remédio contra os males do corpo e do espírito, seja através da bebida de infusão, do banho, ou da reza- benzedura- e faz referência ao seu poder também espacial, talvez panóptico: localizada distante e no alto, onde mora o Pajé, líder espiritual, e persona capaz de defender o grupo contra o mal, e que ocupa lugar especial na memória como o antigo curandeiro e dotado de força espiritual sobre humana.

Embora as rezadeiras do grupo sejam do sexo feminino, o canto utiliza o termo no masculino, como é majoritariamente conhecido: o Pajé; palavra de origem Tupi. Aí intercalamos as três categorias de saberes: 1- de formação para o trabalho doméstico e comunitário; 2- da saúde e dons espirituais; 3- relativos aos valores, crenças e normas de conduta. Seu ensinamento, assim como sua aprendizagem são constantes no reconhecimento do seu território, e na labuta diária como suportes a condição de ser gente. O sentido do Pajé é miticamente o de Protetor Quase-Divino, hodiernamente, neste grupo, equivale ao contador de histórias, aquele que entende das rezas e da cura.

Canto V

Minha Jurema, ô minha Jurema,
Tô queren(d)ô te ramiá,
É no ré, filho de Tupã.

Há referência à planta da jurema, ao ramiá- que segundo o próprio Cacique é o ato de *tirar um Toré*¹⁰⁷ com o maracá, numa coreografia própria. Neste canto a alusão à divindade é evidente na figura de Tupã- denomina-se o Deus.

O “ramiá” compreende à coreografia desenvolvida no espaço elíptico no ritual do Toré¹⁰⁸ onde não se faz o retorno ao passado, mas uma recriação a partir do contexto intercultural historicamente vivenciado (CÔRTEZ, 1997, p.142). Observamos que, apesar do que se possa ter afirmado, somam-se neste contexto o *sentido de força* atribuído à Jurema, o sentido Borun de “*ehê*”, e também a mescla fruto do processo colonial onde Tupã figura como o Deus. Destaco porém as *crenças e normas de conduta* que são apreendidas num processo de ensino-aprendizagem partilhado no convívio diário.

Perguntado à professora indígena o que significa “É no ré”, a mesma respondeu: “é na força, é como os antigos chamavam”. Seria talvez o sentido de: “é no Ehê”; “ehê” é força em Borun (SOARES, 1992).

Canto VI

O índio tá na mata comendo sapucaia,
Vamo (s) levar pra Aldeia onde o índio trabalha.

As referências tradicionais dos Pataxó Hãhãhã são apresentadas através da sapucaia assim como a noção de trabalho coletivo na Aldeia. A sapucaia é um dentre os alimentos comuns ao tronco Maxakali: batata doce, cará, bananas, castanhas de sapucaia e peixe e carne secos, conforme salienta Paraíso (1997). Cabe frisar que Dona Maura Titiá- de Caramuru-Paraguaçu - informou oralmente que além da sapucaia, também alguns cipós eram consumidos antigamente, tanto pelos Baenã, quanto pelos Pataxó Hãhãhã, e que ela sabe distinguir dentre os comestíveis e nocivos. A mesma idéia de trabalho aflui no sentido de serem membros de uma sociedade também de coletores, membros de uma comunidade

¹⁰⁷ Puxar o canto do Toré.

¹⁰⁸ Côrtes (1997) chama “pedagogia do caracol” a esse movimento e seu processo iniciado para as crianças como brincadeira, e introduzindo gradativamente à *ciência de índio*.

educativa e utilizarem a partilha do trabalho humano tanto da colheita, que pode ser uma atividade comunitária, como das demais atividades do grupo.

Canto VII

Olha a folha da Jurema que o vento vai levando
Vai levando, vai levando,
E os índio(s) acompanhando

A dimensão do acompanhar a folha da jurema, segundo nos foi oralmente informado, é uma referência ao acompanhamento dos *encantados*, sendo esta o elo comunicacional com os *encantados*. O vento simboliza, dentre eles, o movimento da natureza, o invisível, e o saber que vem dos antepassados, a rota dos *encantados*. Conforme atestam os seguintes depoimentos:

- “Os encantados são invisíveis, só pouca gente pode ver, mas vê assim, na fumaça, como se fosse uma fumaça, a neblina de manhã cedo, ou de noite é assim, mas vai e vem com o vento...”¹⁰⁹
- “A folha não vai com o vento?... O vento não carrega a folha?... É assim com os encantados, os caboclos, eles chegam com um *barrufo de vento*, um vento diferente, um calafrio, uma friagem que chega...mas tem vez que dá calor... aí chegam e contam a história, ensinam...”¹¹⁰
- “Quando o encantado chega a gente tem que acompanhar ele, tem sempre alguém que tem que acompanhar um encantado...aí quem não vê não entende, porque tem sempre

¹⁰⁹ Depoimento obtido no ano de 1998 em Porto Seguro e Coroa vermelha junto ao Senhor Itambé e Gorete, da comunidade pataxó local.

¹¹⁰ Depoimento tomado junto as índias Dona Santa e Dona Rosa.

alguém da gente que segue o encantado, para conversar com ele... segue o invisível...”¹¹¹

Canto VIII

Kamunga hê, Kamunga há¹¹².

Segundo informou a professora indígena, esse canto é apenas um chamado para cantar, numa alusão aos *encantados*, que vêm através do canto, do som proferido no canto, do vento que sopra as palavras cantadas. Destaca-se porém:

Isso só se aprende aqui, vivendo aqui... mas não é todo mundo que aprende isso logo, tem gente que canta por cantar...mas a gente sabe que tem gente que nem adianta cantar, não faz efeito...os encantados sabem de tudo que a gente faz... O importante é o comportamento da pessoa, e isso se aprende vivendo aqui, como deve ser um índio Pataxó Hãhãhã.¹¹³

Perguntada como deve ser um índio Pataxó Hãhãhã, foi dito que:

É gente daqui, aprende a ser como a gente, a trabalhar desde cedo ajudando a gente nas casas, nas roças, na casa de farinha... tem que ser caçador, guerreiro, tem que saber dançar o Toré, e zelar pelos povos Pataxó Hãhãhã.¹¹⁴

¹¹¹ Depoimento tomado do Senhor Itambé durante encontro das CEBS em Ilhéus/2000.

¹¹² A única referência encontrada foi em língua Makoni, do tronco Maxakali, significa: cantar- niamungkätä, cuja pronúncia se aproxima de *'amunghehe*.

¹¹³ Depoimento de Adnéia, professora indígena.

¹¹⁴ Depoimento de Adnéia, professora indígena.

Canto IX¹¹⁵

Passarinho tá cantando (oi/ê)
Passarinho tá (meu Deus) cantando
Com seu canto bonito, ô lê lê
(Vai) Voando no ar ô lá lá
há há há há há há ô lê lê
há há há há há há ô lá lá
Índio, índio quer dançar
Arruma (arrumou) uma jokana¹¹⁶
(Ô) É Índio, índio quer dançar
(Ô) É Índio, índio quer dançar
Índio quer ramiá

O canto se refere ao cortejo da moça Pataxó Hãhãhã, segundo nos foi informado¹¹⁷, porém a palavra *jokana* é em língua Borun. Faz-se uma alusão ao vôo do colibri, e enquanto se canta, dança, numa demonstração pública de sua pretensão matrimonial.

O homem quando quer casar tem que cantar e dançar essa dança... isso se aprende vendo os outros fazer, aí alguém chama para dançar... isso a gente ensina conversando, a gente aprende conversando também, mas tem que ver a dança, senão não aprende, aí tenta dançar também...¹¹⁸

Explicita-se a formação do ser Pataxó Hãhãhã no tocante aos seus valores e conduta.

Canto X

Subi lá no morro, avistei meu parmerá¹¹⁹
Encontrei com minha tribo e agora (e com ela) vou ramiá.

¹¹⁵ Este canto, ao que afirmam, tem também o caráter do homem, pretendente ao casamento, seduzir a sua pretendida numa dança imitando o vôo do colibri, conduzida sobre um só pé, onde tem que se equilibrar e equilibrar a pretendida.

¹¹⁶ Jokana, ou Djokana/ Djocâna- palavra em língua Krenak, significa Moça.

¹¹⁷ Informação obtida diversas vezes em Nova Vida, em Coroa Vermelha e em Caramuru-Paraguaçu.

¹¹⁸ Depoimento de Adnéia, professora indígena.

¹¹⁹ Palmeiral.

O canto faz referência a um determinado grupo de homens, a tribo, localizado numa região de morros, de declives no relevo. Faz alusão também ao sentido do estar junto e compartilhar tarefas do grupo, que tem uma determinada rede de alianças culturais, afinidades; tal partilha faz-se na comunidade educativa, onde o processo de educação se dá em relações de convivência, no experienciar junto, viver junto.

*Canto XI*¹²⁰

Tava lá na mata, ô traquejando
Índio guerreiro passou me chamando
Tava lá na mata, agachadinho (abaixadinho)
Tava lá na mata, escondidinho
Índio guerreiro passou me chamando

Este canto traz a idéia do estar oculto – baixadinho, agachadinho- e ser chamado por algum guerreiro, numa referência aos *encantados* ou à *força*¹²¹, originalmente aqueles que entendiam dos segredos do seu povo, do seu território, e na condição de *encantados* entendem dos mistérios para além da vida e da morte.

O presente *Canto*, como os demais, se processa como etno-conhecimento na vivência diária, na observação, no fazer junto, no ouvir e dialogar com os mais velhos- destaco o ouvir, pois são os próprios índios que chamam a atenção que existe o momento do ouvir e do dialogar.

A gente aprende primeiro ouvindo, aí sempre tem que aprender mais, e ouve...só depois é que a gente conversa, bem, aí se conversa, vai falando e ouvindo...mas tem sempre que ouvir mais os mais velhos, tem vez que a gente não tem resposta aí vai *matutando*...e se pergunta...é assim que se aprende... de mansinho, *escondidinho*, como canta no Toré.¹²²

¹²⁰ Existe um canto do Toré, recolhido por Côrtes (1997), do qual apresentamos um trecho: “tava lá no mato abaixadinho/ tava lá no mato escondidinho/ tava lá no mato onde Deus deixou/ tava lá no mato ô quem foi que me chamou”.

¹²¹ Referência a partir dos depoimentos do Cacique, da professora indígena, e de alguns moradores da Aldeia

¹²² Depoimento de Valdemir Rodrigues.

Canto XII

Deus no céu, os índio(s) na terra
Deus no céu, os índio(s) na terra
Ô quem é que pode mais?
É Deus no céu.

Neste canto tem-se a referência da dependência que os índios têm da vontade do sagrado, confirmando-os como em busca da manutenção da harmonia com o Cosmos¹²³, obedecendo as leis naturais, que junto ao mundo dos homens formam-se os rituais. Os homens se formam nos seus rituais de passagem, e a apropriação deste conhecimento se faz desde criança, como dizem, crescendo e se envolvendo nas atividades comunitárias.

Reforça-se neste sentido a sua totalidade cultural, onde os humanos, a natureza, e os conhecimentos que permitem as trocas materiais e simbólicas estejam integrados, diferentes mas complementares e devidamente organizados, o que não é ensinado pela escola, mas incorporado cotidianamente na *comunidade educativa*.

Canto XIII

Eu sou índio guerreiro, eu sou um Pataxó
Eu sou índio guerreiro, eu sou filho de Onixó¹²⁴
(Eu perdi minha idioma, eu não posso mais falar
É por causa do nosso direito, presidente não quer entregar)

As idéias transmitidas no texto são: 1- inicialmente de uma suposta ancestralidade imemorial; 2-de uma relação conflitante com a sociedade nacional.

¹²³ Esta explicação foi tomada em diferentes ocasiões em diferentes localidades: Nova Vida, Caramuru-Paraguaçu, Porto Seguro e Coroa Vermelha

¹²⁴ A professora indígena afirmou ser um índio velho pai “ancestral/mítico” dos demais. Não encontrei nenhuma outra referência na literatura escrita, nem me foi citado por outros depoentes.

Em referência a essa suposta ancestralidade imemorial, *Unixó*, não foi encontrada nenhuma informação em nível bibliográfico, nem mesmo nas áreas Pataxó percorridas, esta só foi mencionada unicamente em Nova Vida.

No que tange ao relacionamento com a sociedade envolvente, essa relação parece ser alimentada pela perda do idioma¹²⁵; pela questão agrária da qual esse grupo específico de Nova Vida se origina, que é a Reserva Indígena Caramuru-Paraguaçu; e também alimenta-se da situação social e histórica que esses índios estão submetidos, onde os versos “se modificam em seus dizeres, de acordo com a situação sociocultural, histórica e ambiental vivenciada por este povo” (CÔRTEZ, 1997, p.143-144). Porém há que se agregar outros pontos a esta interpretação: a questão da terra não é uma questão imediata deste grupo, uma vez que ele tem sua terra assegurada, mas é parte da identidade da sua herança de Caramuru-Paraguaçu; outra interpretação é uma possível alusão à articulação com outros povos indígenas e a sua defesa- o que não pode ser demonstrado até pela pouca articulação que este grupo possui com relação às questões indígenas em nível nacional.

Neste segundo ponto, a educação comunitária atua tornando a Língua Portuguesa língua de índio, pois é língua que o índio fala, segundo os próprios índios:

A gente vivendo aqui vai aprendendo o que ainda resta do nosso povo, da nossa cultura Pataxó Hãhãhã, e algumas palavras que a gente usa... os cantos, o jeito de fazer as coisas, o Toré...e isso se aprende todo dia, não tem hora certa de aprender, acordou, abriu o olho, já aprende... e tem que falar o português, né?... Eu mesmo não sei ler, nem escrever...mas tenho que falar português, que também é nossa língua, a gente fala... mas a gente também precisa saber ler e escrever, mas isso se aprende na escola...¹²⁶

¹²⁵ Quando se refere à sua língua originária, eles usam o termo *idioma*, quando é outra língua não-indígena, eles usam o termo língua.

¹²⁶ Depoimento do Cacique Luís.

Canto XIV

Índio Pataxó, que tu tá fazendo aí (tu veio fazer aqui)?
Eu vim derrubar o pau pra tirar meu jitahy¹²⁷.

Este canto faz referência à utilização da abelha como marca cultural desse povo, e generaliza o termo “índio Pataxó” como confirmando o hábito em lidar com abelhas. Existe o hábito de cultivarem colméias próximas às casas, e é tornado hábito devido a lida permanente com as abelhas, de observar a colméia, de aprender a tirar o mel ou a inspecioná-la observando os outros fazerem, e mesmo por tentativa e erro.

Canto XV

Tava sentado na pedra, esperando Leleô passar (meu Reô passar),
Pisando na nossa Aldeia, no tronco da juremá.
Rama rêa, rêa, rameô,
Rama rêa, rêa, ramiá.

Neste *Canto* destaca-se a pedra, símbolo do grupo, símbolo da morada de espíritos¹²⁸. Menciona-se o termo “ramiá”, e a pisada do tronco/folha da Jurema como elementos tradicionais destacados como interlocução entre os *saberes de formação para o trabalho doméstico e comunitário, saúde e dons espirituais, e saberes relativos aos valores, crenças e normas de conduta*, e incorporados (aprendidos e apreendidos) no viver com o outro necessariamente Pataxó Hãhãhã.

A partir destes *Cantos* que comumente são proferidos pelos índios locais, temos noção de que eles encerram um fundo moral, que fazem os índios se apropriarem da sua história, e da

¹²⁷ Espécie de abelha comum dentre os Pataxó Hãhãhã em Nova Vida.

¹²⁸ Informação obtida em Nova Vida, Coroa Vermelha e Caramuru-Paraguaçu.

sua maneira de ser enquanto etnia que se constrói com elementos do passado e do presente, no diálogo por muitas vezes conflitivo do endógeno com o exógeno. Sua apreensão como elemento educativo se faz desde a criança, sendo socializada, e nos momentos futuros da sua vida, onde se espera que esta *pessoa* assuma toda uma gama de condutas que se vivenciou e se vivencia na comunidade educativa.

O Toré, o Reisado, os grupos de trabalho, o ambiente doméstico, a vivência comunitária, as práticas de compartilhar a memória ainda na lembrança, a memória construída, a memória reinventada no cotidiano, tudo isso é educação, iniciado nas atividades infantis, e culminando na etnociência do próprio índio, do próprio grupo, ajustando gerações. Sobre tal processo, ou processos, destacamos o que foi salientado por um membro da comunidade no que tange ao ouvir e dialogar, num processo pedagógico de incorporação da cultura, socialização, portanto, que busca manter a ordem tradicional que já não é mais gente da mata, mas assumiu outra dinâmica de conservar-se indígena face a um mundo capitalizado, globalizado.

Os *Cantos* são elementos educativos por excelência, proferidos nas casas, nos grupos de trabalho, nas caminhadas, ensinados geralmente pelos mais velhos, observados e imitados, ou simplesmente acompanhados pelos mais jovens, e estes *Cantos* são também elementos motivadores do diálogo intra-étnico, ao passo que na esfera interétnica eles se afirmam identitários por terem o significado do Toré.

O Toré, segundo os *Cantos*, incorpora a Aldeia, a Jurema, Deus/Tupã e a natureza, o Pajé, o próprio convite ao ato de cantar- numa dimensão sagrada- , o sentido da procriação e da partilha, da convivência e do trabalho comunitário, a relação Deus e seres humanos e a própria memória do grupo que são incorporados, aprendidos nas regras diárias do respeito, do ouvir e do falar, onde um sempre aprende com o outro.

O Reisado, ou “Reis”, citado anteriormente, é festa de forte registro cristão, onde se celebra a São Sebastião, porém sua imagem é de um índio flechado. Tem início com a Folia de Reis, e termina do dia de São Sebastião,. As vestes são coloridas, utilizam instrumentos de corda e sopro, pandeiros, fitas coloridas, calça azul e camisa vermelha de tecido brilhante.

Cabe lembrar que para cada abertura de “Reis” dança-se o Toré, assim como para o seu fechamento.

Através das tarefas cotidianas preserva-se e valoriza-se o saber tradicional em vista a uma inovação que se faça coerente, selecionando e formando personalidades que conheçam suas tradições. A coexistência parte do conhecimento e respeito à alteridade, mas a sua inserção no contexto social contemporâneo que imponha respeito a partir do outro, esta requer que se aborde a *educação escolar indígena*.

3.4 Educação escolar indígena

A *educação escolar indígena* tem como característica ser uma apropriação indígena da escola, originária de articulações entre diversas sociedades indígenas e grupos de ação indigenista, além de órgãos oficiais. Pensada e executada em interlocução entre as sociedades indígenas e representantes de diversos setores da sociedade envolvente.

A *educação escolar indígena* no Brasil tem tido principalmente, como foco central, a formação de professores (PEGGION, 1997)¹²⁹, o bilingüismo, e a elaboração de um currículo indígena próprio. Paralelamente outra discussão ocorre também e envolve a temática indígena em sala de aula, ou na escola (SILVA, A. ; GRUPIONI, 1987,1995), onde se discutem estratégias pedagógicas para a sociedade não-indígena passar a lidar com o indígena através do respeito à diferença, à condição de alteridade.

Importante frisar que no âmbito curricular, segundo Leite (1998):

O conceito de currículo tem ganhado novos significados a partir das últimas décadas. A luta dos movimentos sociais pelo direito à educação tem colocado em xeque um modelo de currículo pautado em um único perfil de aluno, de escola, de processo de ensino/aprendizagem. A diversidade cultural dos alunos, as diferentes concepções de educação, as múltiplas realidades escolares interferem na forma de estruturar e vivenciar o currículo. (...) A visão de que o currículo é um processo vivo, carregado de significações, que traduz um projeto educativo, vem sendo forjada a partir de experiências educativas.

As questões que nos interessam no momento são relativas ao currículo e sua execução na prática educacional que ocorre na escola indígena da Aldeia de Nova Vida, onde destacamos: 1- os índios, tanto professores quanto alunos, têm problemas de continuidade na sua formação/ capacitação docente ; 2- são falantes do português, assumem que falam seu idioma de uma maneira ritual, porém fragmentária, senão mesclada; 3- e o

¹²⁹ Peggion discute sobre educação indígena a partir a formação de projetos de formação da docência indígena, e a atuação desses professores em suas comunidades.

planejamento não tem passado pelo viés das discussões sobre currículo diversificado, onde por excelência situa-se tal modelo escolar.

A prática educativa tradicional da *educação para o indígena* vem munida da concepção de planejamento que considera a educação como a mensagem que se configura linearmente da seguinte forma: “locutor-mensagem-receptor” (PAREDES, 1997, p.172) - o professor/educador como locutor, como locutores; os educandos/alunos como receptores; e os conhecimentos/saberes sociais como mensagem. Não são consideradas, em geral, outras possíveis relações nesta tríade, como por exemplo: professor/educador/educando; aluno/educando/educador; conhecimentos/saberes sociais/vivência social. Tal tríade em destaque é condição *sine-qua-non* para a efetivação de uma educação escolar indígena, ou de caráter étnico que priorize sua clientela também como “agente ativo” da educação, em oposição ao meramente passivo, receptor, pois aí ocorre educação com suporte dialógico.

Ao considerarmos a tríade acima, verificamos que existe uma necessidade de aprender em conjunto, e aí os alunos e professores são educandos e educadores, pois num primeiro momento a professora pode atuar como o educadora, e os alunos educandos, mas a partir do momento em que os alunos assimilam o trabalho e impõem seu ritmo e seu traço individual no trabalho, e produz em conjunto, aí temos respeitosamente a professora na condição de educando, uma vez que ela vai assimilar seu trabalho à produtividade do grupo, e os alunos passam a codirigir a tarefa junto a professora. E a tarefa é uma prática de saberes do grupo, aí socializados, e tendo o acréscimo de informações na interação dos seus sujeitos.

Observa-se que o que está inscrito no currículo não é apenas informação, de acordo com Popkewitz¹³⁰:

Vejo o currículo como um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível...aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação - a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar, e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’.

¹³⁰ Popkewitz, apud: Paredes (1997:175).

Segundo nos informaram os professores indígenas: “se aprende fazendo, brincando”¹³¹. Não se trata de prática da instrução, mas de um processo de transmissão de conhecimento, de formação e desenvolvimento de habilidades, valores e aptidões.

A prática pedagógica observada revela que a professora **B**¹³², tomando como base sua inserção em cursos de qualificação em docência indígena, utilizou da experiência dos índios do Leste¹³³, dos índios do Acre¹³⁴, da RCNEI¹³⁵, e das CEBs- Comunidades Eclesiais de Base; estas últimas segundo Coelho (1986).

A referida professora programou-se para assumir a escola no ano 2000, pois no ano de 1999 ela atuava apenas como substituta. A mesma afirmou: “*não basta ler e escrever, e o professor dar aula e os alunos só ouvirem, tem que ter participação*”.

Uma vez que no ano 2000 os alunos eram apenas indígenas, acreditou-se que haveria apenas professor indígena na Escola. Porém, sendo a experiência com a docência indígena muito restrita- no ano de 1999 ela funcionou como espécie de *trabalho extra* ou *pedagogia alternativa*; no ano seguinte funcionou como atividade que cobria as prováveis ausências do professor não-índio.

Registramos, portanto, apenas a ocorrência de experiências, e não necessariamente uma apropriação de escola pelos índios num processo sistemático de *educação escolar indígena*. Todavia podemos relatar algumas práticas e avaliar qual relação identitária se manteve, ou se efetivou dentre a comunidade escolar.

¹³¹ Informação obtida junto aos dois professores indígenas em Nova Vida.

¹³² Professora indígena, conforme o *Tabela 1* no início deste Capítulo.

¹³³ PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS EM MINAS GERAIS (1998).

¹³⁴ Utilizamos material a partir do que a professora nos informou e que são provenientes da Comissão Pró-Índio do Acre-CPI/AC, e desta Comissão em aliança com o MEC e a UNESCO, dentro do Programa e divulgação de Materiais Didático-Pedagógicos sobre Sociedades Indígenas, recomendada pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, e pelo Departamento de Política da Educação Fundamental.

¹³⁵ REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Brasília : MEC/SEF, 1998.

Tomemos como elemento de análise duas ocorrências, descritas nos parágrafos seguintes, que utilizam o fazer para aprender através da prática, da ação, do feitiço das experiências.

A primeira ocorrência, foi a partir do que a professora combinou com os alunos, na véspera, que tipo de atividade iriam desenvolver, dando duas opções: se iriam trabalhar com palha ou tinta; sendo palha, eles trabalhariam com cestaria, com o fabrico de esteiras; sendo tinta, eles usariam urucum e jenipapo. Seria trabalhado o Toré, independente de qualquer opção feita- o plano era o seguinte:

TABELA 16-Plano de aula de Estudos Sociais da Escola Indígena Caramuru 2000¹³⁶

Séries	Objetivos	Conteúdo	Estratégia	Recursos	Avaliação
Alfa, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries	Praticar o Toré.	Cantos, pinturas, dança do Toré.	Praticar com os alunos.	Tintas, maracás, cantos e danças.	Prática do Toré.

Fonte: Adaptado a partir do original da professora **B**.

A professora, após haverem escolhido trabalhar com *tinta*, chegou na sala com dois vasilhames, um contendo urucum, outro contendo jenipapo. Ela explicou aos alunos que eles preparariam tinta com aquelas plantas, e que por motivo da aula, ela já iniciara o preparo das plantas, extraíndo o sumo do jenipapo, e a tinta do urucum, porém eles iriam agregar à tinta incolor do jenipapo um pouco de carvão, pois precisariam saber o que e onde exatamente estavam pintando.

A receptividade da classe foi bastante significativa, estando ela a pintar os corpos dos alunos, e explicando sobre os motivos utilizados. A partir daí iniciaram os preparos do Toré, estando todos posicionados, desenharam coletivamente uma elipse no chão da sala, e foram distribuídos os maracás. Neste contexto a professora se incumbiu em contar histórias sobre os Pataxó Hãhãhã, sobre os *encantados*, sempre fazendo referências às pessoas mais

¹³⁶ A professora afirmou que usava o termo Estudos Sociais, mas “era tudo misturado, pois o aprendizado era de tudo um pouco, pois coisa de índio se aprende tudo relacionado”.

velhas, tanto de Nova Vida, quanto de Caramuru-Paraguaçu, Coroa Vermelha e Barra Velha.

Desde que todos os alunos já estavam pintados e posicionados, todos com liberdade de opinião, dizendo o que achavam de cada ação proposta e executada, e mesmo alguns dizendo do que queriam e do que não queriam participar, então, sob a supervisão do Cacique, iniciaram os cantos do Toré¹³⁷, onde cada um tinha a liberdade de *tirar um Toré*-de puxar um *Canto* -conforme se terminava um canto, fazendo isto em completa integração.

Os alunos opinavam que assim era melhor a aula, pois antes, quando não-índios estavam na sala, eles menosprezavam as coisas dos índios, riam, faziam piadas, e isso era ruim. Afirmaram, em conversa entre alunos e professora, que agora eles aprendiam com mais vontade.

Os recursos da professora eram seu caderno, com suas anotações pessoais, e o conhecimento de cada pessoa do grupo, onde juntos contavam *histórias de hoje e de antigamente*, entoavam cantos do Toré. Os recursos dos alunos eram sua presença ativa interagindo com os demais ali presentes.

A segunda ocorrência foi relacionada aos nomes dos alunos: primeiro eles deveriam pegar letras dos seus nomes e relacionar a coisas, a partir daí eles formavam frases oralmente utilizando as letras que pegaram, poderiam também relacionar a aspectos do próprio assunto estudado na escola, a exemplo de grandeza, tamanho, largura, qualidades de algo.

Para a execução deste tipo de tarefa, aceitavam-se palavras na língua portuguesa ou mesmo no “*idioma*” indígena, sendo os alunos convidados a dizerem também em português o seu significado.

Cabe mencionar que das palavras citadas na aula, foram identificadas palavras originárias de línguas diversas: Borun; Kamakã; Pataxó; Pataxó Hãhãhã; Maxakali; Malali; Makoni e Tupi- todas sendo usadas como sendo uma língua uniforme, Pataxó.

¹³⁷ Dos cantos, os mesmos citados no item anterior, só não se verificou em sala de aula o último; um outro canto foi mencionado, mas pediu-se que não gravasse.

No ano 2000, a professora indígena iniciou o trabalho de identificar palavras com letras maiúsculas e minúsculas, e a contarem histórias sobre seres fantásticos- assombração, invisíveis, seres da mata, Vovó¹³⁸, também conhecida pelo nome de Ci - num trabalho de socialização. Esta prática ocorria, entretanto, sempre no quadro de *pedagogia alternativa* ou quando o professor não-indígena faltava às aulas.

Verificamos que não houve uma real apropriação da escola pelos índios, de um lado por questões internas no próprio grupo indígena, que é preferencialmente endogâmico, todavia, tendo ocorrido exogamia da professora indígena, o grupo teve atrito com a condução escolar, pois a mesma não poderia realizar a contento as tarefas comunitárias na aldeia, nem as escolares; agravando-se por não haver quem lhe substituísse na escola local.

Por outro lado, em nível externo ao grupo, somou-se a pouca importância dada à educação indígena no Sul da Bahia através dos organismos oficiais aos quais os índios recorreram na tentativa de solucionar a falta de aulas e de professores na escola e pelo desinteresse em se efetivar um trabalho educacional na área por conta do próprio município, o que acarretou na suspensão das atividades escolares a partir de agosto de 2000.

¹³⁸ A Mãe da Mata.

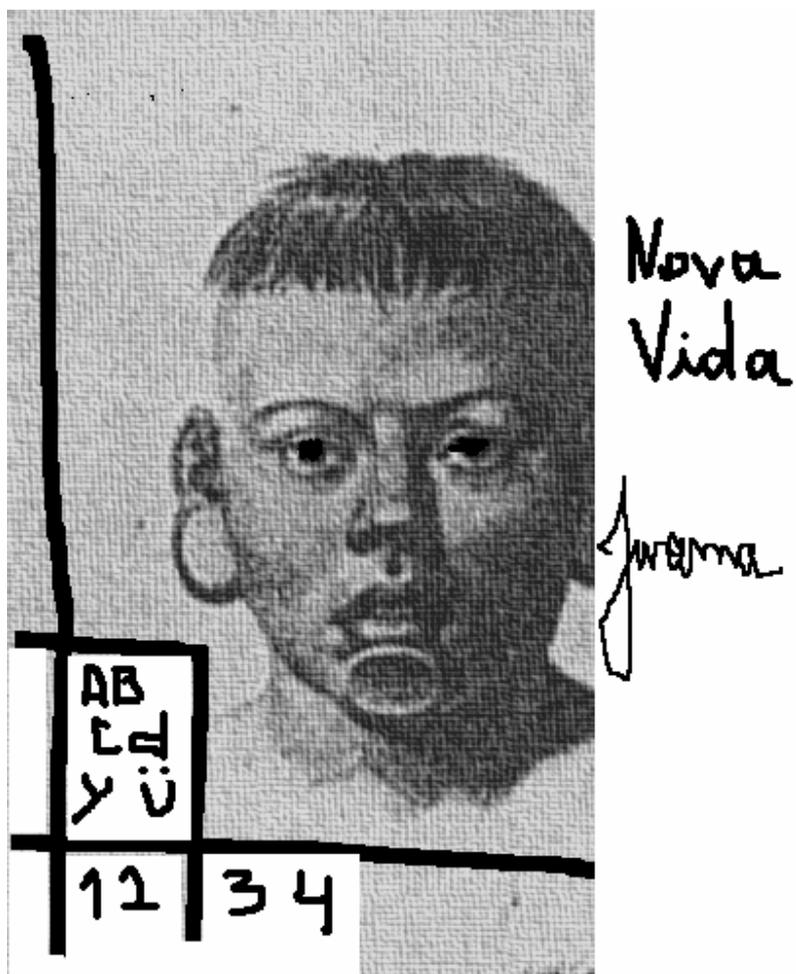


Figura 12- A Construção da Pessoa Pataxó Hãhãhã da Aldeia Indígena Nova Vida. Fonte: Gravura de índio Botocudo, de Rugendas revista pelo Projeto Índios no Sul da Bahia (Augusto Oliveira/Sonny Thoresen)

4 A CONSTRUÇÃO DA PESSOA PATAXÓ HÃHÃHÃI DA ALDEIA INDÍGENA DE NOVA VIDA.

4.1 Descrição da experiência através da escrita ,desenhos, imagens fotográficas, e da verbalização com crianças e adultos;

Em razão da presença das três práticas de educação na Aldeia Indígena de Nova Vida, faz-se oportuno que retomemos o problema condutor desta pesquisa:

- ◆ Que perfil de *pessoa Pataxó* é construído a partir da ação de práticas educacionais *comunitárias e escolares indígenas* e práticas educacionais *para os indígenas* praticados na comunidade Pataxó da Aldeia Indígena Nova Vida enquanto etnia específica?

Segundo Bourdieu (1997, p.587) a transmissão da herança cultural depende, para todas as categorias sociais, dos veredictos das instituições de ensino- desde a partilha pela simples palavra do pai ou da mãe, estes, considerados os depositários da vontade e da autoridade de todo o grupo familiar; assim como a sua formação, atualmente, cabe também à Escola, cujos juízos e sanções podem confirmar os da família, mas também contrariá-los ou se opor a eles, e contribuem de maneira decisiva para a construção da identidade, da *persona*.

A construção da identidade se dá historicamente num processo de continuidade da linhagem, ou da casa, da família, do grupo familiar, e também através das trocas simbólicas que este grupo familiar Pataxó Hãhãhãi realiza com outrem, na sua própria dinâmica interativa humana.

A identidade, por sua vez, é herdada, transmitida e adquirida no convívio, seja “inconscientemente em e por sua maneira de ser e também, explicitamente, por ações educativas orientadas para a perpetuação da linhagem- herdar é revezar essa disposições

imanescentes, perpetuar esse *conatus*¹³⁹, aceitar fazer-se instrumento dócil desse ‘projeto’ de reprodução”¹⁴⁰.

A construção da *persona* é fruto das ações educacionais e, para que pudéssemos abordar esse *perfil de pessoa*, por razões metodológicas, procuramos entender ou mesmo dialogar sobre o processo histórico que veio ocasionar a existência deste grupo em Camamu, o que foi abordado no Capítulo I desta dissertação.

A *pessoa* que buscamos é o ator social no desempenho dos seus papéis sociais que identificam a etnia Pataxó Hãhãhã- lembrando que este ator refere-se a ambos os gêneros- a *pessoa* é o *ethos* tribal, e é formada- conforme consta no Capítulo II- através da persuasão, do valor do exemplo, do valor da ação, do aprender fazendo e por conseguinte, da sacralização do saber que se dá através do ouvir, do ver, do compartilhar e do provar-se.

Buscamos trabalhar com a auto-imagem que os índios têm deles mesmos a partir da idéia que fazem do que é ser índio, de morar na cidade e de morar na aldeia, e sobre suas origens, e seu dia-a-dia. Essas informações foram tomadas das idéias que eles expuseram através da escrita (os que sabem manejar a escrita) e/ou desenhos, ou mesmo da verbalização.

Partindo da caracterização prévia estabelecida pelos próprios índios de que os *índios são moradores das aldeias*, têm que preservar a tradição, e os *brancos são moradores das cidades*, procuramos identificar as idéias que eles fazem de si, das suas origens e do seu cotidiano, e de morar na cidade.

Serão analisados os desenhos e os textos escritos pelos índios a partir das categorias acima expressas. Os mesmos serão expostos e comentados dois a dois, obedecendo a produção de um mesmo autor, pois um representa ser índio, e o outro não ser índio. Alertamos para a disposição dos trabalhos dos alunos, pois poderíamos disponibilizar à leitura obedecendo a seguinte ordem: *apenas desenhos*, *apenas textos*, ou *desenhos e textos*. Porém esta

¹³⁹ Significa projeto, segundo Bourdieu.

¹⁴⁰ BOURDIEU, Pierre. “As contradições da herança” In: BOURDIEU, Pierre et alii. *A miséria do mundo*. Petrópolis : Vozes, 1997.

organização quebraria a ordem que os alunos apresentaram seus trabalhos, pois encontra-se de um mesmo autor, tanto *apenas desenho* para uma representação, quanto *desenho e texto* para outra representação; e nos interessa a idéia do autor, portanto o seu conjunto.

A atividade foi organizada em duas partes, na primeira apenas o pesquisador estava com os alunos, na sala de aula, e foi solicitado que eles desenhassem ou escrevessem da maneira que eles achassem melhor, sobre o que eles achavam que era ser índio e não ser índio. A segunda parte, já com a presença dos professores, e de alguns membros da comunidade, eles deveriam explicar o que puseram nos seus desenhos ou escritos.

O desenvolvimento da atividade ocorreu da seguinte forma: os alunos pegaram as folhas de papel, os lápis de cor, ou mesmo lápis comuns de grafite e por aproximadamente dez minutos desenharam, escreveram, produziram suas idéias no papel; posteriormente eles iriam, um a um, explicando o que estava no papel. Porém a prática alterou um pouco a idéia programada pelo pesquisador, esta explicação foi no modelo que usualmente eles realizam entre si, um expunha, e outros comentavam, criando diálogo, e não um após o outro individualmente.

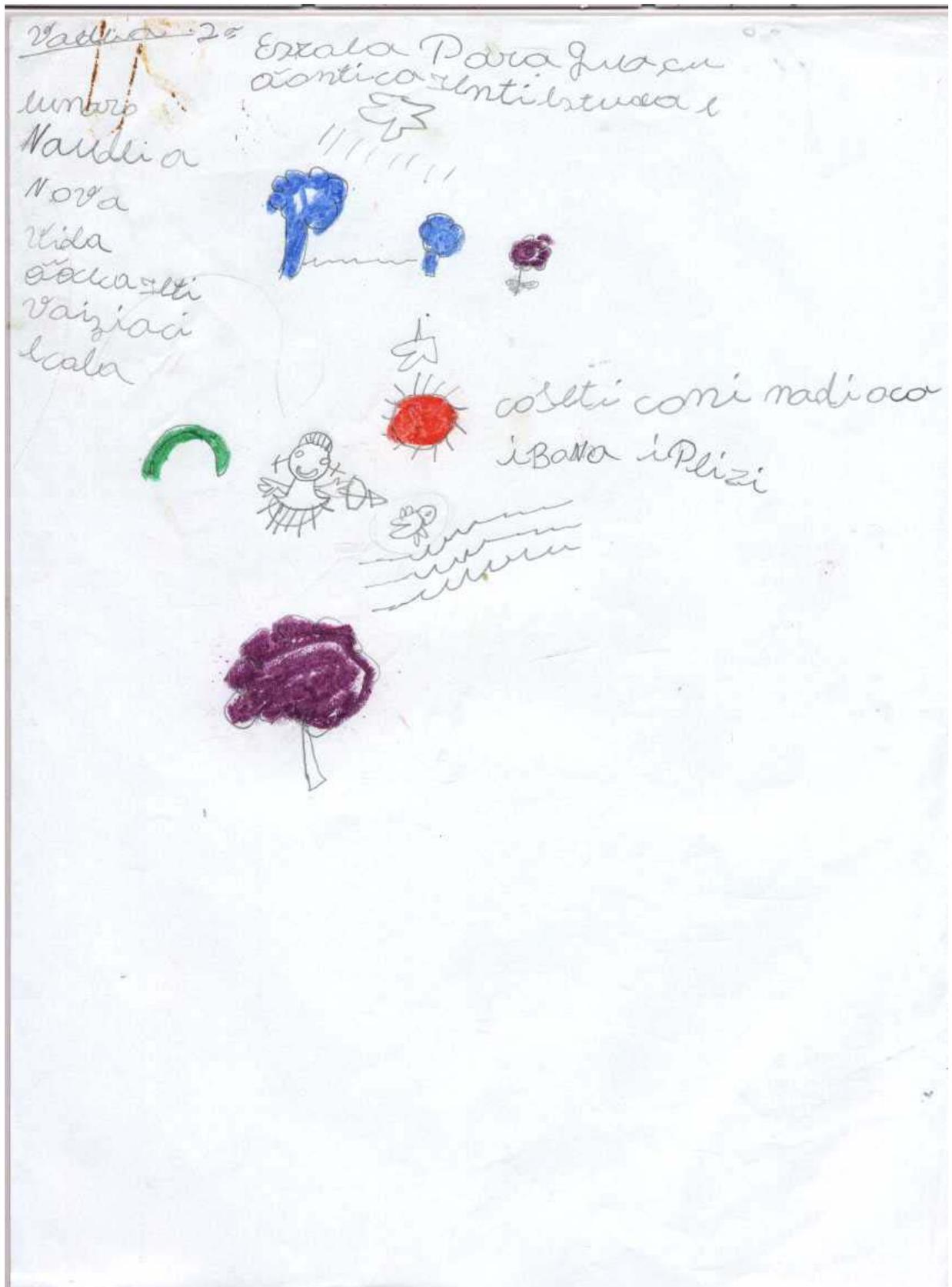


Figura 13 - Desenho 1

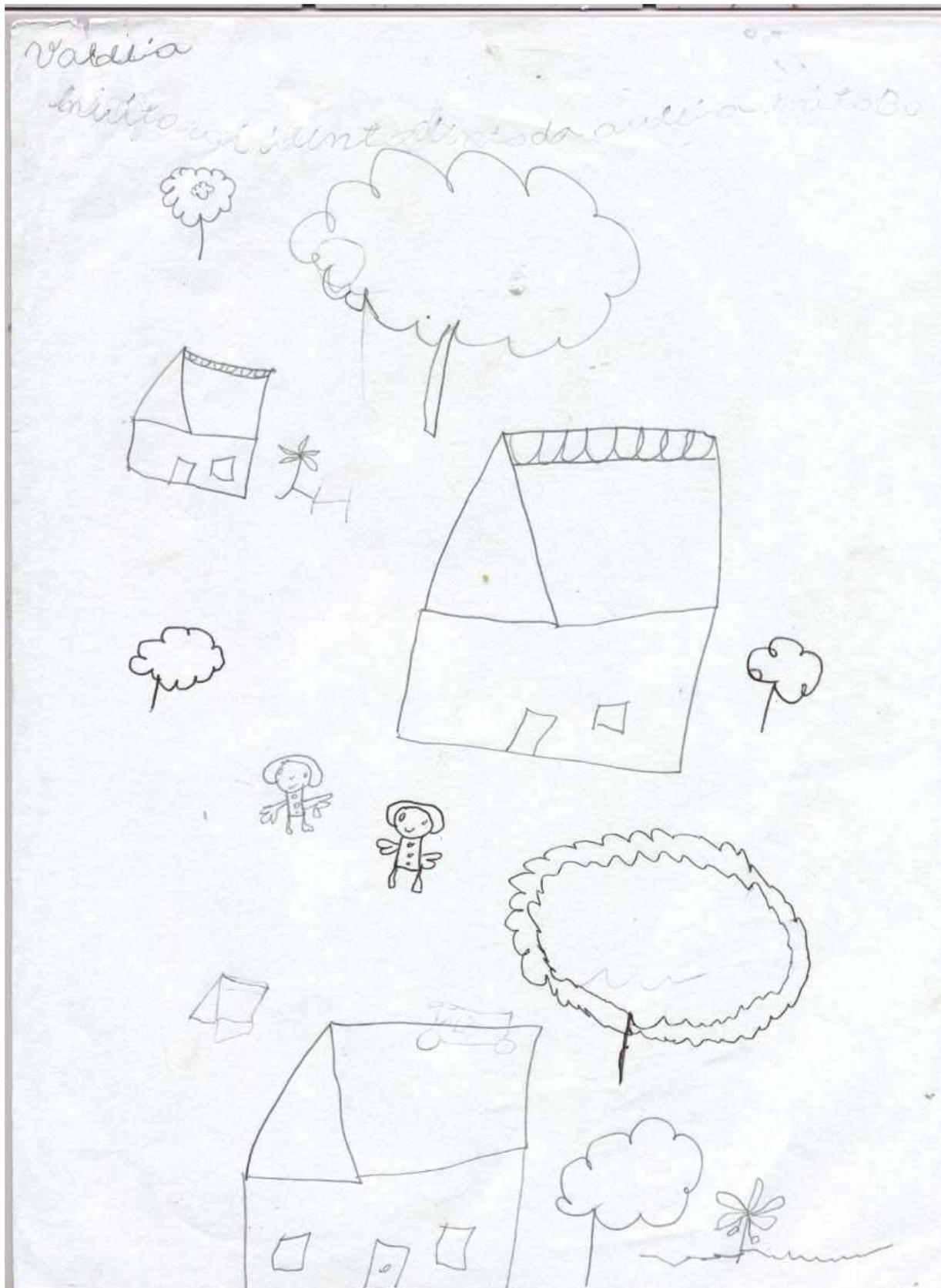


Figura 14 - Desenho 1.1

Desenho 1

No desenho temos o nome da autora e a seguinte mensagem:

Mensagem original (*)	Mensagem traduzida
Eumoro Naudeia Nova Vida o~odeeaJeti Vaiziaci Ecola Escola Paraguaçu o~onticaJeti estuda e aJeti comi mandioca iBana iPeizi	Eu moro na Aldeia Nova Vida onde a gente vai à escola. Escola Paraguaçu Onde a gente estuda e a gente come mandioca, banana e peixe.

(*) A *mensagem original* foi retirada diretamente do desenho, enquanto a *traduzida* visa apenas facilitar a compreensão do leitor.

Desenho 1.1

No desenho temos o nome da autora e a mensagem um pouco apagada:

Mensagem original	Mensagem traduzida
EmuítoroiidentadentiodaaudeiaemitoBo.	É muito ruim para a gente, na aldeia é muito bom.

Após fazer o primeiro desenho, a aluna explicou:

O índio vive junto da natureza, aqui a gente pode achar tudo que a gente necessita, mas antes não era assim, não... antes era melhor, mais livre... Aqui na Aldeia a gente pode brincar e ajudar “os povo” na roça, lá na represa, na casa de farinha...

Falando sobre o segundo desenho, disse que *na cidade não é bom viver, não...Eu fiz até um carro no desenho, e apaguei porque não gosto de carro, carro é perigoso, mata... Eu prefiro a aldeia, porque aqui eu conheço todo mundo. Na cidade não conheço ninguém.*

Ealivss do Rodrigues



Figura 15 - Desenho 2



Figura 16 - Desenho 2.1

Desenho 2

No desenho temos apenas a gravura e o nome do autor.

Desenho 2.1

No desenho temos apenas a gravura, e o nome do autor.

Após ter realizado os desenhos, o aluno comentou o que achava, não se preocupando em explicar exatamente os elementos da figura:

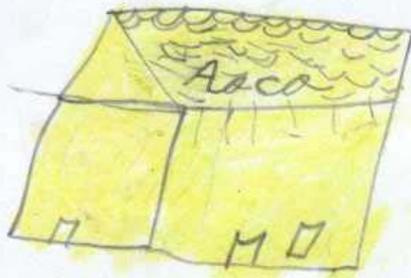
Aqui na aldeia a gente pode estar todo mundo junto, tem sempre alguma coisa para fazer, e a gente pode aprender sobre como era antes que o nosso povo vivia, quando *os índio* vivia no mato e podia caçar e pescar numa boa; e tinha mais árvores, tinha mais espaço...isso aqui na aldeia ainda tem um pouco, na cidade não... na cidade a gente sempre depende dos outros... em Camamu ainda se pode andar na rua, agora em Pau Brasil nem isso se pode fazer...aqui é melhor morar, nas cidades, as casas são tudo umas grudadas nas outras. Mas antigamente não precisava de cidade para viver, todo mundo vivia no mato e era melhor, não tinha tanto preconceito contra o índio.

Flavio 1^o

Vivi P.
Vivimãe Aisca

Vivi BANANA

Aacao ~~com~~



caba
caba ReBala



Figura 17 - Desenho 3

Flavio 10



Trini Velu Farakawo id
Nodilale
Ubraco Jasto
Auliku
Naxidale

Figura 18 - Desenho 3.1

Desenho 3

No desenho temos o nome do autor e a mensagem:

Mensagem original	Mensagem traduzida
ViVimão Dioca BANANA A coa CaSa casa DeBola	Viver, mandioca, banana, a oca, a casa, campo de bola.

Desenho 3.1

Temos o nome do autor e a mensagem:

Mensagem original	Mensagem traduzida
Iruí Veve ForaDaDe ia NaciDaDe Ubraco goSta DiViVe NaciDaDe	É ruim viver fora da aldeia, na cidade. O branco gosta de viver na cidade.

O aluno contou, após ter feito os desenhos, que *Aqui na aldeia é que se vive, aqui a gente pode andar, fazer o trabalho do meu povo, brincar, dançar o Toré... aqui todo mundo se conhece... agora, a cidade é coisa para branco, e não para índio... e é como falou aí, tem cidade onde índio não pode nem andar.*

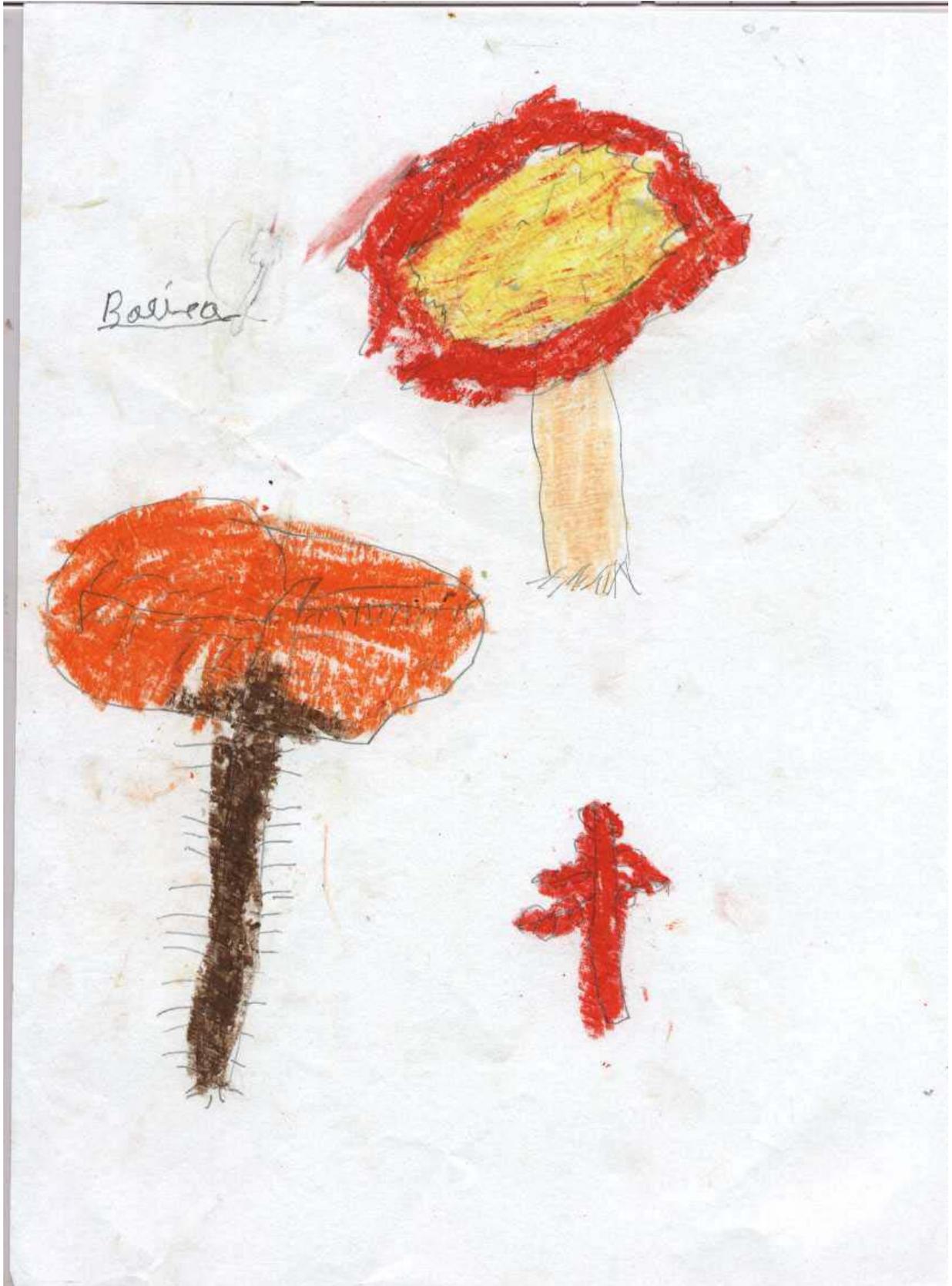


Figura 19 - Desenho 4



Figura 20 - Desenho 4.1

Desenho 4

Temos apenas a gravura.

Desenho 4.1

Temos apenas a gravura.

A aluna contou alguns detalhes sobre seu primeiro desenho:

Aqui na aldeia a gente vive melhor, a gente pode brincar e aprender coisas, a gente pode brincar com as árvores, brincar com os donos das árvores, que protegem a natureza. É, porque eu tenho medo e respeito de Vovó, [perguntada quem é Vovó, respondeu] é a Mãe da Mata... aí pintei foi a árvore protegida pelo encantado, que é o tronco da jurema... A outra árvore, marrom, cor de pau escuro e abóbora é uma palmeira velha, já perdendo a vida... as árvores têm ajuda de Vovó, porém já está se acabando... aqui é bom, mas tem muita necessidade...Ser Pataxó...é viver cá na aldeia, pescar, trabalhar na roça, na casa de farinha, colher manga, jaca...dançar o Toré

No outro desenho, *Desenho 4.1*, sobre a cidade, disse: *Eu acho ruim viver na cidade, e mesmo assim, os encantados protegem as plantas na cidade, por isso esta árvore que eu desenhei está cercada com a mesma cor cercando os galhos.*

Ademilza

Eu sou índio

Para eu ter minha

natureza eu como tatu e sarisá e açaí

Além disso temo Adangá do toco

Pinta

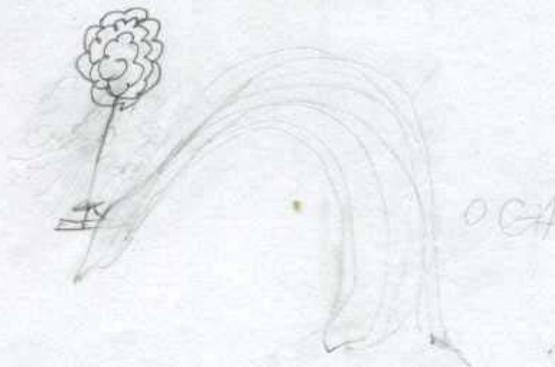


Figura 21 - Desenho 5



Figura 22 - Desenho 5.1

Desenho 5

Temos o nome da autora e a mensagem:

Mensagem original	Mensagem traduzida
Eu so índio Para eu tem menha natureza Eu comotatu ivarias cAça inois índio temo A dança do tore Pinta	Eu sou índio, para eu tem minha natureza. Eu como tatu e várias caças, e nós índio temos a dança do Toré, pintar.

Desenho 5.1

Temos escrito na gravura:

Mensagem original	Mensagem traduzida
NaAudeiaPodiPlanto Inaçidad de não Podi Planto Porc tenmuintascasa Violença muintocarro IpresisaCompra ditudo InaAudeia Podi Planta Vevimelio.	Na Aldeia pode plantar e na cidade não pode plantar porque tem muitas casas, violência, muito carro, e precisa comprar de tudo, e na Aldeia pode plantar e viver melhor.

A aluna preferiu não falar nada além do que estava no papel, porém, justificando-se, destacou:

Apenas não tenho nenhuma vontade de sair daqui da aldeia, pois meus parentes já chegaram aqui nesta aldeia com tanto sofrimento, que nem vale a pena contar agora, até porque eu já contei outro dia que muitas índias foram estupradas, mataram muita gente do nosso povo... o povo na cidade não respeita os índios... eu que não gosto de ir na cidade, pois quando eu vou lá, nós índios, o povo de lá fica abusando e chamando na rua: 'Eh, índia...Índia nada, se essa daí é índia, eu também sou'.



Figura 23 - Desenho 6

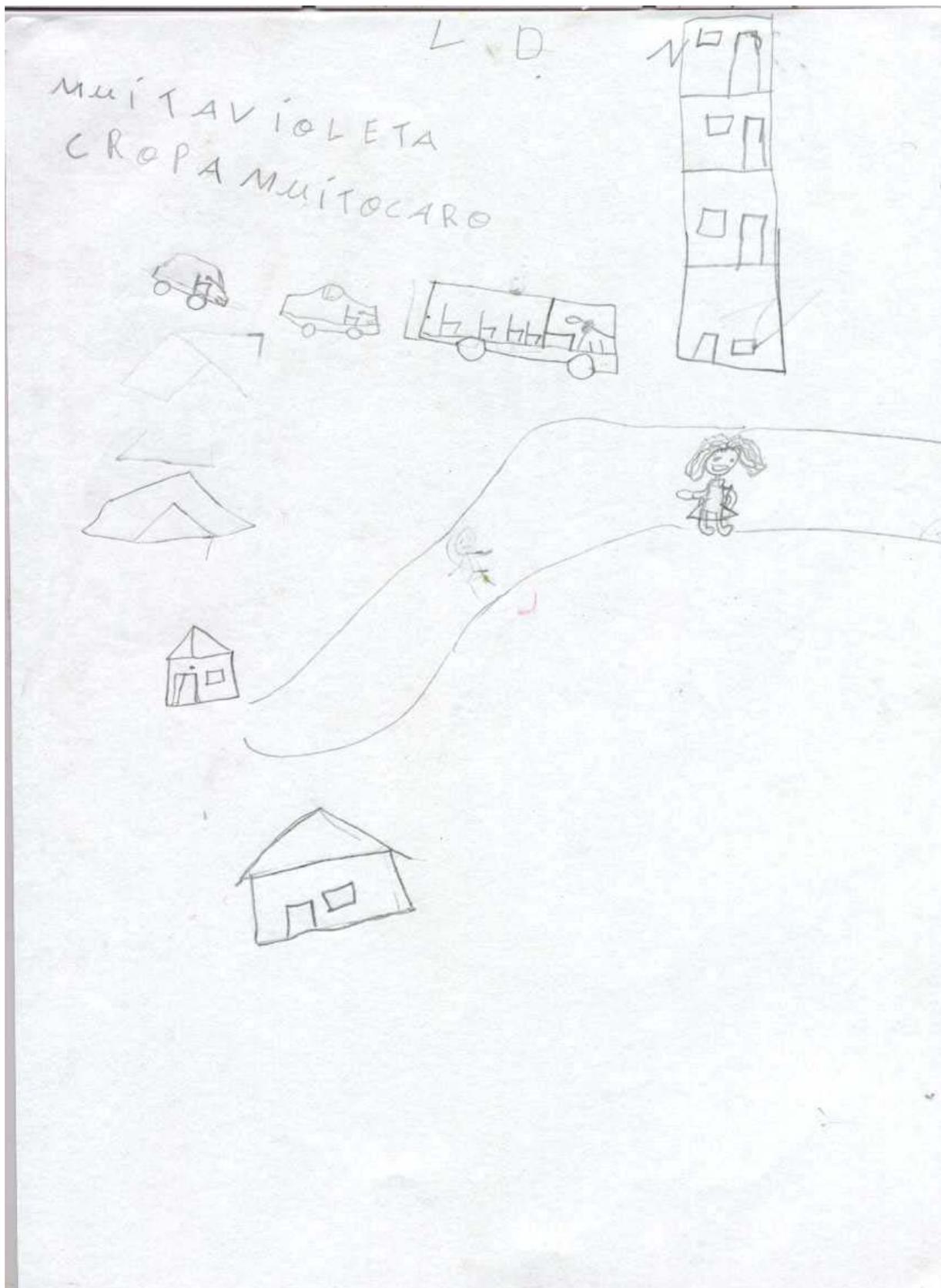


Figura 24 - Desenho 6.1

Desenho 6

Temos apenas a gravura.

Desenho 6.1

Temos escrito na gravura:

Mensagem original	Mensagem traduzida
MuiTAVIoLETA CROPA MuiToCARO	Muita violência Compra Muito carro

Esta aluna chamou a atenção, comentando o conteúdo do seu desenho que, para *eles* (os índios), os encantados, os protetores dos bichos e dos caçadores, das plantas existem ali mesmo, na aldeia, e os índios devem zelar por isso. Destacou que na cidade o barulho reina- “muita zoada”- que os carros são muitos e matam as pessoas, e se vive até como em cima de árvores- prédios/ edifícios.



Figura 25 - Desenho 7



Figura 26 - Desenho 7.1

Desenho 7

Temos apenas a gravura.

Desenho 7.1

Temos escrito na gravura:

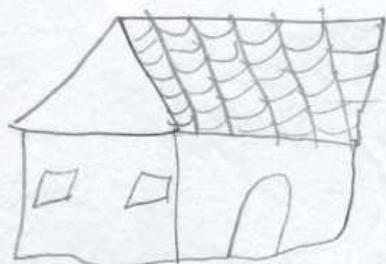
Mensagem original	Mensagem traduzida
MUTAioL sai NaUiPU sai	Muita violência não é possível.

Fazendo comentário sobre seu *Desenho*, a autora nos disse que as árvores têm vida, são os espíritos que protegem a natureza, e que o pajé- em azul- é quem sabe conversar e ver os espíritos. Disse que em Nova Vida quem sabe fazer isso é Dona Santa e Dona Rosa, pois elas são as mulheres mais velhas da Aldeia. Informou que gosta de comer paca, tatu, e que *nas casas onde mora gente*, o pajé tem que proteger, e que nas casas no meio do mato, o pajé o os espíritos das árvores protegem, mas se a pessoa for ruim, esse espíritos viram assombração, por isso que na cidade tem muita violência.



Figura 27 - Desenho 8

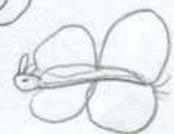
ANA nasceu fora da aldeia - Eu acho
 muito ruim - Mãe na moça aldeia
 mais nasceu mais tranquilo na cidade
 Eu acho bastante mais não é como
 na moça aldeia a gente costuma
 namorar a aldeia porque tem
 bastante tem bichos no
 bastante isso pra a gente
 muito bastante mais difícil
 na cidade



casa



arvore



babaleta

Figura 28 - Desenho 8.1

Desenho 8-

Temos apenas a gravura.

Desenho 8.1

Temos escrito na gravura:

Mensagem original	Mensagem traduzida
Viver fora da aldeia-Eu-acho muito ruim- Poço na noção aldeia nois vive mais tranquilo na cidade Eu acho importante mais não É Como na noção aldeia a gente acostuma na noção aldeia Poço tem floresta tem bichos no floresta isso Para a gente muito importante mais dice na cidade casa avre borboleta	Viver fora da aldeia eu acho muito ruim, pois na nossa aldeia nós vivemos mais tranquilos, na cidade eu acho importante, mas não é como na nossa aldeia, a gente acostuma na nossa aldeia porque tem floresta, tem bichos na floresta e isso para a gente é muito importante, mais do que na cidade. Casa árvore borboleta

A aluna nos disse que:

Ser índio é viver na aldeia, mas é importante viver na cidade, estudar, comprar coisa... mas é ruim ficar na cidade porque o povo de lá trata a gente com desprezo... Eu prefiro estar aqui na aldeia, pois aqui tudo tem vida, na cidade não, e até as plantas, que têm vida, tem força, é morada pros bichos... lá na cidade acabam ficando tristes, mas a natureza é forte... viver fora da aldeia eu acho muito ruim, pois na nossa aldeia nós vivemos mais tranquilos, na cidade eu acho importante, mas não é como na nossa aldeia, a gente acostuma na nossa aldeia porque tem floresta, tem bichos na floresta e isso para a gente é muito importante, mais do que na cidade.

maizya fermados dos Santos
Asente gosta de Pesca e Casa e dança com a terre
A zente gosta de come Reizes caça - Pararo

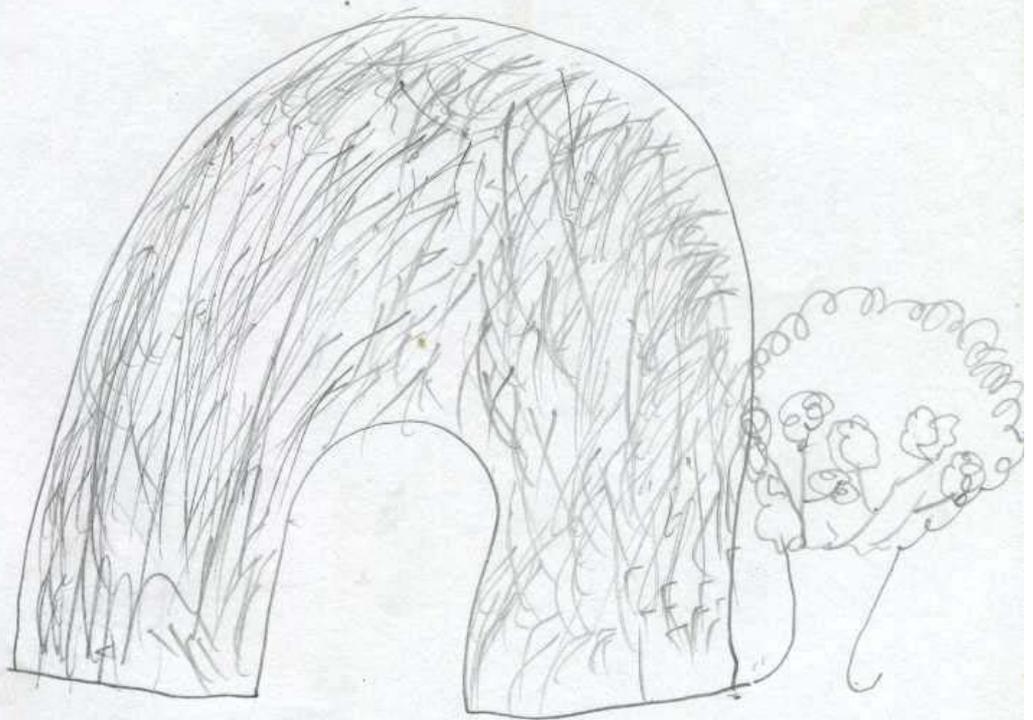


Figura 29 - Desenho 9

maior

como o lide na cidade muito ruim e
muito movimento de carros de gente. Eu Prefiro
fica na minha aldeia



Figura 30 - Desenho 9.1

Desenho 9-

Temos escrito na gravura:

Mensagem original	Mensagem traduzida
AJente gosta de Pesca e Casa e dança canta tore Ajente gosta de come Peixes caça-pasaro	A gente gosta de pescar e caçar, e dançar e cantar Toré. A gente gosta de comer peixes, caçar pássaros.

Desenho 9.1-

Temos escrito na gravura:

Mensagem original	Mensagem traduzida
como e vive na cidade muito Ruim e muito movimento de carro de gente Eu Prefiro fica na minha Aldeia	Como é viver na cidade- é muito ruim e [tem] muito movimento de carro, de gente. Eu prefiro ficar na minha Aldeia.

Ao comentar sobre seus desenhos, a aluna chamou a atenção:

esse desenho primeiro é assim porque de que antigamente os meus parentes, avós, e os mais velhos, *eles* comiam pássaros, peixes, caça, e frutas, raízes, comida do mato mesmo, da mata... Depois foi que *eles* aprenderam a comer açúcar e sal, e muitos morreram¹⁴¹... Também que tiveram que mudar o jeito de morar, deixar de ser como era, e por isso eu prefiro viver na nossa aldeia... Eu desenhei sem cores porque pensei na pena que dá o que *eles* passaram... sofrimento...

No outro desenho eu botei algumas cores e flores na cidade para dar alegria. Que o homem branco destrói porque não vê alegria.

¹⁴¹ Esta explicação confirma informações em relação ao processo de aldeamento e apresamento dos Pataxó Hãhãhã.

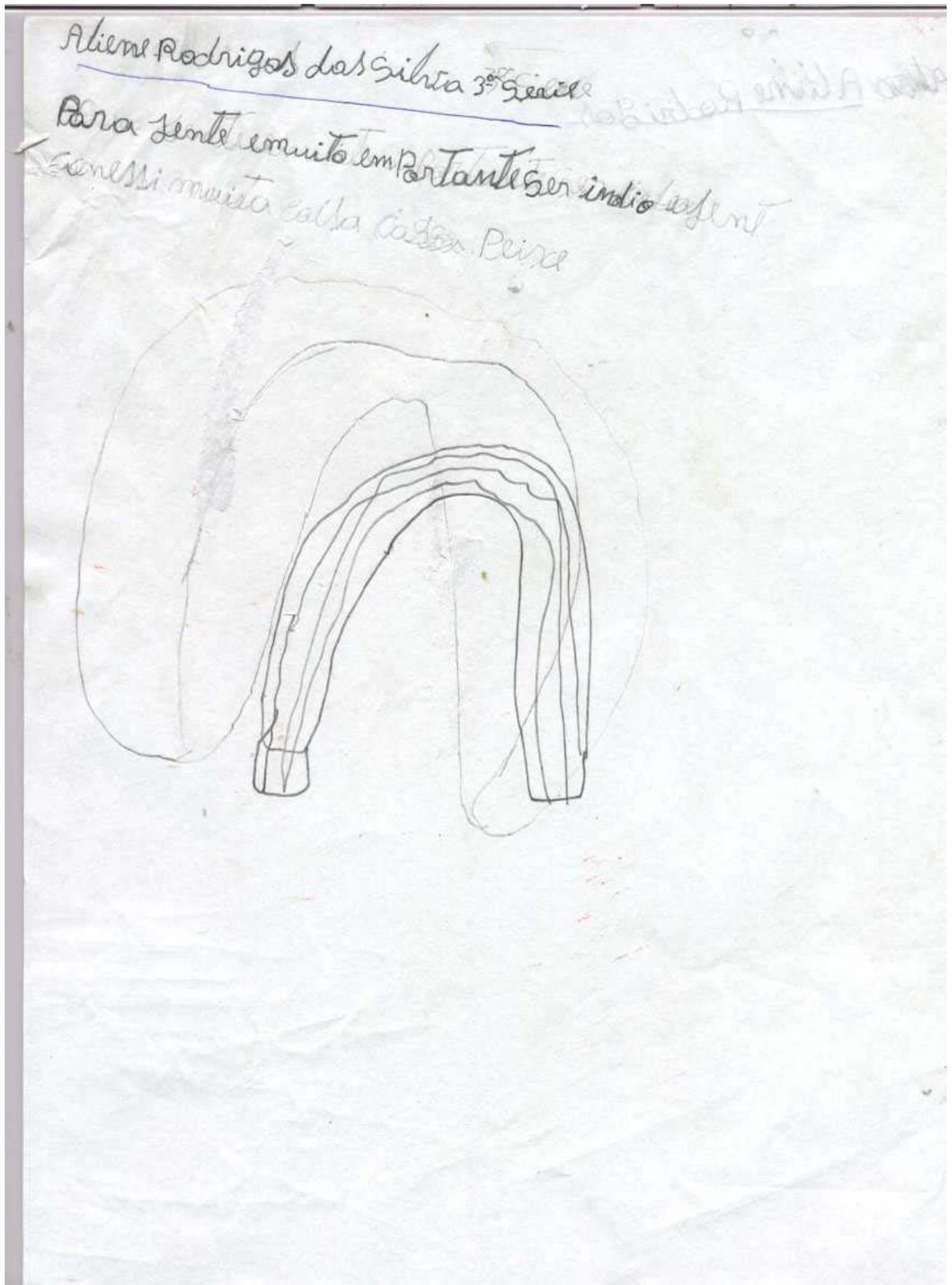


Figura 31 - Desenho 10

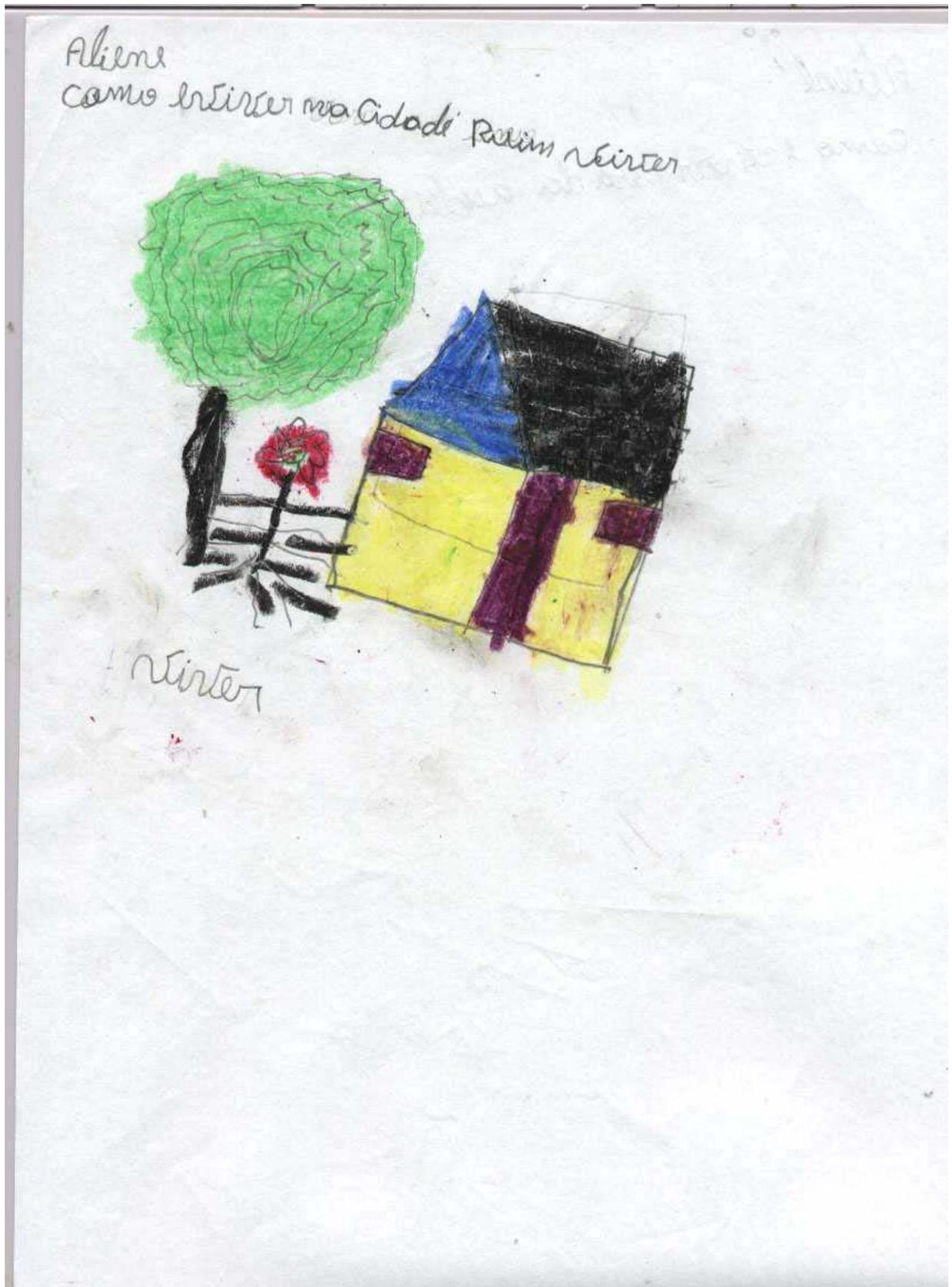


Figura 32 - Desenho 10.1

Desenho 10-

Temos escrito na gravura:

Mensagem original	Mensagem traduzida
Para gente emuito emporTanTe Ser indio (Comessi muita coisa caSas Peixe) ¹⁴²	Para a gente, é muito importante ser índio. Come-se muita coisa: caça, peixe.

Desenho 10.1-

Temos escrito na gravura:

Mensagem original	Mensagem traduzida
Como eviver na Cidade Ruim Viver Viver.	Como é ruim viver na cidade, ruim viver. Viver.

Após mostrar os desenhos ao grupo a aluna afirmou:

Quero dizer que eu não estou muito afim de escrever ou desenhar sobre índios (risos) porque era muita coisa para botar no papel, coisas que os mais velhos contam e que mudou tudo, aí só fiz essa *oca*... agora sobre a cidade, o homem branco, eu mostrava que as coisas estão de luto, feias... porque mesmo assim a natureza ainda é forte, e que não vai ser destruída.

¹⁴² Apagado, porém legível.

Nairam

a vida de N6s indio 6 muito

bom a gente Pesca e caça

a gente andam nas matas

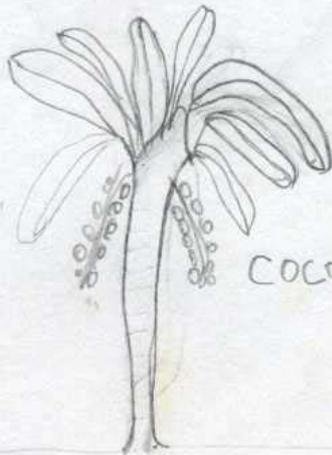
N6s trabalham muito



Figura 33 - Desenho 11

NAIRAN RODRIGUS DOS SANTOS

VIVER NA CIDADE MACHARIA MUITO
SUIM NA ALDEIA E MUITO
BOM E CHEIO DE PAZ E ALEGRIA



COCO DE BURI

Figura 34 - Desenho 11.1

Desenho 11-

Temos escrito na gravura:

Mensagem original	Mensagem traduzida
A vida de Nós índio e muinta bom a Gente pesca e caça A Gente andam Nas matas Nós trabalham muito	A vida de nós, índios, é muito boa. A gente pesca e caça. A gente anda nas matas. Nós trabalhamos muito.

Desenho 11.1-

Temos escrito na gravura:

Mensagem original	Mensagem traduzida
Viver na cidade eu acharia muinto ruim na aldeia e muito bom e cheio de Paz é alegria COCO DE BURI	Viver na cidade eu acharia muito ruim, na aldeia é muito bom e cheio de paz e alegria. Coco de buri.

A aluna disse :

Desenhar assim no papel, eu não sei direito, não fica bonito, e eu não gosto de fazer, pois antes, *os alunos de fora*¹⁴³ mangavam de quando eu desenhava, eu prefiro desenhar quando vão dançar o Toré, ou fazer artesanato.

Outra coisa é que nós índios, a gente é chamado de preguiçoso e é uma idéia errada, pois eu mesmo *dou um duro danando* junto ao povo aqui na aldeia. A gente daqui trabalha muito para cuidar das plantações, para se sustentar, e o terreno é pobre e tem muita presença das formigas... A gente trabalha do jeito da gente...

Eu que não entendo como o homem branco pode ser tão avançado, civilizado e existe pobreza lá fora, no mundo do homem branco, e que o branco faz tanta guerra, tanta coisa ruim. Aqui também tem pobreza, mas a gente se ajuda, lá fora não.

¹⁴³ Não-índios.

2- Interpretação dos dados a partir da descrição da experiência através da escrita, desenhos, imagens fotográficas, e da verbalização com crianças e adultos-

Das idéias expostas nos desenhos_ que também chamamos de textos, pois são leituras de mundo_ podemos indicar o perfil do indígena e do “outro” (o não-indígena) que se constrói dentre os entes da aldeia nos variados espaços educativos: na escola, na casa, na aldeia como um todo através das suas vivências. Temos então as idéias que os alunos, índios, fazem dos próprios índios e as idéias que estes alunos fazem dos não-índios.

Inicialmente cabe lembrar que os alunos, assim como algumas famílias, nos afirmaram:

Os livros *até que tinham informações sobre os índios*, os parentes¹⁴⁴, mas só traziam informações da Amazônia... também que muita gente daqui, e outros parentes, conhecem outros povos, e a gente sabe que muitas vezes, os livros falam coisas erradas sobre os índios, isso é ruim, se os kitoko¹⁴⁵ aprendem assim errado, isso vai nos prejudicar mais tarde, pois eles vão ter idéias mentirosas sobre eles mesmos.

A partir da mensagem expressa ou implícita nos textos, podem ser desenvolvidos os comentários que se seguem:

a) As idéias que os alunos índios, fazem dos próprios índios são:

- “Índio vive junto à natureza, aqui a gente pode achar tudo que necessita, mas antes não era assim não... antes era melhor, mais livre... Aqui na Aldeia a gente pode brincar e ajudar ‘os povo’ na roça, lá na represa, na casa de farinha...” (1¹⁴⁶)

¹⁴⁴ Termo comumente usado dentre as comunidades indígenas brasileiras como forma de tratamento das diversas etnias.

¹⁴⁵ Segundo os informantes significa criança, em Pataxó.

¹⁴⁶ A numeração entre os parênteses relaciona-se à disposição dos desenhos no trabalho.

- “Aqui na aldeia a gente ... pode aprender sobre como era antes que o nosso povo vivia, quando *os índio* vivia no mato e podia caçar e pescar numa boa; e tinha mais árvores, tinha mais espaço...isso aqui na aldeia ainda tem um pouco, aqui é melhor morar...” (2)

O passado transmite a imagem do índio que vivia no mato, e segundo eles, esse índio representa um ideal de vida boa, de paz e abundância, onde o trabalho é a caça e a coleta, que tentam manter ainda hoje, além da característica de trabalho coletivo que mantêm. O significado que trabalho assume hoje não é necessariamente o mesmo dos tempos dos *grupos da mata*, perpassa através da labuta no campo, conhecimentos domésticos da lida em família, a produção artesanal e de uso, marcenaria e carpintaria, elementos que servem para ordenar os espaços culturais da vida em comunidade dentro e fora do grupo familiar.

- Antigamente os meus parentes, avós, e os mais velhos, *eles* comiam pássaros, peixes, caça, e frutas, raízes, comida do mato mesmo, da mata... Depois foi que *eles* aprenderam a comer açúcar e sal, e muitos morreram.... Também que tiveram que mudar o jeito de morar, deixar de ser como era... (9)

A memória do passado aí se faz mais rica em signos que auxiliam na caracterização do que era e do que veio a ser o Pataxó Hãhãhã. No conteúdo deste depoimento temos uma confirmação das informações contidas nos registros documentais escritos, o que também se verifica em diversos outros depoimentos sobre a trajetória deste grupo étnico, assim como aspectos do seu cotidiano:

- Aqui na aldeia é que se vive, aqui a gente pode andar, fazer o trabalho do meu povo, brincar, dançar o Toré... aqui todo mundo se conhece...

agora, a cidade é coisa para *branco*, e não para índio... e é como falou aí, tem cidade onde índio não pode nem andar.(3)

- Ser Pataxó...é viver cá na aldeia, pescar, trabalhar na roça, na casa de farinha, colher manga, jaca...dançar o Toré. (4)
- Meus parentes já chegaram aqui nesta aldeia com tanto sofrimento... que muitas índias foram estupradas, mataram muita gente do nosso povo... o povo na cidade não respeita os índios... eu que não gosto de ir na cidade, pois quando eu vou lá, nós índios, o povo de lá fica abusando e chamando na rua: ‘*Eh, índia...Índia nada, se essa daí é índia, eu também sou...*’. (5)
- *Ser índio* é viver na aldeia, mas é importante viver na cidade, estudar, comprar coisa... mas é ruim ficar na cidade porque o povo de lá trata a gente com desprezo... (8)
- Os mais velhos contam e que mudou tudo. (10)
- Os índios são chamados de preguiçosos e é uma idéia errada, pois eu mesma *dou um duro danando* junto ao povo aqui na aldeia. A gente daqui trabalha muito para cuidar das plantações, para se sustentar, e o terreno é pobre e tem muita presença das formigas... A gente trabalha do jeito da gente... Aqui também tem pobreza, mas a gente se ajuda, lá fora não. (11)

A condição de ser índio, de ser Pataxó Hãhãhã, segundo nos informaram os alunos, nos permite inferir que tem estreita relação com o fato de viver na aldeia, onde se podem realizar as tarefas básicas que determinam o *ser índio*, desde tempos ancestrais. Segundo eles tais tarefas são: andar na mata, a caça e coleta, além da pequena agricultura. Importante frisar também que nesta caracterização, tem-se o valor do trabalho associado ao de prazer: brincar, estar junto, compartilhar. Tem-se nesse contexto o diálogo entre a produção da *Pessoa*, do *ethos*, com o fazer educacional vivenciado no *estar-com* expresso nos saberes comunitários e que parecem ser de mais valia ou mais significado que aqueles expressos na educação dita formal, ou escolar.

Eis os saberes de formação para o trabalho doméstico e comunitário; saúde e dons espirituais; valores, crenças e normas de conduta que os fazem ser etnicamente Pataxó Hãhãhã e que também são expressos nas outras afirmações orais que registramos durante a pesquisa, a seguir:

- Na aldeia vive-se melhor, pode brincar e aprender coisas, pode-se brincar com as árvores, com os protetores das árvores. A árvore protegida pelo encantado, que, é o tronco da jurema. (5)
- Os encantados, os protetores dos bichos e dos caçadores, das plantas existem aqui mesmo, na aldeia, e os índios devem zelar por isso. (6)
- As árvores têm vida, são os espíritos que protegem a natureza, e o pajé é quem sabe conversar e ver os espíritos... gosto de comer paca, tatu, nas casas onde mora gente, o pajé tem que proteger, nas casas no meio do mato, o pajé o os espíritos das árvores protegem, mas se a pessoa for ruim, esse espíritos viram assombração. (7)

Considerados os depoimentos dos alunos da Escola Indígena Paraguaçu, elencamos alguns pontos que compõem a pessoa Pataxó Hãhãhã, conforme os já destacados no Capítulo I, a partir da reunião dos relatos recolhidos ao longo das entrevistas e que foram confrontadas com os documentos de caráter etnográfico. Dentre os elementos que compõem essa pessoa Pataxó Hãhãhã hodierna que emerge no grupo como fruto das ações educacionais encontramos:

- **Construção do corpo** – pintam o corpo com o urucu e o jenipapo em dias de festa, e normalmente usam- informado oralmente- “*a roupa do branco, calça, vestido, bermuda, camisa*”. **Aparência** - aparência comum da gente da região, sendo que alguns se destacam pelo tipo de cabelo, que , informam: “*é cabelo de índio mesmo*”.
- **Adereços e roupas** - Em ocasiões festivas usam cocares variados feitos de penas de diversas aves. Tais penas ainda são presas a uma rede de algodão, ou de palha trançada, de maneira que na parte mais alta fica uma espécie de coroa feita com as penas da cauda de papagaio ou de arara, de gavião, ou mesmo de galo, por serem mais longas. **Adereços** - Sua pintura não obedece a um padrão específico, como se verificou antigamente, os motivos variam e geralmente usam retas ou círculos. **Roupas** - quanto ao vestuário, combinam os ornamentos tradicionais com roupas de brancos. **Armas** - os arcos e flechas são feitos de madeiras diversas, e observamos que são mais ornamentais; utilizam-se mais do facão e espingarda- alguns quando vão caçar.

- **Trabalho** - as mulheres são encarregadas dos trabalhos domésticos. Em toda a família, só a partir de uma certa idade, segundo os depoentes, é que os menores se encarregam das roças e da produção de artesanato. As famílias têm grandes bastões lisos, bordunas, na maioria das vezes ornamentando a casa, como referência da sua identidade de “*guerreiro, caçador, e de índio*”¹⁴⁷.
- **Instrumentos musicais e danças** – Toca-se violão, flauta, e em dias de comemorações dançam ao som de chocalhos feitos de cabaças ocas com cabo de madeira e cheia de pequenas pedras, ou sementes. Homens e mulheres, com os corpos levemente inclinados para a frente, formam um círculo desenvolvendo a dança do Toré. Dançam em torno de uma borduna fincada no chão.
- **Hábitos (também) diferenciais**- Confrontando com os depoimentos antigos tem-se que existem alguns hábitos de dormir em redes e em jiraus guarnecidos, ou mesmo camas.
- **Alimentação** - Criam animais domésticos e combinam o produto da caça com os obtidos nas roças. Não há interdição alimentar para o tatu, conforme ocorria antigamente. Preparam diversas bebidas, destacando o licor de jatobá.
- **Casamentos** – Muitos se casam entre os 15 e 20 anos. Não houve nenhuma informação sobre serem considerados ciumentos nem castigarem a mulher adúltera. A decisão sobre o pretendente com que a moça se casaria se define pelo simples fato de ela desejar casar, e pela aceitação da família. As mulheres fariam seu parto ou com a ajuda de uma parteira, ou no hospital da cidade, voltando logo a suas atividades normais e amamentam os filhos por 2 ou 3 anos.
- **Doença** – Informaram oralmente que *o doente deve ficar quieto e se cuidar em casa, ou vai para o médico*. As doenças são tratadas com chás e alguns banhos, além de se buscar o atendimento médico. Afirma-se mais uma vez que o contato com os civilizados aumentou o número de doenças.

¹⁴⁷ Termos utilizados pelos depoentes.

- **Morte e Enterro** - Sobre a morte, informa-se que o defunto deve ser enterrado logo no outro dia, mas dependendo da causa, no mesmo dia. O *sepultamento* ocorre conforme freqüentemente se observa nas áreas rurais, utilizando caixão de defunto, e a presença de padre, “*gente de igreja*”. Destacam o medo de alma, assombração. Os mortos são chorados pelos seus entes mais próximos. Em caso de desobedecer o luto, que envolve o desligamento das diversas almas que compõem a pessoa que morreu- alguns índios afirmaram que as pessoas têm sete almas ao todo, o que é referência Borun¹⁴⁸- atribuem grandes poderes de provocar, inclusive, desgraças para toda a sua gente. Costumam enterrar colocando alguns pertences do defunto colocados por baixo do corpo.

Observam-se que elementos culturais vêm sendo compostos e incorporados seguindo-se a historicidade do grupo através da *educação comunitária*. Neste contexto vêm sendo compostos os saberes que serviriam de alicerce desta identidade cultural, e incorporados pelos mais jovens através da socialização que é um processo de “ensino-aprendizagem” da cultura realizado por meio do acompanhamento dos demais membros do grupo, experienciando o cotidiano.

Dentre os Pataxó Hãhãhã observamos que os saberes sobre o sagrado são também envoltos em segredos e são expressos nas mais diversas formas, entre brincadeiras, cantos, rezas. A apropriação desse conhecimento passado para a comunidade reflete-se como nas palavras de Nimuendajú, onde alguns membros da comunidade estão alheios a este conhecimento, *são mantidos em ignorância ou mesmo propositadamente iludidos sobre o que se passa entre os iniciados*(NIMUENDAJÚ, 1982, p.216). Desta forma reforça-se a estrutura de poder interna, reforça-se o grupo ritual.

O grupo ritual é entendido como o componente terrenal do universo religioso deste povo, onde a cada grupo humano corresponde um conjunto de espíritos. Contudo, atualmente, tal grupo, possui nos seus ritos outros elementos, como o Toré e o cristianismo, fruto dos contatos diversos.

¹⁴⁸ Observar comunicação apresentada no IX Ciclo de Estudos Históricos na Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, por Paraíso (1997).

A pessoa que emerge na cultura Pataxó Hãhãhã, segundo os depoimentos, e as descrições dos alunos e demais moradores da Aldeia Indígena Nova Vida, assume-se como uma identidade (ainda) transitória, cuja memória se faz dialogando entre o passado e o presente, através de um processo de endoculturação, que significa dizer um processo educacional comunitário que tem suas bases na condição de *gente da mata*, mas que se faz hodierno no seu contexto e dinâmica históricos, de modo que à memória foram agregados elementos antes estranhos à sua cultura.

Como marcos desta memória temos 3 fases: 1- Fase da mata- passado distante, diluído nas vagas lembranças ainda contadas, porém sem data fixa, exceto quando se referem ao seu término, quando foram para a Reserva; 2- A vida em Reserva, e sua trajetória em Caramuru-Paraguaçu, que para a grande parte do grupo de Nova Vida, é também um passado distante, embora já se verifique aí um perfil Pataxó Hãhãhã mesclado de, além das etnias indígenas já mencionadas anteriormente neste trabalho, os grupos de trabalhadores que tanto se originam das roças de cacau e gado, assim como provenientes das frentes de trabalho desde o SPI; 3- Fase de Nova Vida, relativo ao momento presente onde a condição indígena não mais se apresenta como a mescla de diversos grupos, mas como uma determinada identidade construída mediante um processo educativo e comunitário Pataxó Hãhãhã resultado desta trajetória histórica específica, que é a historicidade do grupo, mas que tenta se compor ou recompor agregando modelos ditos tradicionais, a modelos outros incorporados nesta trajetória.

Nesse contexto a cultura é dada como um tipo particular de produção, cujo objetivo é entender, reproduzir e transformar a estrutura social (BERND ; DE GRANDIS, 1995); dialogando entre a tradição enquanto passado e fomentando a tradição que se constrói como coisa nova, enquanto presente, e passa a ser incorporada no cotidiano do grupo. Temos aí a adoção da Língua Portuguesa, de Jesus Cristo, do Cristianismo, de santos católicos- a exemplo de São Sebastião; o uso de *roupas dos brancos*, máquinas para fazer farinha, trator, trabalho nas roças utilizando as ferramentas como o facão, enxada, inseticidas, adubos químicos; a utilização do dinheiro, dentre outros elementos.

A estrutura social em transformação verificada no grupo de Nova Vida, é reflexo da dinâmica inter-relacional “*sociedades indígenas e sociedade nacional brasileira*”, e a

hegemonia produzida no grupo é, neste contexto, ainda que pareça redundante, especificamente interna no grupo indígena.

Enquanto sociedade indígena se pleiteia a sua emancipação como grupo étnico, mas internamente são conservadas hierarquias ditas tradicionais, nas quais nem todos os componentes do grupo estão participando do poder central de decisões e alguns membros da comunidade estão alheios aos seus processos de articulação com grupos externos, seja por estarem ligados a outras tarefas comunitárias, familiares, ou mesmo pessoais. Observa-se, entretanto, uma condição de *linhagem*, em que a origem familiar da *pessoa* lhe permite ou lhe torna alheia a determinadas esferas de poder, e isso é passado educacionalmente na vivência cotidiana do grupo, obedecendo a alianças políticas em processo dentro do grupo.

A *pessoa* se constitui como produto da cultura e como sua produtora; enquanto produto, uma *pessoa híbrida*, cuja identidade é reforçada pela memória do grupo, que é pluriétnica. Enquanto produtora- ou reprodutora, faz-se , pelo que pudemos observar, interna e externamente atrelada à necessidade do índio em auto-sustentação da sua cultura, portanto em emancipar-se.

Esta emancipação está relacionada a um contexto que se apresenta como fruto de contato dentre outras culturas e sociedades, e os índios pretendem exercê-la num momento em que os grupos indígenas, majoritariamente, percebem que urge dialogar com a sociedade circundante e manter sua identidade, manter-se índio- respeitando-se também as diferenças étnicas que compõem o índio brasileiro, o que se faz em oposição a *política integracionista* movida historicamente pela sociedade e governo brasileiros. Cabe, então, perceber quais idéias os índios fazem dos não-índios, o “*outro generalizado*” com o qual também compete dialogar.

b- Idéias que os alunos fazem dos não-índios

As idéias que os alunos fazem dos não-índios são intimamente relacionadas ao fato de “estes” viverem na cidade, sendo novamente destacado que viver na aldeia é coisa de índio,

e viver na cidade é coisa de branco- este assume genericamente a qualidade de ser não-índio¹⁴⁹. Eis algumas idéias:

- “Na cidade não é bom viver, não...Eu fiz até um carro no desenho, e apaguei porque não gosto de carro, carro é perigoso, mata... Eu prefiro a aldeia, porque aqui eu conheço todo mundo. Na cidade não conheço ninguém...” (1)

Na opinião da aluna, o fato de viver fora da aldeia, especificamente numa cidade é *apenas* ruim para a condição de ser índio. Pois fora do seu espaço territorial e, logicamente, identitário, ele estaria alheio ao mundo, sofrendo as angústias de não se localizar dentre os seus, de não poder ser ele mesmo, e sujeito aos seus perigos face a elementos que ele não controla, ou até desconhece. Destacamos o pensamento onde consta que “a cidade é coisa para *branco*, e não para índio... e é como falou aí, tem cidade onde índio não pode nem andar(3)”.

As interpretações que os alunos dão ao viver na cidade- o que eles chamam de *lugar* ou *território de branco*, tem um respaldo significativo na relação de disputa ou de preconceito que têm tido no processo histórico da inter-relação citadinos e indígenas, e tal postura tem se reproduzido em ambas sociedades, a tribal e a urbana.

Destaca-se também o processo histórico que alterou suas relações até mesmo em nível alimentar, além de estarem obrigados a viver próximos às cidades, e estas com outro modelo de vida, e *peessoas grudadas umas nas outras*- numa possível alusão à multidão ou à falta de espaço “livre” nas cidades- além dos barulhos, e mesmo perigo de carros. A visão da cidade marca a falta da conexão do Homem com a natureza, ao sentido de vida pulsante, vívida. Faltaria à cidade sua dimensão humanizada, humanística.

O viver na cidade, segundo Brandão (1994,p.22) exigiria a compreensão do significado de “humanidade”: “a cidade humana somente é humana quando nela há não apenas pessoas e instituições, mas existe ainda a integração harmônica das plantas, das águas, da pureza do ar, dos animais e das condições materiais de vida”.

¹⁴⁹ Pouquíssimas vezes foram feitas referências a negros, ainda que nas áreas circunvizinhas da aldeia habitem descendentes de quilombos conforme propaga-se na região.

O elemento barulho, “zoada¹⁵⁰” referido no depoimento indígena, não é apenas algo que pode ser considerado poluição sonora. Tradicionalmente os índios Botocudo e Pataxó eram fortemente ligados à necessidade do silêncio, evitando fazer moradia próxima às cachoeiras de modo a poderem ouvir melhor os sons, e assim avaliar o que se passava ao seu redor, o que fora muito útil em ocasiões onde foi preciso prever ações do inimigo (SOARES, 1992).

Outro ponto também importante é a condição do homem branco de fazer guerra e de espalhar coisas ruins que o identificam. As idéias seguintes sobre os brancos vêm reforçar mais uma vez a contradição: condição de espírito bom (índio) e de espírito ruim (branco); de natureza- coisa boa-, e de assombração- espíritos ruins, sem descanso. O homem branco passa a ser visto como aquele ser que combate a natureza.

Pode-se afirmar que, para os Pataxó Hãhãhã, “a natureza se socializa subjetivamente e a sociedade se naturaliza objetivamente, tornando um plano e outro, na verdade, dimensões recíprocas de um mesmo todo onde e a partir do qual cada dimensão da realidade ganha o seu sentido” (BRANDÃO, 1994, P.24).

Neste sentido a aldeia revela-se como o bom, ou “bay”¹⁵¹, enquanto o ambiente urbano, considerado ambiente do homem branco, revela-se como o seu contrário.

- ◆ sobre a cidade, acha ruim viver na cidade, mas que mesmo assim, os encantados protegem as plantas na cidade, por isso a árvore está com a mesma cor cercando sua copa (4);
- ◆ Mas se a pessoa for ruim, esses espíritos viram assombração, por isso que na cidade tem muita violência (7);
- ◆ sobre a cidade, o homem branco, as coisas estão de luto, feias, mas que a natureza ainda é forte, e que não vai ser destruída (10).

¹⁵⁰ Termo usado com maior frequência.

¹⁵¹ Diz-se “baĩ”, palavra proveniente do Maxakali, “significa bom e belo em Maxakali”. **PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE ESCOLAS INDÍGENAS DE MINAS GERAIS. A educação escolar indígena em Minas Gerais. Abril de 1998.**

Segundo informações obtidas na comunidade, a condição de índio e de branco se faz por identidades opostas, mesmo considerando-se que não há mais espaço para a “pureza nostálgica do autêntico”(BERND ; DE GRANDIS, 1995), visto que às sociedades indígenas inseriu-se um processo de modernização instalando um sistema iner-urbano de circulação cultural, onde a sobrevivência étnica implica mescla de resíduos culturais que se misturam e se transformam mutuamente, alterando a condição de cultura tradicional, adaptando-a ao seu momento presente.

O ambiente urbano, embora visto como ruim é também a referência desta mescla de resíduos socioculturais. Lá podem ser vendidos produtos “tradicionais”, e é de lá que vêm a maioria dos compradores dos seus artesanatos. A produção do artesanato além do caráter utilitário, doméstico e mesmo “tradicional” de cada etnia que vem compondo o atual grupo Pataxó Hãhãhã, foi adaptada para o consumo local e turístico. Inclusive no uso da idumentária que caracteriza o grupo: vestimenta de palha e adereços de penas.

A educação comunitária indígena se diferencia conforme a área cultural de cada povo. Desta forma, embora exista educação comunitária em cada povo indígena, ela se apresenta conforme a historicidade e os modelos identitários de cada grupo étnico.

O Pataxó é da nação Maxakali, tronco lingüístico Maxakali, tronco que tem por característica se fracionar sempre que tensões e atritos se estabeleçam no grupo¹⁵². Tradicionalmente seria o Pataxó Hãhãhã um elemento típico de uma identidade cultural específica, como grupo ritual (PARAÍSO, 1994) do universo religioso Maxakali.

Dos grupos rituais evidencia-se a sua nomeação a partir do viés religioso que o grupo assume em relação ao panteão mítico Maxakali, nomeação que passa a ser incorporada nas práticas educacionais comunitárias e servem de estrutura basilar para a identidade do grupo. Tal nomeação traz aspectos rituais onde destacam-se normas ancestrais de conduta,

¹⁵² Tal informação pode ser observada em NIMUENDAJÚ, PARAÍSO, PREZIA/HOORNAERT, MELATTI, destacados na referência bibliográfica ao final deste trabalho.

e dentre elas, informações relativas ao tabu em comer determinados animais, que assumiriam caráter totêmico.

Há que elucidar que a autodenominação do grupo tem referência não necessariamente num “etnonímio”, contudo teria sido uma denominação dada por um chefe de Posto baseado em informações históricas que atestavam a presença tradicional deste grupo na região, o que atestam Carvalho e Paraíso (PARAÍSO, 1994). A autodenominação teria se perdido na memória do grupo, e hoje assumiriam esta identidade, recriando, a Maxakali (PARAÍSO, 1994).

A exemplo da autodenominação tomada pelo grupo étnico, temos o caso dos Maxakali que se autodenominam, segundo Popovich, *Tikmu'un*; ao que Myriam Martins Alvares utiliza a grafia *Tikmã'ãn* (PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE ESCOLAS INDÍGENAS EM MINAS GERAIS, 1998).

Dada a convivência forçada com outros grupos ao longo do processo colonizatório, e principalmente por conta da criação da Reserva Caramuru-Paraguaçu, onde os demais grupos juntos aos Pataxó Hãhãhãï definiram por identificar-se perante à sociedade brasileira, talvez por ser um grupo Pataxó Hãhãhãï o último contatado na condição de *gente da mata*, melhor a compor a imagem do índio em voga.

Vê-se aí que este ser Pataxó Hãhãhãï já carrega em si elementos de *cultura de contato*, ele se faz resultante deste processo, e mesmo assumindo entre si a identidade de Pataxó Hãhãhãï não mais se define como *gente da mata*. Ao passo que se afirma como integrante a um processo social hodierno.

Podemos observar elementos de contato nas frases selecionadas do material (textos, desenhos e cânticos) anteriormente apresentado:

1. “Eu moro na Aldeia Nova Vida onde a gente vai à escola. Escola Paraguaçu onde a gente estuda e a gente come mandioca, banana e peixe.”
2. “Aqui na aldeia a gente pode estar todo mundo junto, tem sempre alguma coisa para fazer, e a gente pode aprender sobre como era antes que o nosso povo vivia, quando *os índio* vivia no mato e podia caçar e pescar numa boa; e tinha mais árvores, tinha mais espaço...isso aqui na aldeia ainda tem um pouco, na cidade não...”

3. “Viver, mandioca, banana, a oca, a casa, campo de bola”.
4. “Ser Pataxó...é viver cá na aldeia, pescar, trabalhar na roça, na casa de farinha, colher manga, jaca...dançar o Toré”
5. “Eu sou índio, para eu tem minha natureza. Eu como tatu e várias caças, e nós índio temos a dança do Toré, pintar”.
6. “Para a gente, é muito importante ser índio”.
7. “Come-se muita coisa: caça, peixe”.
8. “As árvores têm vida, são os espíritos que protegem a natureza, e que o pajé- em azul- ele é quem sabe conversar e ver os espíritos...em Nova Vida quem sabe fazer isso é Dona Santa e Dona Rosa, pois elas são as mulheres mais velhas da Aldeia”.
9. “Para a gente, é muito importante ser índio”.
10. “A vida de nós, índios, é muito boa. A gente pesca e caça”. O que também figura noutro depoimento: “A gente anda nas matas. Nós trabalhamos muito”.
11. “eu gosto muito de Ser indio e veve na minha aldeia tranquilamente eu nasci e criei na Aldeia Eu nunca sai da Aldeia Para eu não sair do meu povo e não Esquecer a nossa cultura endigena”.
12. “Na minha Aldeia tem/Beleza sem plantar,/Eu tenho o arco, eu tenho a flecha,/Tenho a raiz para curar/Viva Jesus, viva Jesus,/Viva Jesus que nos veio trazer a luz”.
13. “Lá no pé do cruzeiro, ô Jurema,/Eu venho com o meu maracá na mão,/Pedindo a Jesus Cristo,/Com Cristo em meu coração/Reiá, reiá, reiô.”

Os elementos da cultura de contato que se destacam como essenciais e fundem os traços de *gente da mata* e *gente da reserva* podem ser assim observados:

- Frase1- é a própria escola e a gama de atividades que parecem confluir no espaço escolar- a gente estuda e a gente come mandioca, banana e peixe- frisando-se que o “estuda” é sob o crivo da educação formal;
- Frases 4 e 5- a dança do Toré;
- Frases 12 e 13- os cantos do Toré.

- Acaso consideremos o campo de bola como essencial, é outro elemento que vamos somar às frases já destacadas- conforme consta na frase 3.

A segunda frase destaca o tempo do antes e do atual, a partir da idéia de *quando o índio vivia no mato*, permitindo perceber que houve mudanças no estilo de vida que possuíam, para o estilo que possuem hoje, o que é reforçado pela oitava frase, a qual ainda destaca saberes do grupo e que estão limitados hoje. Tais conhecimentos referem-se ao sagrado limitado a um grupo hierarquicamente posto acima dos demais; embora acredite-se que todos da aldeia têm acesso a saberes básicos referentes ao sagrado, e à saúde por constituírem seus elementos culturais.

A segunda frase também destaca o sentido do espaço geográfico que fora alterado por diversas razões históricas, tanto pelo contato entre povos indígenas quanto destes com a sociedade colonizadora..

As frases nona e décima primeira destacam a importância de ser índio e a valorização do trabalho. As outras frases destacam elementos do bem viver, da caça, pesca, coleta e algumas diversões. Destacam-se também a importância da convivência, da vida em grupo (comunitária) como elemento de preservação da cultura e fortalecimento da identidade.

Tendo o Pataxó Hãhãhã a sua imagem “original” alterada, de acordo com Bernd e De Grandis (1995), citando Rowe, Schelling e Canclini¹⁵³, a incorporação de motivos e personagens do mundo moderno e estrangeiro não é nada mais do que uma forma de controlar imaginariamente os efeitos destrutivos da modernização. Tal controle implica em criação, por exemplo, de costumes e hábitos em face ao dito moderno: adoção do cristianismo, *nome em Língua Portuguesa* e em *Idioma*, criação de artesanato para a venda turística, como cinzeiros, porta óculos, colares diversos, cangas, talheres diversos, *roupas de índios*, roupas com *detalhes indígenas e motivos da moda*.

Dos elementos encontrados a partir da produção dos desenhos e comentários, percebe-se que a imagem de ser índio construída dentre os próprios índios, vem confirmar os elementos contidos nos textos produzidos pelos próprios alunos e nos cantos do Toré, nos

¹⁵³ Os autores em destaque têm discutido “memória e modernidade”, modernidade e transformação.

quais o ser índio figura entre dois tipos, um antigo e outro contemporâneo, sendo portanto um ser numa sociedade em transição, que, híbrido, constitui-se como índio alimentado pela educação comunitária que se faz ainda mais vigorosamente que as demais práticas educacionais, que é vivenciada no dia-a-dia para além do espaço escolar, e que se reproduz na máscara social que estrutura *a* e se estrutura *na persona* que emerge no cotidiano da Aldeia.



Figura 35 – Que pessoa Pataxó Hãhãhã emerge das práticas educacionais em Nova Vida.

4.2- QUE PESSOA PATAXÓ HÃHÃHÃI EMERGE DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA ALDEIA NOVA VIDA.

“O homem é uma corda atada entre o animal e o além-do-homem - uma corda sobre o abismo.

Perigosa travessia, perigoso a-caminho, perigoso olhar-para-trás, perigoso arrepiar-se e parar.

O que é grande no homem, é que ele é uma ponte e não um fim: o que pode ser amado no homem, é que ele é um passar e um sucumbir”

Nietzsche

A *pessoa* que buscamos é o ator social no desempenho dos seus papéis sociais que identificam a etnia Pataxó Hãhãhã- lembrando que este ator refere-se a ambos os gêneros- a *pessoa* é o *ethos* tribal, e é formada- conforme consta no Capítulo II- através da persuasão, do valor do exemplo, do valor da ação, do aprender fazendo e por conseguinte, da sacralização do saber que se dá através do ouvir, do ver, do compartilhar e do provar-se. O indivíduo, que é ator social, no desempenho dos seus papéis sociais é a *pessoa* que emerge dessa gama de relações- que são dotadas de valores -, e que são mediatizadas pela educação. A *pessoa*, seu elemento cultural por excelência, produz e reproduz cultura, e esta cultura terá sua identidade reproduzida se os valores e o que lhe serve de sustentação e referência, também forem reproduzidos.

Os termos transição e híbrido, que concluíram o item anterior, justificam-se pela própria trajetória histórica de *gente da mata* – o antigo- para *gente da reserva*- o contemporâneo-, e suas diversas mesclas intertribais. Nesse contexto faz-se a produção da *pessoa*, fruto de processo de socialização em face às adaptações às novas exigências do momento, e tal socialização é de per se um processo educacional.

O antigo corresponde ao índio do passado, retido apenas na memória e impossível de ser vivenciado nas relações cotidianas, exceto, através de *jogos, brincadeiras, reuniões, conversas*- conforme muitos informantes disseram. O contemporâneo é aquele que se subdivide em *conservador e progressista*¹⁵⁴: “o conservador está mais ligado às tradições” e, segundo informou-se, “não está aberto às mudanças, insiste em viver como no passado”, e com mais dificuldades pois o período histórico e o ambiente físico já não são os mesmos.

O progressista é aquele que se põe ciente do seu passado, do passado do grupo étnico, mas está aberto ao diálogo interétnico, articulando com os demais setores sociais circundantes.

Os próprios índios nas suas articulações intertribais e interétnicas¹⁵⁵ tratam desta relação sobre os do passado e os do presente.

¹⁵⁴ Termos utilizados pelos índios nas áreas de Coroa Vermelha; Camamu; Pau Brasil- os conservadores, ou tradicionais, e os modernos, ou progressistas; conforme eles nos têm explicado.

¹⁵⁵ Utilizo tais categorias fundamentado em OLIVEIRA (1976).

É necessário esclarecer tais termos: articulações intertribais; articulações interétnicas nesse contexto. Para Oliveira (1976, p.54-58):

- *intertribal* existe uma simetria entre grupos indígenas em situação de conjunção intercultural, onde as unidades societárias em contato mantêm relações igualitárias sem supremacia sistemática de uma em relação à outra. Também salienta que por sofrerem um processo sistemático e contínuo de contato com a sociedade brasileira, tais grupos sofreram um condicionamento étnico-social e estão hierarquicamente justapostos.
- Nas articulações *interétnicas* envolvem-se grupos tribais e segmentos regionais da sociedade nacional num caráter conflituoso de sujeição-dominação, no sentido de contradição que a própria existência de uma unidade nega a existência da outra- brancos e índios.

O Homem- pensado diferente do animal qualquer- se faz diferente por possuir cultura- é um ser em correlação, em difusão, fruto da própria dinâmica humana; também um ser gregário, logo, um ser com outrem, e consigo; diante deste fato, o que é verificado na construção da etnia Pataxó Hãhãhã, observamos também que tal etnia constitui-se a partir do que Oliveira (1976) classifica como sendo “sistema interétnico à base da *irreversibilidade do contato*”. O índio Pataxó Hãhãhã atual só pode ser pensado a partir desta condição dada através do contato e do diálogo interétnicos.

O índio cantado no Toré, é o índio recriado na tradição que também é dinâmica, onde mesclam-se diversos elementos: a lembrança ainda possível; as histórias ouvidas por quem ainda viveu na condição de *gente da mata*, ou por quem conheceu os que viveram nesta condição; e os que, nascidos, já se viram na condição de gente da reserva, além de nesse processo estarem inseridos elementos cristãos.

O índio Pataxó Hãhãhã é essencialmente um índio fruto dessa *irreversibilidade do contato* (OLIVEIRA, R. 1976), e que ainda nessa condição, como outros povos, assume-se na sua identidade específica- tem suas características *existenciais*¹⁵⁶ que o sinalizam etnicamente diferente, que o sinalizam etnicamente singular.

Segundo pode-se constatar, o atual ser Pataxó Hãhãhã é uma ponte¹⁵⁷ entre a *gente da mata*, tradicional, e a *gente cabocla* saída da mata para a cidade ou para as suas imediações; ele insiste na manutenção do seu *status* de *índio da aldeia*, vivendo na aldeia. Reforça-se a condição deste ser, *índio da aldeia*, no pensamento exposto: “Ser Pataxó...é viver cá na aldeia, pescar, trabalhar na roça, na casa de farinha, colher manga, jaca...dançar o Toré”¹⁵⁸. Sendo *índio da aldeia*, não figura apenas na idéia de preservação, mas de construção de identidade, o que transpõe a imagem de *gente da reserva*. Nesta última a idéia é de preservação enquanto isolamento, é de resgate do passado. Por ser *índio da aldeia*, o Pataxó faz-se elo entre o passado e o presente, portanto, faz-se ponte.

A idéia de ponte é devido o fato de que este ser representa-se como elo, senão transição entre dois perfis Pataxó Hãhãhã no seu cotidiano vivenciado na aldeia, e que eles mesmos classificam em: os conservadores, ou tradicionais; e os modernos, ou progressistas¹⁵⁹. Porém todos se autodenominam Pataxó Hãhãhã por trazerem em si a fusão que originou o Pataxó Hãhãhã não nos moldes tradicionais de *gente da mata*, mas a partir da dinâmica de transformação em *gente da reserva*, como um processo de renovação que consiste na necessidade em reformular signos, difundidos através da educação num processo de expansão social e de múltiplas lógicas do conhecimento (BERND ; DE GRANDIS, 1995).

A fusão de que tratamos é elemento comprobatório da dinâmica e da articulação intertribal, da *cultura de contato*, onde os grupos se encontram mesclados- Baenã, Borun, Kamakã-Mongoyó, Kiriri-Sapuyá, Pataxó e Tupinikim. Assim como sofreram o “recondicionamento

¹⁵⁶ Termo utilizado com base na leitura de Martin Heidegger.

¹⁵⁷ Termo utilizado tomado de Nietzsche em “Assim Falou Zaratustra”.

¹⁵⁸ Vide “Desenho 4”.

¹⁵⁹ Termos encontrados em Coroa Vermelha, Nova Vida e Pau Brasil (Caramuru-Paraguaçu).

étnico-social”, eles recondicionam o *ethos*, sem no entanto deixarem de ser eles mesmos, sem perderem a essência de serem índios Pataxó Hãhãhã. O índio Pataxó Hãhãhã atual tem sua “essência” recriada historicamente no contato interétnico.

Para discorrermos sobre esta fusão obrigatoriamente nos valem do conceito de *etnia*, e não o de *raça* (LEIRIS, 1970)¹⁶⁰. Etnia, oriunda da palavra grega que significa povo (LABURTHE-TOLRA ; WARNIER, 1997), conceitua-se como grupo humano- neste caso *grupo étnico*- que se identifica e é identificado por apresentar uma dada referência cultural em comum, por compartilhar do mesmo universo simbólico e valorativo, portanto inserida num processo histórico-social.

Este grupo étnico Pataxó Hãhãhã é fruto da ação de seus componentes culturais internos recriados a partir da condição de *cultura de contato*, e também dos componentes culturais que outrora se identificavam como pertencentes a outras comunidades indígenas, e até nacionais brasileiras, e que fundiram-se mantendo a identidade de uma etnia sobre as demais, e como processo de resistência à colonização imposta, os grupos indígenas se organizaram em face à adversidade.

Alteraram-se as relações dos povos locais através de mudanças ecológico-bióticas (CHASE-SARDI, 1988), gerando impacto ecológico, biótico, e tecnológico-cultural. Tais variações alteram as relações do Homem com o meio e entre si, com os outros homens, gerando outros valores, alterando e recriando tradições. A isso chamamos transfiguração étnica. Havendo transfiguração étnica, a formação da *pessoa* está intimamente comprometida como referência identitária do grupo.

Nesse processo a educação se faz por duas vertentes, a *comunitária* e a *para o indígena*: a primeira tentando adaptar e mesclar tradições, experiências, onde a pessoa é educada através da imitação, da troca de experiência, da partilha, o que passou a ser feito com base em *folkways* e *mores* diferentes, mas que passaram a se constituir num só, fundidos em

¹⁶⁰ Raça difere da cultura, da língua e da religião, é um dado restritamente biológico, e desconsidera-se o processo histórico e o aspecto de trocas simbólicas, ou o que poderíamos chamar de economia de bens simbólicos. (LEIRIS,1970).

Pataxó Hãhãhã; a segunda, *para o indígena*, construída na imposição, na negação da sua identidade étnica, na transformação da sua identidade de índio para brasileiro comum.

Ainda que se tenham verificado transferências das populações nativas de seus territórios originais e tais populações tenham efetivado suas alianças como condição para que se mantivessem vivas, de alguma forma os índios encontraram um mecanismo para preservar suas diversas culturas. No entanto a convivência com a crescente sociedade brasileira e o próprio contato intercultural dos grupos indígenas, fizeram com que os grupos se adaptassem a essa 'nova' dinâmica, produzindo não mais a mesma *pessoa* que reside ainda na memória dos mais velhos, e que é transmitida como identidade daqueles que viveram a condição de *gente da mata*.

O processo histórico no qual os Pataxó Hãhãhã estão inseridos tem demandado, para a sua sobrevivência, que a identidade do grupo seja refeita por conta da dinâmica inerente à sua trajetória histórica. Tal identidade, que existe e é existencialmente aprimorada, conforme Oliveira (1976, p.43-44) é um fenômeno que emerge da dialética entre indivíduo e sociedade. Sendo formada por processos sociais, uma vez cristalizada é mantida, modificada ou, mesmo, remodelada pelas relações sociais.

A dinâmica de desmantelamento das aldeias e de expropriação das terras indígenas, que vem ocorrendo no Brasil desde que as primeiras levas de colonizadores aqui chegaram, criou outra nova dinâmica vivenciada pelas comunidades indígenas. Afirma Dantas (1993, p.14), que para se livrarem da vizinhança indígena e poderem se apossar das suas terras, grandes proprietários, que dispunham também de poder político, tentaram extinguir aldeamentos, transferindo os índios para outras localidades; assomou-se a tal ocorrência, a determinação da Lei de Terras de 1850 em se extinguir aldeamentos dos índios misturados.

As transferências tinham como justificativa: educá-los [*aos índios*]; removê-los, ou dispersá-los; e reforçava-se o fato que nalgumas localidades os levantamentos censitários já não faziam menção à existência de índios, aparecendo uma 'nova' categoria imposta aos habitantes da aldeia, o caboclo.

A mestiçagem continuava a ser incentivada como parte da política de integração, o que para as populações indígenas era um contra senso, pois ainda que muita gente fosse expulsa das suas terras, significativa parcela das comunidades indígenas persistia nas imediações das aldeias, e recorrendo às autoridades- inclusive Governo Central- no sentido de terem suas terras devolvidas (DANTAS, 1993, p.14-15). Temos aí o diálogo entre duas práticas majoritárias na Aldeia, a *para o indígena* e a *comunitária*, a primeira através da política de integração, e a *comunitária* enquanto resistência. Note-se que a condição de ser *persona Pataxó Hãhãhã* está intimamente ligada à sua sobrevivência material e cultural em meio ao processo de integração imposto pela sociedade dominante.

Decorrente do fato de as comunidades permanecerem na área circunvizinha à aldeia, percebemos que a sociedade nacional e sua prática educacional dirigida às aldeias indígenas, “apesar de debilitar as manifestações ideológicas e culturais do indígena, não podem impedir que o índio tenha uma consciência que permita ter resistência” (HERNÁNDEZ, 1981, p.31-32).

Atentamos para o fato de que, historicamente, os grupos indígenas sempre tentaram estabelecer um nível de sobrevivência física e cultural que mantivesse seus laços identitários, estes produzidos no diálogo entre a *educação comunitária indígena* e o processo de *aculturação forçada* (SOUZA, 1990, p.29), promovido pela *educação para o indígena*.

Em Nova Vida, a construção da pessoa se faz a partir da (re)construção do espaço físico/espaço social iniciado quando da chegada do grupo ao local, e da sua necessidade em sobreviver e, portanto, em reconstruir a sua cultura naquele local até então desconhecido e sem experiências vivenciadas pelo grupo. A *pessoa Pataxó* situava-se em terras estranhas, quando da chegada em Nova Vida, cabia tornar a terra um território de identidade com a *pessoa*.

O espaço onde ocorrem as relações sociais passa a ter o valor atribuído ao território estruturado socialmente, este espaço social reificado nas relações diárias, e na manutenção da memória, e que é tornado elemento do ethos vivenciado a cada dia.

Percebe-se a tendência em preservar o *que* e o *como*, segundo afirmam os próprios índios: “nossos pais aprenderam o seu papel”,mas também onde tem-se que adaptar às novas contingências da vida, cuidando das plantações de café, pupunha e abacaxi, por exemplo.

A construção da realidade é um processo fundamentalmente social: são comunidades humanas que produzem o conhecimento de que necessitam, distribuem-no entre os seus membros e, assim, edificam a sua realidade (DUARTE JÚNIOR, 1986, p.36) num processo contínuo de adaptação ao meio e de adaptar o meio à sobrevivência do grupo. A estrutura social é basicamente construída sobre a gama de conhecimentos de que se dispõe socialmente, entendendo-se conhecimento aí não apenas no seu sentido ‘teórico’, mas também ‘prático’ onde a distribuição do conhecimento é também a distribuição do trabalho” (DUARTE JÚNIOR, 1986, p.36-37).

Observamos que a distribuição de tarefas dentre os habitantes de Nova Vida ocorre conforme as necessidades do grupo, e também, pelas aptidões que o grupo atribui a tais pessoas, ou mesmo à medida que cada pessoa se insere no processo de divisão social do trabalho seguindo a *educação comunitária*. Ao perguntarmos se havia restrição sobre os locais onde trabalhar, nos foi informado que:

não se proíbe que trabalhe fora da Aldeia, não... pois é necessário sustentar a família, o povo da Aldeia... e isso se faz com trabalho, mas se é pra ir viver lá fora, a gente prefere ficar aqui...pra ser pobre, é melhor aqui, [do] que miserável lá fora... aqui a gente se ajuda... qualquer precisão o povo se junta e ajuda.

Esta estrutura social está assentada no cotidiano das pessoas sobre o processo denominado tipificação, processo este que impõe padrões de interação entre indivíduos, suas regras de conduta.

O homem produz a realidade e com isso se produz a si mesmo (BERGER ; LUCKMANN, 1985, p. 229), e é aí que as relações de produção da pessoa em Nova Vida evidenciam a articulação interétnica, e a irreversibilidade do contato, para onde confluem os modelos educacionais que inculcam processos culturais diversos.

Tal estrutura se apresenta a nós sempre como uma coisa objetiva: *a persona nasce inserida nessa dinâmica*, afinal, estava aí antes de nascermos e continuará depois de nossa morte (DUARTE JÚNIOR, 1986). Noutras palavras, como salientam Berger e Luckmann (1985, p.228), as sociedades têm histórias no curso das quais emergem particulares identidades, e estas histórias são feitas por homens de identidades específicas. A *pessoa* Pataxó Hãhãhãï identifica-se com o Toré, e ao observarmos alguns cânticos em destaque neste trabalho, esta identidade específica assenta-se na contradição e na afirmação dos seus elementos culturais.

A identidade emerge *na* e *da* historicidade do grupo, daí sua especificidade¹⁶¹ pois está intimamente vinculada (SILVA, T. 2000, p.14) às condições e contradições sociais e materiais do grupo, ao seu simbólico, seus sistemas de classificação das coisas, e seu processo histórico único. Auto-afirma-se Pataxó Hãhãhãï e identifica-se na junção de elementos contraditórios, conforme se vê no Toré, que, segundo dizem: “o Toré é a madeira de lei da nossa tradição”; e o Toré congrega elementos cristãos e elementos indígenas imemoriais, além de fundí-los.

A identidade indígena, sua *persona*, é elemento basilar e manifesto da própria *trajetória de construção da etnicidade* (OLIVEIRA, R. 1976, p. 88-106) do grupo ao qual o sujeito está inserido, que é um meio de organizar o sentido da ação social, portanto, depende fortemente do contexto em que a ação social tem lugar e que se define pelos seus agentes em interação. É esse o marco que faz com que o indivíduo seja uma *persona* síntese dos processos educacionais vivenciados na sua comunidade, logo o ser Pataxó Hãhãhãï é uma síntese dos processos também vividos na sua Aldeia.

Para cada modelo educacional objetiva-se um produto através de uma intenção que historicamente se evidencia:

- *Educação para o indígena*- o índio assimilado;

¹⁶¹ Berger afirma que “ a sedimentação intersubjetiva só pode ser verdadeiramente chamada social quando se objetivou em um sistema de sinais desta ou daquela espécie, isto é, quando surge a possibilidade de repetir-se a objetivação das experi~encias compartilhadas. Só então provavelmente estas experiências serão transmitidas de uma geração à seguinte e de uma coletividade à outra”. BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis, RJ : Vozes, 1985. :96

- *Educação comunitária indígena*- tradicionalmente é o índio representante do *ethos* tribal, porém hoje destaca-se a necessidade que esta pessoa dialogue o seu *ethos* com o mundo exterior ao do seu grupo.
- *Educação escolar indígena*- o índio articulando o *ethos* tribal e as necessidades do mundo contemporâneo num processo de autodeterminação cultural, de afirmação da sua identidade inserida no contexto atual.

A conduta educacional *para o indígena*, a mais difundida no território nacional, pouco trata do respeito à diferença, da heterofilia. O que se produz é uma estratégia de negação do outro pelo silêncio, pela sua omissão, ou pela eliminação, ou sua assimilação, ou comparando-o negativamente a um outro grupo referencial. Neste modelo não se busca senão assimilar o índio, não sendo ele colocado como índio sujeito do processo histórico, mas uma personagem passivamente moldável, e isso pode ser comprovado tomando como base os planos de aula e a apropriação sobre o livro didático executada em sala de aula.

Omite-se a pluralidade, e desse modo omite-se também a historicidade das diferentes nações indígenas, compactando-as como se fossem uma coisa só, homogeneizando a pluralidade, com idéias genéricas, e mesmo negando sua participação e seus movimentos sociais no construto do país.

Afirma Bernd (1994) que “deixar de registrar os feitos de uma comunidade é relegá-la ao esquecimento. O que não é evocado deixa de existir. Assim, a escrita da história é feita, como sabemos, pelos vencedores, que passam a deter o controle da enunciação, elidindo (isto é, deixando cuidadosamente de mencionar) tudo o que poderia engrandecer o vencido”. A *pessoa* indígena é sutilmente omitida no processo histórico nacional, e tem-se levado historicamente esta omissão às sociedades indígenas partindo de um princípio que é a crença de que índios não têm história, como condição do seu *adestramento integracionista*.

Tal omissão pode ser observada tanto no trato cotidiano através dos planos de aula, do trabalho desenvolvido com os livros-textos e da própria prática pedagógica. Frise-se

inclusive que não houve consenso das práticas pedagógicas neste modelo. Enquanto uma docente omitia a realidade indígena nacional ou mesmo local, o outro docente trabalhava traços culturais indígenas, porém com base em outra cultura, que, embora indígena, sem proximidade étnica com a local, num processo de modelamento do índio assimilado, ou tornado outro sem se promover emancipação nem alteridade.

Os conteúdos aplicados na Escola Indígena em Nova Vida têm tido como base a idéia de disciplinar escolarmente os índios, legitimando a *memória histórica desejável*, o que é externo, distanciando seus sujeitos da condição de agentes ativos da sua própria realidade e trajetória históricas, e afirmando-os como agentes passivos. Conforme segue-se a partir de uma apreensão da composição genérica do *plano de aula*- já observado mais detalhadamente no Capítulo III:

- Os objetivos que compõem os planos são pensados como atividade do professor, e não de um processo de aprendizagem, ou da interação *professor-aluno-conhecimento*. Nos quais os alunos são meramente agentes da passiva, tabula rasa;
- Os conteúdos são dispostos para facilitar o trabalho docente, ao controle da classe, e à garantia de uma sala *em funcionamento*, através deles se determina o que os alunos devem aprender, contudo não se tomam os conteúdos como referência para somar-se ao conhecimento dos alunos.
- Como estratégia, não se observam aí as ações como servindo de base e os conteúdos como sustentação, ou a interface ações-conteúdos.
- A avaliação é apenas em relação aos alunos, no sentido da prova padronizada de caráter quantitativo e estanque - a nota - é uma medida que se pretende exata, e deve-se destacar, de pouca valia ao grupo indígena local.

Segundo os moradores da Aldeia, e frise-se que diversos depoentes foram enfáticos: “ainda não se viu um índio *daqui* e ir para a escola e virar gente importante, um médico, um professor, um advogado. Quando está querendo estudar, pára, tem que ficar aqui, não se aprende nada, e nenhum professor quer vir pra cá”. A escola, assim conduzida, não tem

tido o sentido de emancipação do índio, mas apenas para ele aprender o português, trabalhar na roça.

Destacamos também que a frase: “nenhum professor que vir prá cá” foi referendada por todos os professores atuantes na Escola durante a pesquisa, informação também fornecida pelo Senhor Carlito, e semelhantemente por Auai, Dona Marilena, Deusdete, Dona Rosa, Dona Santa. Reforça-se a idéia de baixa qualidade do ensino escolar aliado ao processo de exclusão social nutrido pela desmotivação em alguém querer ir trabalhar na Aldeia; ao passo que aos índios não se proíbe ir à escola na cidade, mas se não se viabiliza sua ida.

As práticas educacionais no modelo *para o indígena* têm colocado os índios numa situação híbrida, ou têm reforçado esta situação, através não só da integração forçada historicamente ao ter posto diversos povos reduzidos a um só território e que tinham que sobreviver física e culturalmente na convivência diária.

Este processo de sobrevivência étnica, é também de trocas simbólicas. Esta economia de bens simbólicos gerou a mescla como fundamento da identidade do grupo Pataxó Hãhãhã. A dissidência no grupo gerando a Aldeia de Nova Vida ocorrida na década de 1980 veio reforçar esse hibridismo quando o grupo teve que construir a Aldeia conforme os modelos ainda vivos na memória, e o que o ambiente físico local lhe permitia empreender.

A manutenção deste modelo, sua operacionalização, podem repercutir no ocaso da cultura local, e no ocaso do homem representante desta cultura, onde seus valores identitários deixam histórica e gradativamente de servir ao tempo presente, pois já não se pode sobreviver e reproduzir-se culturalmente mantendo a velha tradição de caça, coleta e agricultura incipiente conforme fora feito no tempo da memória ainda contada. Não podem voltar a ser o que seus antepassados foram, e não se está inserido na condição de ser brasileiro senão sob tutela, e deve sobreviver em meio à dinâmica da sociedade envolvente.

A prática escolar em Nova Vida tem sido executada através da quase ausência de diálogo entre professores e alunos. Basicamente o que se tem são pedidos de silêncio, e avisos de que se eles não aprendessem eles não iriam nunca melhorar de vida, não iriam evoluir, nem preservar o que é deles, conforme já verificado anteriormente neste trabalho. “*Melhorar de*

vida”, de acordo ao que foi afirmado pela professora regente, significa: “ter um emprego, e não para ficar limitado ali onde nada acontece”.

Os alunos não se têm apropriado da escola, nem se apresentado motivados a permanecerem na sala de aula, nem para realizarem as atividades escolares, destacando o fato de desconhecerem qualquer valor no que estavam fazendo. Nesta prática educacional homogeneizadora, eliminam-se as diferenças culturais, legitimando e justificando, pela baixa qualidade da produção escolar, a omissão da identidade cultural.

Compete à Escola, *criar hábito este contribui também para fazer o habitat através dos costumes sociais mais ou menos adequados que ele estimula a fazer* (BOURDIEU, 1997:165), corrigindo aos poucos as posturas, enformando¹⁶². Em resumo expulsa-se o índio, a *persona* indígena e lhe dá a fisionomia que se espera de um soldado do exército de reserva, e para a sociedade envolvente local a cultura indígena não se faz localmente necessária.

Através deste modo de ser, habitus, que se reproduz neste contexto, e que responde ao condicionamento, a *pessoa* torna-se, então, hábil para os padrões sociais que se quer imprimir num processo de produção da exclusão, da inferiorização do outro, ou da sua negação. Aqui o outro é a *persona* indígena.

Tem-se confirmado um modelo de educação- *para o indígena*- como anulando seu referencial cultural. Este modelo ocorre pela imposição de valores alheios à comunidade, anulando o significado de ações próprias da comunidade, e ações dos alunos na sala de aula, pois o espaço escolar aí se apresenta como um corpo estranho e de valores nem sempre dotados de clareza ou significado para os usuários.

O modelo de *educação para o indígena* é a valorização do ‘maestro gendarme’ em oposição ao ‘maestro pueblo’, nas palavras de Nildecoff (1988). O professor assume a prática soldadesca de manutenção da suposta ordem pelo cumprimento de tarefas apenas por rotina, sem, no entanto, ele, em sendo a única autoridade que ele reconhece, ter de se submeter às ordens em face do grupo onde ele domina- é o exercício da heteronomia.

¹⁶² No sentido de pôr numa forma, enquadrar, modelar.

Do que observamos na escola em Nova Vida, os planos de aula são produzidos com a meta de serem plenamente reproduzidos nas aulas, contudo a prática cotidiana revela que os planos são significativamente diferentes das aulas; a autoridade do professor se dá com supremacia sobre o desinteresse e a passividade dos alunos, ou porque não há valor significativo daquilo que está sendo estudado, ou porque a escola ainda é algo que nessa prática se faz artificial, de função social alheia aos valores que identificam o grupo.

O desinteresse e a passividade aparente dos alunos demonstram o pouco significado que esta prática educacional representa. Para eles não há diferença entre passar ou perder de ano, estar nessa ou naquela série, o que vale mesmo é ir à escola, como afirmou um dos alunos- de acordo com os demais: “é bom ir pra escola, a gente fica lá fazendo aqueles negócios”.

Afirma-se desinteresse, pois os alunos não se preocupam sobre o que está sendo dado na escola, pois a escola para eles é apenas um outro meio de estarem juntos. E ao estarem fora do espaço escolar, eles não realizam atividades escolares. Não se cobra que os alunos façam atividades de um dia para o outro, as atividades escolares são estanques em si mesmas.

A passividade aparente dos alunos se dá devido ao fato de que eles são, também aparentemente, apenas agentes receptivos, sem necessariamente estarem preocupados com o processo de ensino, aparentemente aceitando tudo que o docente ministra nas aulas, o que comprovamos, ainda no Capítulo III, nos exemplos dos comentários dos alunos em reação ao conteúdo ministrado, e a ter na aula e no livro o sentido de estar ali apenas para responder o que se pedia. Selecionamos, a título de ilustração, algumas falas:

- ◆ “Eh, a gente só começa a andar com um ano, professora?”
- ◆ “O que é jardim de infância?...a gente não disso aqui não.”
- ◆ “Piscina é isso?...a gente nada na represa, só que lá tem muçu.”
- ◆ “Pré-escola, a gente não fez isso não, a gente nunca recebeu esse papel não[*em referência ao diploma da alfabetização*].”

- ◆ “Esse povo pensa que a gente, índio, é tudo doente, triste, traz eles pra ver que a gente é pobre, mas também dá risada.”
- ◆ “Ô professora, só fica triste e doente quem é pobre, é? Hummm (o aluno fazia caretas e sorria com os demais)...” “eu, heim, parece que velho não faz nada, se fosse índio trabalhava...”

Observa-se também que o corpo docente está comprometido apenas em dar a aula, em cumprir o plano, cronograma, conteúdo. Não se percebe nesse compromisso a preocupação em auxiliar a aprendizagem dos alunos, ou em criar valor significativo dessa aprendizagem entre os mesmos. Esse modelo educacional funciona como algo imposto, sem relações de pertença à realidade dos alunos, ao passo que a docência se caracteriza pelo ausentismo.

A função social da *educação para o indígena* está referendada na dinâmica histórica que integra o índio à sociedade nacional. Ela aflui, influi e conflui na difusão cultural que quebra o vínculo da ‘máscara cultural’ que identifica a *persona indígena* localmente. O que se faz com a *educação para o indígena* é manipular essa pessoa- o *ser-aí* indígena- para satisfazer a uma gama de interesses que não são os do seu grupo.

As comunidades indígenas, culturalmente habituadas à vida coletiva, têm que ceder a uma gama de pressões onde o individual se sobrepõe ao coletivo. Onde, quebrado o vínculo tradicional e identitário, tem-se o homem como agente que migra à outra sociedade, mas não absorve essa sociedade, nem é absorvido por ela.

Parte-se de uma sociedade onde vínculos étnicos são tornados familiares, não no sentido de sociedade de linhagem, mas no sentido de *famílias isoladas* tendo como referência o acesso à sociedade nacional brasileira. Não estamos falando disso numa visão de emigrar, de sair do grupo, até pela sua característica endogâmica, mas no sentido de incorporar referências e atitudes da sociedade circundante, envolvente.

A atitude que passa a ser reproduzida tem na escola, através do seu ensino formal, a construção do ‘*homem isolado*’, vista, aí, como atitude de mudança da condição de índio para a de um cidadão brasileiro, e como construção de progresso por se considerar que o

homem tem seu desenvolvimento encaminhado pela escola, e inserido no mundo da civilização.

Não se leva em conta a alteridade, leva-se sim a assimilação, eliminando as diferenças, num processo de interpenetração e fusão das culturas, não com a aceitação do outro, do índio, mas com a sua superação.

Na prática é como se os alunos tivessem a compreensão do conteúdo programático e das suas estratégias, e apreendessem seu significado tanto para a educação escolar quanto para a construção de si mesmo como homem¹⁶³. A estratégia da prática escolar não privilegia o diálogo, porém o monólogo, e o isolamento fruto deste (ainda) processo de colonização.

Nos processos de colonização, segundo Bernd (1994,p 22) colonizador quer impor suas tradições, sua língua, sua cultura, e até sua religião e seu modo de ver o mundo; isso determina no colonizado a perda de elementos de sua cultura de origem, pois em muitos casos ele é obrigado pela força a aderir aos valores culturais do colonizador.

A sociedade envolvente pensa um outro índio que não necessariamente o índio real, vivo, da aldeia; é o índio apresentado no livro divulgado pela colonização que ainda persiste, e que auxilia na construção da imagem falseada ou negativamente preconcebida do indígena. E esta construção ocorre tanto na sociedade circundante às indígenas, como é reforçada internamente no grupo indígena.

Embora no Brasil já viessem ocorrendo experiências de *educação escolar indígena* nas duas últimas décadas do século XX, com elementos de heterofilia, porém sabemos que este processo não está assegurado sob a direção das comunidades indígenas em nível nacional, senão alguns hiatos bastantes significativos- a exemplo do que ocorre em alguns grupos no Acre, em Santa Catarina, Minas Gerais, dentre outros Estados.

Na Bahia, e especificamente no sul da Bahia- que destaco por compor a região de Camamu-, os índios (ainda) não se apropriaram como sujeitos do seu modelo escolar. Temos, no modelo oficial, as posturas da tutela e da omissão referentes aos povos indígenas.

¹⁶³ Reafirmo aqui o sentido de gênero.

A primeira é representada pela postura oficial da FUNAI, e por omissão tem-se majoritariamente a postura da sociedade civil e do próprio Estado. Tal fato pode ser traduzido nas palavras de Bernd (1994): “finge-se esquecer de convocar o outro a participar”. Para este *outro* o que fica é a suposta necessidade de superar as diferenças e inseri-lo na sociedade macro nacional.

No caso brasileiro merece destaque a chamada mixofilia incondicional a que os índios estariam submetidos, e que assume uma postura oposta à anterior. Segundo Bernd (1994, p.28-29), o que se faz é uma “apologia incondicional à mistura de raças, vendo-se aí resultados positivos, evolutivos, civilizatórios”. A identidade indígena estaria, então, condenada a se diluir nesse mosaico de democracia racial promovida pela *política de integração nacional* e desta forma costuma-se referir ao índio num passado onde ele perdeu sua *pureza racial*¹⁶⁴, e hoje já deveria estar misturado, miscigenado, como sói crer que todo brasileiro é fruto da mistura das raças.

Historicamente o ‘*outro*’ sempre fora visto como inimigo, o que, baseado em Bernd (1994), chamamos de racismo primário, onde o ‘*outro*’ é o diferente, desigual, estranho, no sentido de obstáculo, ser de qualidade inferior. Tal forma de racismo, evoluindo, chega ao racismo secundário, que pode ser a xenofobia, ou a heterofobia; a primeira, numa aversão ao estrangeiro, e a segunda, num processo de aversão ao *outro*, ao diferente. Educacional e historicamente, esse outro- o índio- está inserido no jogo de interesses de poder nos dois pólos opostos que são: a *educação para o indígena*, com seu produto ideal assimilado, não apenas com a omissão da história e culturas indígenas, mas produzindo um estilo de pessoa para atender às exigências e necessidades da sociedade circundante; e a *educação comunitária indígena* com seu ideal do índio representante genuíno do *ethos* tribal, produzindo a pessoa através do valor do exemplo, do valor da ação, do aprender fazendo, do compartilhar os valores que lhe servem de sustentação e referência.

Tem-se na *educação para o indígena*, como marco histórico, desde a proposta do SPI de enquadrar as comunidades indígenas no sistema de produção econômica vigente na região

¹⁶⁴ Utilizo este termo por ser freqüente tanto nas cidades circunvizinhas à aldeia, como por Ter ouvido tal frase de trabalhadores em educação no município de Camamu.

sul da Bahia, introduzindo a modernização das técnicas de trabalho agrícola e a aceleração do progresso em áreas de recente conquista e ocupação econômica pela sociedade hegemônica. Que de início teve o propósito de ensinar às crianças apenas o português sem sotaque, transmitir noções de higiene, introduzir técnicas artesanais simples e práticas. Com a criação da FUNAI, tem-se que deve “promover a educação de base apropriada do índio visando à sua *progressiva integração na sociedade nacional*”. Posteriormente tem-se, com o Estatuto do Índio que a “educação do índio será *orientada para a integração na comunhão nacional* mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento de suas aptidões individuais”.

A *educação comunitária indígena*, por sua vez tem como suporte a idéia de que educação é construída através da *comunidade educativa*, portanto, que aprende-se na convivência social, onde o crescimento é guiado pelas atividades de socialização das crianças no grupo-acompanhando os pais, os mais velhos, auxiliando no convívio doméstico e comunitário. Tal educação é o modelo de resistência indígena à assimilação forçada pela sociedade nacional.

A aversão ao *outro* vem sendo trabalhada na própria delimitação das fronteiras territoriais, e mesmo interpessoais, negando-se a ele o direito a sua identidade própria, ou omitindo ser ele agente histórico. Para o índio o *outro* compõe-se dos demais grupos indígenas, e soma-se também o não-índio, ou o *branco*, como vulgarmente se diz; aos primeiros tem-se trabalhado mais a heterofilia, porém no relacionamento com os ditos *brancos* produz-se bem mais a aversão, heterofobia, confrontando quotidianamente o índio do passado com a condição de ser índio no presente, como resultante de um desequilíbrio *branco*.

A aversão à diferença não se faz só no âmbito da violência física, policial, política- nas quais os índios sofrem coerção sistêmica ou difusa, ainda que não oficial, formal, pois esta última tem por si só o rigor da lei, do decreto. Ocorre um processo de rejeição verbal com hostilidade manifestada pela injúria ou por brincadeiras, piadas, desconsiderações: “*não adianta, eles não aprendem, não fazem nada, esses custam a aprender*”¹⁶⁵.

¹⁶⁵ Comentário feito pelo professor não-indígena na Aldeia Nova Vida.

As coerções emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional- isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2000, p. 109).

Os índios, por sua vez, tomando-se como referência a oposição “índio-aldeia-bom (bay)” e o “branco-cidade-ruim” promovem o discurso da aversão¹⁶⁶ contrários àqueles que lhes fizeram espoliados das suas riquezas materiais e espirituais; e por fim civilizados- como condição máxima da perda do seu *ethos*. Com pesar um índio mencionou: “Pessoas branco já sivilisaros os Indios.”

Não se pode acusar essa omissão de genocídio¹⁶⁷ pois implicaria em assassinato ou adoção de medidas que impeçam nascimentos no seio do grupo, que eliminem a existência do grupo. O *genocídio* que se faz é *cultural* portanto etnocídio, impede-se o nascimento da *persona*, matando a cultura, as mentes humanas, visto que promove a *transfiguração étnica*.

A transfiguração étnica promove-se majoritariamente na *educação para o indígena*, pois é esse modelo que se propõe integrar o índio à sociedade nacional, o que implica “aculturação”; logo a *persona* que emerge dessas, ou nessas condições, é uma *persona alienada*¹⁶⁸, alheia ao mundo à sua volta e às suas obrigações para com o mundo. Tem-se aí uma identidade de memória étnica bastante fragmentária e que se localiza com dificuldade na trajetória – tempo/ espaço- da historicidade do grupo.

O índio *integrado* resulta no mesmo descrito por Galvão (1960, p.39): “como *integrada* no meio regional, registrando-se considerável mesclagem, e perda dos elementos culturais

¹⁶⁶ Oportuno lembrar a condição de Tapuya- o outro, o estrangeiro, o forasteiro- dos povos da família Tupi-Guarani, termo usado para caracterizar os demais grupos indígenas, portanto relacional. E marcado pela exclusão e pela diferença.

¹⁶⁷ Vide ANEXO.

¹⁶⁸ Campos refere-se a “experiência escolar afastada do fazer das pessoas”- o texto que serviu como fundamentação ainda mimeografado, foi publicado em: CAMPOS (1998).

tradicionais, inclusive a língua¹⁶⁹, dados efeitos de aculturação à sociedade nacional”. Confirma-se o projeto educacional para formar recursos humanos utilizáveis na região, *peçoas* que sejam *eficientes* ao modelo hegemônico a partir do aluno meramente copista, receptor passivo, tal qual mencionado no capítulo referente aos modelos de educação.

A escola, nesse contexto, funciona como uma espécie de laboratório de poder. No uso dos seus mecanismos de modelamento comportamental, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens, cabe, então, usá-lo para disciplinar outros homens, os índios.

A palavra disciplinar utilizamos como disciplina mesmo, não no sentido de matéria de estudo escolar. Eis o índio “domesticado” e pronto para produzir nas áreas rurais confundindo-se com o trabalhador rural da sociedade nacional brasileira.

Desta forma, a escola “*para o indígena*” atua como algo que automatiza, homogeneiza o homem, passando desde a obrigatoriedade da língua portuguesa, ainda que a educação se faça bilíngüe, ao uso do vestuário, dos serviços sociais oferecidos através da sociedade brasileira.

Em oposição a esse processo integrador e que visa suprimir diferenças, a escola faz-se indígena, diferenciada. O que caracteriza esta escola é seu enunciado, seu nome: “Escola Indígena Caramuru”; compõe esta escola o seu corpo de trabalhadores em educação e a comunidade indígena- tendo professores indígenas e índios compondo a sua clientela. Esta escola faz-se pela diferença, pois não existem em profusão nas demais escolas baianas professores e alunos indígenas como referência de maioria dos integrantes escolares.

A *educação escolar indígena*, que tem como marco índios à frente do processo, temos como exemplo uma série de organizações e publicações indígenas já veiculadas através do MEC e de outras organizações em articulação. Porém é útil lembrar que nestas articulações têm-se católicos e protestantes, partidos políticos e outras associações junto às comunidades indígenas, o que nos alerta sobre a indagação de quais diálogo e valor estão sendo

¹⁶⁹ Observa-se que em nenhum momento houve idéia ou plano de estudar a Língua indígena do grupo a partir do modelo de *educação para o indígena*.

difundidos escolar e societariamente como referência ao *mundo do não-índio* e ao seu próprio *mundo indígena*.

Na Bahia ainda ocorre de os índios se organizarem muito na dependência de outros setores da sociedade, tanto órgãos oficiais, a exemplo da FUNAI, como outras associações de caráter não-governamental. Cabe afirmar que desta forma tal educação, *escolar indígena*, se faz ainda fraca e de articulação bastante dependente de setores da sociedade não-indígena, assumindo-se como se fosse um aspecto da *educação para o indígena*, pois ainda que os índios queiram a escola, não estão articulados nem como comunidade, nem como categoria de trabalhadores- os professores indígenas-, de modo a gerir seus parâmetros educacionais- estrutura, currículo, equipe docente- senão em experiências restritas a algumas aldeias.

Os professores indígenas locais, que já estão culturalmente ligados à escola, por sua vez, estão sem articulação suficiente, nem interna nem externa para conseguirem dar continuidade ao processo de *educação escolar indígena*. Internamente pelo fato de que a educação parece ter sido postergada para depois que se tenha garantido a posse da terra, além de não terem um número significativo de pessoas qualificadas na comunidade que possam atender satisfatoriamente à demanda por educação escolar; externamente porém enfrentam problemas relativos ao curso de Magistério Indígena, aperfeiçoamento de professores indígenas para o trabalho em educação escolar nas aldeias. Cabe lembrar que noutras sociedades indígenas já se constrói passo significativo ao se garantir Ensino Médio nas Aldeias, e acesso ao Ensino Superior.

Algumas das ações educativas escolares para índios são coordenadas, conforme já citadas no Capítulo III, por quem sustenta o seguinte discurso:

- “não adianta, os índios não aprendem...só aquelas coisas do jeito deles, mas não vamos exigir que eles aprendam coisa do branco, do nosso mundo.”

Resta, para além desses dois modelos escolares, a *educação comunitária*, que tem como referência o *ethos* tribal, e sua identidade compõe-se não apenas como referência à Aldeia, que adentra-se na escola, a exemplo das seguintes afirmações:

1-“Agora a gente pode fazer coisas da nossa cultura na escola, mas isso a gente faz todo dia...não na escola, nas coisas da gente, no *manguti*¹⁷⁰.”

2- “Na escola não ensina nada...a gente quer ver os meninos virando gente importante sim, doutor, mas se é índio, se é Pataxó Hãhãhã tem que saber das coisas da gente...”¹⁷¹”

A identidade do grupo está inserida num complexo sistema étnico que transpõe o traçado territorial da geografia regional brasileira, e não se coaduna ao termo convencional da “nação brasileira”, pois compreende outros povos e outros limites e desenhos territoriais, outros modelos culturais. A fala do Cacique de Nova Vida ilustra esse sentido:

“Olha, eu tenho uma pergunta pra vocês: eu sou brasileiro? Eu sou baiano? Eu sou índio? Eu sou é Pataxó Hãhãhã, porque brasileiro é diferente, baiano é diferente, e quando se juntam os índios todos, é muito diferente também, tem gente que nós nem sabe como conversar...”

Por seu enunciado, ela é uma escola diferenciada, mas não a produzem assim, ela continua atrelada à tutela¹⁷² da FUNAI ou às ONGs, e às suas conseqüentes articulações o que tem gerado um vicioso processo de *educação para o indígena* transvestida de escola diferenciada e de alteridade.

Tais ações “tutelares” produzem lideranças paralelas e possibilitam jogos de interesse outros sem necessariamente respeitarem as lideranças locais ou o processo dialógico comunitário no seu todo.

Segundo Montero (1996, p.53), tais ações desencadeiam um processo pedagógico de produção de “jovens lideranças” que tem um impacto profundo sobre as tradições, desorganizando as lógicas tradicionais de respeitabilidade e comando. Noutras palavras:

Antigamente tinha era nós, os índios mesmo, não tinha liderança como agora...antigamente nós era a nossa liderança, agora não, com a chegada dos brancos, e do pessoal que vem ajudar a nós, aí se criou essas

¹⁷⁰ Depoimento tomado em conversa com alguns índios na Escola- representantes da comunidade local.

¹⁷¹ Depoimento do Cacique Luís Rodrigues em Nova Vida.

¹⁷² Historicamente tem-se produzido a idéia de que “o silvícola é incapaz relativamente a certos atos e à maneira de os exercer”- Código Civil Brasileiro- Lei nº4121 de 27/08/1962.

lideranças...é bom que ajuda, mas também tem outras pessoas que podem fazer as coisas...¹⁷³

Historicamente não se promove a condição de cidadania enquanto emancipação, promove-se a cidadania regulada (SOUZA, M s/d), e que possa atender interesses tanto indígenas, como aqueles mantenedores das estruturas voltadas à chamada “questão indígena”.

Oficialmente, percebe-se que, no Brasil, vem-se gerando uma imagem negativa da tutela, pois a FUNAI tem falhado muitas vezes por omissão e por atos claramente prejudiciais aos interesses dos índios, de suas pessoas, de suas comunidades e de sua cultura.

Outro órgão oficial, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, não implementou até o presente momento uma política atuante, limitando-se à criação do NEI, e ao censo de Educação Escolar- este com visitas cuja finalidade é constatar se existem índios no local e as condições de vida e de acesso à educação escolar.

As ONGs, por sua vez, aparecem mais nas áreas chamadas de “zona de conflito de terras”, o que não caracteriza Camamu, e deixam a área pouco assistida.

Se as sociedades indígenas são vistas pela brasileira como devendo ser integradas à esta, ou adaptadas num modelo de convívio de aceitação da diferença, aceitação ao *outro*, evidencia-se o procedimento de que é o indígena que deve submeter-se às exigências da sociedade dominante se quiser libertar-se de sua condição de tutelado.

Fruto de um processo de integração, adaptação ou de assimilação, trata-se, em suma, de modificar uma comunidade baseada nos costumes e na afeição em prol de uma coletividade nacional, a brasileira.

Cabe lembrar ainda que a maior parte das minorias étnicas do século XIX ao mesmo tempo que pelejavam pela independência, tentaram apaixonadamente ressuscitar suas línguas nacionais (SARTRE, 1968), vários grupos indígenas tiveram que abandonar suas línguas

¹⁷³ Conversa com Dona Maura Titiah de Caramuru-Paraguaçu.

tradicional, e hoje diversos tentam recompor seus traços culturais de tempos só vividos na memória dos mais velhos, inclusive suas línguas.

O índio pode se utilizar de diferentes materialidades lingüísticas para veicular um discurso. É na produção de um *discurso indígena* que o índio constrói e revela um ‘modo de ser’ muito particular e específico, harmônico e conflitivo, no qual ele se ‘faz índio’, assim como os judeus se constituem, se mostram, se dizem judeus em português, em inglês, em francês(MAHER, 1998, P.43).

Cada cultura ordenou a seu modo o mundo que a circunscreve e esta ordenação dá um sentido cultural à aparente confusão das coisas naturais. É esse processo que consiste em um sistema (LARAIA, 1997, p.95) que mostra como as relações sociais estão organizadas e divididas, e que dá sentido às práticas e a relações sociais, e isso só é vivenciado em Nova Vida através da educação comunitária.

A cultura, por conseguinte, compreendida enquanto resultado da práxis e do trabalho humanos em sua relação dialética com o mundo. Ela compreende o universo simbólico e “abrangente” em que os homens atuam e interagem nesse processo dialético em permanente movimento, criado pelo homem, mas que ao mesmo tempo o cria (LIMA, 1981) e isto não está incorporado pela dinâmica escolar, porém na dinâmica do terreiro da Aldeia.

Constitui-se *pessoa*, num contexto histórico prenhe de valores, com formas de ser ou de comportamentos, onde, por estar em relação intra e intersocietal, a sociedade está em constante mudança. Se o processo rompe o suposto equilíbrio social, seus valores começam a decair e se não acompanham o torvelinho histórico, esgotam-se, por não corresponderem aos “novos anseios” da sociedade. Mas como a sociedade, a cultura, estas não morrem, os “novos valores” começam a buscar a plenitude e a marcarem o “novo” perfil da pessoa nesta cultura, nesde grupo. A este contexto chamamos transição, o que se reflete não necessariamente na Escola, mas na *educação comunitária indígena*, da qual se extraem o trabalho, a produção destinada à comunidade e ao mercado externo à esta comunidade, a conduta no dia-a-dia e mesmo o Toré com seus “novos” valores.

Na Aldeia de Nova Vida a pessoa se constitui inicialmente pela bagagem cultural herdada em Caramuru-Paraguaçu, associada ao processo de criação do sentido de aldeia que vem ocorrendo no local desde a chegada das primeiras famílias, através das referências “tradicionais” e daquelas que viriam a ser incorporadas na tradição local neste novo contexto para os Pataxó Hãhãhã na sua transição. Tal criação, vivida na *educação comunitária indígena*, é que vem compondo a trajetória deste “novo” grupo, a sua transição para Nova Vida e sua atual afirmação como ente desta aldeia, mesmo sendo Pataxó Hãhãhã.

Toda transição é mudança do aparentemente estável no aparentemente desconhecido. Como diz Freire, mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural¹⁷⁴.

Tendo ocorrido a dissidência que veio gerar Nova Vida, este ser Pataxó está inserido num outro momento histórico que certamente faz parte da historicidade do grupo de referência, mas se constitui ele mesmo num ser híbrido. O híbrido que se cria e recria na convivência entre diversos elementos culturalmente diferentes utiliza como mecanismo dessa criação justamente o processo educacional, seja o *formal*- através de ritos de passagem, escolares- ou o *informal*, na convivência cotidiana.

A sua identidade é marcada por meio de símbolos vivenciados pelo grupo, e pelos elementos que a *pessoa* usa, pela junção de elementos significativos de vários grupos e apropriados pela *pessoa* Pataxó Hãhãhã. Nesta “nova” realidade fruto de contatos com outros universos simbólicos surgem, conforme salienta Grupioni¹⁷⁵ outras demandas das quais se busca conhecer o mundo do branco, pois não se pode estar alheio a esse “outro”.

A “nova” realidade criada na comunidade indígena de Nova Vida, é um todo estruturado, que se faz cotidiano, e que é construído quotidianamente, nesta *rede de relações sociais*, a

¹⁷⁴ FREIRE (1983) menciona: “dos acontecimentos, de valores, de idéias, de instituições. Mundo da linguagem, dos sinais, dos significados, dos símbolos. Mundo da opinião e mundo do saber. Mundo da ciência, da religião, das artes, mundo das relações de produção. Mundo finalmente humano.

¹⁷⁵ Entrevista concedida por Luís Donisete Benzi Grupioni ao Jornal do MEC (2000).

escola, os grupos de trabalho, as relações de parentesco e reciprocidade estão presentes como práticas educacionais, porém dentre as executadas e mantidas na Aldeia, apenas a comunitária se faz em todos os espaços desta rede de relações sociais.

Permite-se abordar a cultura Pataxó Hãhãhã a partir de mudanças internas e externas, de alterações nos seus antigos padrões de vida que o fizeram ser índios atuais da dita Região Leste brasileira. As contradições da herança constroem-se e constroem esse Ser Pataxó Hãhãhã.

O mundo então criado congrega as suas contradições de ser, onde a identidade está impregnada na manutenção da tradição e dimensionada na sua própria construção a partir das experiências e vivências dos sujeitos, passadas e presentes. Diversas falas nos mostram tal identidade, das quais elencamos algumas, as duas primeiras já mencionados anteriormente e a terceira recolhida junto às “índias velhas” Dona Rosa e Dona Santa:

- Na minha Aldeia tem/Beleza sem plantar./Eu tenho o arco, eu tenho a flecha./Tenho a raiz para curar/Viva Jesus, viva Jesus, Viva Jesus que nos veio trazer a luz.” (Canto do Toré)
- Antigamente os meus parentes, avós, e os mais velhos, *eles* comiam pássaros, peixes, caça, e frutas, raízes, comida do mato mesmo, da mata... Depois foi que *eles* aprenderam a comer açúcar e sal, e muitos morreram.... Também que tiveram que mudar o jeito de morar, deixar de ser como era... (9)
- Não foi fácil quando a gente chegou aqui, era só um mato feio e muita formiga, rapaz, muita formiga que só vendo... mas foi pra cá que a gente veio, né?...então a gente tem que cuidar das coisas, senão a gente morre, mas aqui é muito ruim... mas nós tem que viver do jeito da gente, não como era antes (risos) assim não dá mais... a gente tem que ser índio Pataxó Hãhãhã e tem que saber das novidades também, ouve rádio. O índio não vive mais só na mata, também tem que saber das coisas da cidade.”

Percebemos que o índio Pataxó Hãhãhã é uma *pessoa* que se faz cotidianamente através da socialização, das relações ecológico-bióticas, e tecnológico-culturais, portanto de bases geográficas, ecológicas, demográficas, tecnológicas, em sistemas de comunicação, estruturas sociais e valores, representações, *ethos* (ERNY, 1982, p.126). Tal construto que é

a *pessoa* Pataxó Hãhãhã é produzido mais pela *educação comunitária indígena* que pelas outras práticas educacionais abordadas neste trabalho, frisando-se que é esta que dá corpo à resistência cultural e à reprodução desta *pessoa*. Cabe salientar pois, que o modelo de *educação para o indígena* se for aplicado com fundamento e compromisso consciente pode interferir nos espaços de produção da *pessoa* indígena condicionando-a num outro perfil, num outro papel social, ou mesmo anulando-a.

A sua identidade está na memória do grupo, num processo de transformação de *gente da mata* em *gente da reserva*, ou mesmo de se assimilar à sociedade nacional, o que historicamente tem-se observado através da sua condição de trabalhadores rurais, domésticas, feirantes, artesãos, buscando “promoção social”, projetando aspirações e esperanças opondo-se ao processo de decadência, de desvalorização, de desqualificação (BOURDIEU, 1997.p.35), e no conflito por manter alguns elementos tradicionais relativas ao seu ciclo da vida, e por também haver abandonado tantos outros.

Os Pataxó Hãhãhã, por razões históricas, tiveram que adotar a imitação do comportamento dos sertanejos e dos trabalhadores rurais tais como usar facão, enxada, trabalhar na terra dos outros, o que foi objetivado historicamente pela implantação de programas de *educação para o índio*. Porém a *criação de novas maneiras e as novas associações simbólicas no seu esforço por se metamorfosear num outro ser, chocava-se com suas peculiaridades culturais* (MELATTI, 1972, p.69), levando-os a manter uma identidade diferenciada, indígena, o que se respalda na manutenção de processos de socialização vivenciados na *educação comunitária*, enfrentando o conflito existencial da *estabilidade* e da *mudança*.

Todo este mundo histórico-cultural, produto da práxis humana, condiciona a própria *pessoa* - seu ser criador e mantenedor- como ser contraditório, no qual a *mudança* produzida pela dinâmica da história, e a *estabilidade* - produzida pela sua experiência de vida, através da recriação da tradição, e da sua vivência- aparecem como tendências que se contradizem.

A *educação comunitária indígena*, a primeira e mais presente educação que tem a *pessoa* na Aldeia, tem como espaço relacional as pessoas comuns que ali vivem, e ocorre no próprio local, seja nas casas, na casa de farinha, nas roças enfim, onde se possa compartilhar do *estar junto*, dos hábitos e costumes locais. Tal partilha se faz utilizando o

material didático do trabalho, da lida na roça, na casa de farinha, em casa, e que são os instrumentos de trabalho.

A outra forma de educação veio de fora e se tornou necessária, porém não avançando para além do tempo-espaço escolar: o tempo de duração das aulas, o espaço restritamente escolar, raramente adjacências; o agente educador por excelência não é uma *pessoa qualquer*, mas o (a) professor (a), e o espaço é escolar, o material é o livro, o lápis e o caderno, só utilizados neste espaço, pois não é costume que eles estudem em casa-conforme já mencionado anteriormente, e confirmadas pelas expressões já indicadas:

O livro é só pra escola, porque em casa a gente tem que fazer outras coisas; coisa de livro se aprende na escola e não em casa, porque não tem tempo¹⁷⁶.

A gente manda os meninos para a escola porque lá eles aprendem as coisas de escola, mas não tem nada da gente nos livro.

Coisa de casa é coisa de casa, é coisa da gente, da roça, de trabalhar na casa de farinha, isso o livro não ensina, a capinar, a cuidar da terra...coisa de professor é diferente, é no livro, é educando, é falando, escrevendo, aqui não é assim...aqui se fala (risos) ...agora *escrever* do nosso jeito é no braço...debaixo do sol...

A identidade, então, marca o encontro do sujeito com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vive *agora* por meio dos significados produzidos pelas representações, o que *dá sentido à nossa experiência e àquilo que somos* (WOODWARD, 2000, p.17). A identidade faz-se mais forte na vivência cotidiana.

Nas práticas educacionais que observamos é a *educação comunitária* que se faz *ethos* do grupo, em reação ao modelo proposto pela *educação para o indígena*; ela contém a referência da auto-imagem da *pessoa Pataxó*, a medida em que se faz cotidiana e, portanto, assume a reprodução cultural do grupo como grupo étnico específico. Educacionalmente a sua influência sobre a produção da identidade se faz na criação de hábitos, e desses hábitos, a criação e manutenção do costume.

¹⁷⁶ Frases dita diversas vezes por alunos, e outros membros da comunidade, a exemplo do Cacique, das “índias velhas”, dentre outros. As duas frases iniciais já foram mencionadas neste trabalho.

A *educação escolar indígena* que se fez hábito e costume, por ser educação de caráter escolar que serve de ligação com elementos da sociedade exterior. Esta prática educacional ainda se faz sem respaldo comunitário, ou, de certa forma, a educação escolar, ainda que dita pelo grupo como necessária, o sentido da escola não foi incorporado pelos mesmos como um território de vivência seu, do seu grupo, contudo como um espaço alheio que pode ter várias utilidades comunitárias e especificamente escolares. As primeiras atividades englobam se reunir para dialogar, para passar a chuva, tendo no prédio escolar um ponto de referência; as tarefas comunitárias são, inclusive, executadas até no espaço escolar como um espaço da aldeia; mas como tarefas escolares específicas, aquelas que na sua prática só podem ser executadas neste local, como *fazer os deveres da escola, estudar no livro*.

O *ethos* se faz como identidade, que é a interseção das vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação¹⁷⁷. As práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-os como sujeito. No cotidiano o índio Pataxó Hãhãhã faz-se *persona* na contradição entre as imagens do passado- de tradição e ancestralidade- e as *novas* necessidades do presente¹⁷⁸ segundo se depreende dos depoimentos que se seguem:

- “Pessoas/branco já sivilizaros os Índios.”(Texto V)
- “O índio vive junto à natureza, aqui a gente pode achar tudo que necessita, mas antes não era assim não... antes era melhor, mais livre... Aqui na Aldeia a gente pode brincar e ajudar ‘os povo’ na roça, lá na represa, na casa de farinha...” (1)
- “Aqui na aldeia a gente ... pode aprender sobre como era antes que o nosso povo vivia, quando *os índio* vivia no mato e podia caçar e pescar numa boa; e tinha mais árvores, tinha mais espaço...isso aqui na aldeia ainda tem um pouco, aqui é melhor morar...” (2)
- “Antigamente os meus parentes, avós, e os mais velhos, *eles* comiam pássaros, peixes, caça, e frutas, raízes, comida do mato mesmo, da mata... Depois foi que *eles* aprenderam a comer açúcar e sal, e muitos

¹⁷⁷ RUTHERFORD, J. Apud: WOODWARD (2000,p.19).

¹⁷⁸ Texto V e Desenhos 1, 2 e 9 , além de um depoimento tomado junto às índias velhas foram utilizados.

morreram.... Também que tiveram que mudar o jeito de morar, deixar de ser como era...” (9)

- “A gente tem que ser índio Pataxó Hãhãhã e tem que saber das novidades também, ouve rádio. O índio não vive mais só na mata, também tem que saber das coisas da cidade.”

Este ser híbrido não existe sem referência, pois ele se faz num contexto e historicidade específicos, mas ao observá-lo, existe uma indagação que permeia nossa análise. Pois a simples constatação de que ele é híbrido não se esgota em si.

A questão gira em torno da manipulação de uma dada realidade, e por conseguinte, da manipulação de uma identidade híbrida. Segundo Schüler (1995): “A hibridez floresce nas culturas empurradas para a margem. Lançados à periferia, se misturaram estilos, línguas, costumes. Como exigir pureza do que nasceu impuro étnica ou literariamente?”

A *pessoa* que figura na nossa análise é determinada por uma tipificação histórica e cultural, ela é Pataxó Hãhãhã; a sociedade é a Pataxó Hãhãhã criada a partir das articulações específicas que foram tramadas de maneira a permitir que se pudesse sobreviver e manter viva a memória dos ancestrais. E ainda que não se pudesse viver como em tempos ancestrais, remotos, que fosse possível, ao menos, manter vivo seu universo simbólico, este fortalecido pela concepção de sagrado, dos quais os Pataxó Hãhãhã compõem um grupo ritual (PARAÍSO, 1994). composto de espíritos que comandam, ou coordenam a vida dos homens.

Na busca de pontos de convergência para a conclusão dessa análise cabe retomar o problema e a hipótese dessa Dissertação, respectivamente:

- Que perfil de *pessoa Pataxó* é construído a partir da ação de práticas educacionais *comunitárias e escolares indígenas* e práticas educacionais *para os indígenas* praticados na comunidade Pataxó da Aldeia Indígena Nova Vida enquanto etnia específica?
- A construção da pessoa como afirmação da identidade Pataxó em Nova Vida faz-se através das *práticas educacionais comunitária e escolar indígenas* que alimentam essa

auto-imagem em reação ao modelo proposto pelo programa oficial de educação *para o indígena*.

Tendo percorrido o processo histórico do grupo Pataxó Hãhãhã que constitui Nova Vida, e que se constitui em Nova Vida; tomando como premissa que a cultura é formadora da *pessoa*, assim como esta é quem lhe produz e reproduz; e considerando que a produção tanto da cultura quanto da *pessoa* são feitas no exercício educacional, seja nas relações cotidianas onde se apreendem hábitos e costumes na vivência com os diversos membros que compõem a sociedade e seus grupos- familiar, vizinhança, trabalho, lazer, religião, dentre outros- , onde tais relações podem ser de caráter formal ou não; ou mesmo nos diferentes espaços da Aldeia, e nos sentidos destes espaços, a ambiência. Concluimos que a identidade Pataxó em Nova Vida é alimentada majoritariamente pela *educação comunitária indígena* em oposição ao modelo explicitamente integracionista da *educação para o indígena*, e ainda resistente à prática da *educação escolar indígena* ali embrionário e de poucas referências concretas no seu contexto de Nova Vida.

Dentre os espaços mencionados neste trabalho destacamos prioritariamente a Aldeia como um todo, e a Escola. Temos três práticas educacionais que influem nesta produção da *pessoa*, das quais analisamos alguns pontos diante do que foi observado durante a pesquisa.

Na **educação para o indígena** o espaço educacional é escolar, ainda que a Legislação atual conceitue educação como para além deste espaço e inclua a família e a sociedade. Faz-se educação indo para a Escola e trabalhando lá, através do cumprimento das atividades escolares. Porém no grupo de Nova Vida, Escola tem o sentido de lugar onde se aprende a cultura letrada, e pode sonhar em aspirar a melhorar de vida, e as atividades escolares são da Escola, restritas a este espaço, o que cotidianamente pouco influencia nos hábitos das pessoas, servindo apenas de referência de horário de aula, o horário que está ocupado pela Escola. Omite-se em grande parte a história e cultura indígenas, o que, se comprometidamente executada por profissionais competentes, pode gerar a negação da memória indígena, do *ethos*. Contudo esta prática esbarra na qualificação deficiente dos

docentes e do trato com educação indígena por parte dos órgãos competentes locais- FUNAI, Secretaria de Educação Estadual, Municipal- , e no fato de não ter sido apropriado o uso da Escola pelo grupo étnico de referência pois estudar escolarmente implica em interrupção do processo, descontinuidade.

Na **educação comunitária indígena** o espaço educacional é a própria aldeia, e seus diversos ambientes de vivência. Faz-se educação partilhando da maneira de ser, através da família, grupos de trabalho, rezas, cantos. O sentido de educação é o sentido de ser e viver no grupo, partilhando dos seus valores e da memória, das relações intra e inter-familiares, das relações de trabalho e da resistência sociocultural frente à expansão histórica da sociedade nacional brasileira. Aí confirma-se o *ethos* do grupo. É na reprodução do *ethos* que se constrói a *pessoa* específica da cultura Pataxó, é aí que confluem os diálogos intra e interétnicos. É através deste processo de enculturação, portanto educacional, que o Pataxó se vê e se posiciona frente ao mundo.

Na **educação escolar indígena**, temos um processo de educação pouco eficaz, uma vez que o espaço destinado ao diálogo entre a Escola e a Aldeia, ainda que tenha sido implementando não vingou, tanto pela baixa qualificação docente, quanto pela não apropriação da Escola pela comunidade local, reforçado também pelo descaso das autoridades competentes em nível oficial, governamental- FUNAI, Secretaria de Educação Estadual, Municipal-, como de organizações outras. A **educação escolar indígena** serviu como experiência, mas não devidamente articulada com as demais aldeias Pataxó, como Barra Velha, considerada Aldeia Mãe, nem com Caramuru-Paraguaçu, sequer articulada com outras escolas indígenas. Sua execução foi mantida na relação de dependência da comunidade indígena para com os órgãos supra-referidos e não como autonomia da própria comunidade, pois esta não incorporou o sentido da Educação Escolar. A curta experiência em educação escolar indígena permitiu apenas um breve diálogo entre o conhecimento escolar e o etnoconhecimento, porém foi desarticulada por razões de burocracia envolvendo FUNAI e Secretaria Municipal de Educação, e mais uma vez por ser a Escola um espaço ainda *exterior* mesmo dentro da Aldeia.

Dentre tais elementos, percebe-se que a hipótese levantada pode ser comprovada, pois “a construção da pessoa como afirmação da identidade Pataxó em Nova Vida” faz-se através

da prática educacional *comunitária indígena* que alimenta a sua auto-imagem em reação ao modelo proposto pelo programa oficial de *educação para o indígena*. Observando-se pois que a *educação escolar indígena* não alcançou ainda um nível de influência satisfatória em meio à comunidade, pois a Escola ainda lhe é um espaço alienígena, “espaço para formar doutor”- como salientou o Cacique, e seu funcionamento ocorreu em nível de experiência, de alternativa. Não tem um significado eficaz de afirmação da cultura local devido sua descontinuidade- não se fez programa oficial, nem experiência duradoura-; mas pelo que observamos, esta experiência também veio a alimentar a construção de uma identidade indígena e que serve para a sua auto-afirmação como etnia diferenciada. O problema não é apenas indígena, tem-se a Escola que não dialoga significativamente com a vida comunitária, que não vivencia laços identitários.

Alguns elementos podem ser destacados e que comprovam a hipótese:

- 1- Educação- A *pessoa* Pataxó se faz no convívio da Aldeia, no seu *currículo comunitário* e sem a necessidade vital da educação escolar formal, cabendo considerar que mesmo esta educação formal a que eles têm tido acesso é de baixa qualidade, conforme pudemos atestar nas observações feitas, o que pode ser visto na afirmativa do Cacique, e outras já mencionadas anteriormente neste trabalho: “Educação é quem faz a gente, a gente não é nada sem educação, agora educação de escola é diferente, faz a gente também, mas não como estar ali o dia todo, é assim que se aprende a ser gente, se aprende a fazer as coisas.”

- 2- Espaço educacional- O índio Pataxó precisa da Escola regular como condição de manter o diálogo útil com a sociedade que o circunda, e na medida do possível, articular e promover benefícios para o seu grupo. Este espaço é posterior ao contato, como se sabe, mas culturalmente a verdadeira Escola para o Pataxó é sua vivência cotidiana, na Aldeia, ou com os seus. As tarefas da Escola são na Escola, as da Aldeia são em todos os lugares da Aldeia. Eis a afirmativa do Cacique que assim como outras já mencionadas no decorrer deste trabalho ilustra tal observação:

A gente precisa de Escola só para poder melhorar de vida, ter uma pessoa para ajudar a gente, se é do nosso povo é garantido, se é de lá de fora, é

sempre mais difícil...mas se é coisa da gente mesmo, do conhecimento de nós índios, isso a gente não precisa de Escola, a nossa Escola é aqui mesmo.

- 3- Relação Professor-Aluno- A relação de caráter escolar formal se faz fugaz, ela reduz-se a um mero cumprimento de horários, e de papéis que não se sustentam como ação vital na comunidade, *pois não há necessidade*, segundo depoimentos tomados no grupo, *de se freqüentar a Escola diariamente, os serviços da comunidade falam mais alto*. Porém na relação de aprendizagem realizada na partilha do dia-a-dia, onde todos aprendem lidando com o plano de trabalho comunitário e em nível das relações interpessoais da própria comunidade, produz-se a interação dos agentes Pataxó, onde o professor e o aluno são as pessoas nas suas trocas culturais, nas quais todos pode aprender e ensinar.
- 4- Conteúdo educacional- Dentre os Pataxó, só podemos dizer que existe cultura Pataxó, sua memória, pois tem-se aprendido através do convívio na própria comunidade, o que é reforçado pelo fato de que não se estuda na educação formal escolar sobre sua própria trajetória étnica.

Dentre tais pontos elencados, e do que observamos, aliados à própria composição do trabalho, constatamos que “a construção da *pessoa* como afirmação da identidade Pataxó em Nova Vida” faz-se através da educação comunitária indígena que alimenta a sua auto-imagem, a sua memória, o seu jeito de ser: “coisa de escola é coisa de escola, coisa de nós é coisa de índio”.



Figura 36 – Gravuras diversas. Fonte: Projeto Índios no Sul da Bahia (Augusto Oliveira)

6 Considerações finais.

*“não acreditamos na natureza humana,
não aceitamos que uma sociedade seja
a soma de moléculas isoladas ou isoláveis”*

Sartre

Ao longo deste trabalho buscamos discutir que perfil de *pessoa Pataxó* é construído a partir da ação de modelos educacionais *comunitários* e *escolares indígenas* assim como *para os indígenas* praticados na comunidade Pataxó da Aldeia Indígena Nova Vida enquanto etnia específica. Observamos seus modelos educacionais, e como educacionalmente tais modelos constroem e mantêm uma determinada identidade étnica, e como se compôs sua trajetória histórica de *Gente da Mata* à *Gente da Reserva*, até os dias atuais.

Para que elaborássemos tal discussão fez-se mister que analisássemos além dos conceitos que nortearam o trabalho, o contexto das discussões sobre o índio brasileiro e a educação, a partir do que poderíamos abordar os três modelos almejados no trabalho.

Os três modelos se justificaram por serem os principais elos de produção da *pessoa*, pois eles estão prenes de relações de ensino-aprendizagem. Uma vez que se produz a pessoa, produz e se reproduz a cultura. A educação, por sua vez é um dos suportes da cultura, aliás, cultura e educação dialogam e muitas vezes se confundem, pois o exercício da enculturação é um exercício da aprendizagem. Daí buscarmos a *pessoa* que emerge das práticas educacionais, a qual constatamos ser híbrida por ser atual a um dado contexto e congregar em si o antigo e o novo, assim como suas aspirações de futuro, que no caso Pataxó tem como marca o território, e os elementos que lhe permitem figurar não como espaço genérico, mas onde as relações- educacionais e culturais- o traduzem como território de vivência Pataxó.

Coube apontar alguns elementos, dentre os quais a sua localização- na Aldeia Nova Vida, e não numa aldeia qualquer, ainda que Pataxó; *identificação e caracterização* da comunidade indígena objeto do estudo, o que só pudemos fazer mediante as observações *in loco* e daí pudemos apreender elementos da sua historicidade- no período compreendido entre 1985 e a década de 90. Desta forma, tomando como suporte a observação e o diálogo a partir de roteiro semi-estruturado nos foi possível caracterizar as modalidades das práticas educacionais presentes na comunidade indígena indicada- *comunitárias, escolares indígena e para os indígenas* – e posteriormente analisar o processo de construção do perfil da *pessoa Pataxó* através da atuação dessas práticas educacionais e qual perfil desta *pessoa* que emerge como resultado da atuação dessas práticas educacionais.

Ao tomarmos como referência elementos colhidos durante a pesquisa constatamos que se educa a partir de caminhos diferentes, meios também diferentes, embora diga-se que com os mesmos objetivos - “formar *gente*”- como ouvimos de índios e não-índios que têm desenvolvido atividades na Aldeia de Nova Vida. Cabe-se formar *gente*, e a referência de *gente* que se tem é o índio Pataxó resistente aos brancos.

Os alunos são os mesmos para todas as práticas educacionais observadas, porém os professores são diferentes. Numa dimensão restritamente escolar, a *educação para o indígena*, o professor é não-índio, o índio aí é apenas o auxiliar, ou o aluno *tabula rasa*; na dimensão comunitária, os professores são os integrantes da Aldeia, o referencial da “*gente*” da Aldeia. A *educação escolar indígena* não acontece a contento, pois não conseguiu articular o diálogo entre Escola e Terreiro da Aldeia, entre a sabedoria do seu povo e a sabedoria letrada; mais uma vez a *gente* que se tem é a sua *gente*, com os quais se identificam.

Os conteúdos destinados à formação da gente são basicamente duas categorias: a formação feita “*para o indígena*” a partir de informações específicas, estanques em suas áreas de conhecimento- Área de Língua Portuguesa; Área de Estudos Sociais- História e Geografia; Área de Ciências- e a formação feita pelo indígena através dos saberes que *de per se* interdialogam, ainda que sejam classificados diferentes, mas um depende explicitamente do outro: Saberes de formação para o trabalho domésticos e comunitário; Saberes da saúde e dons espirituais; Saberes relativos aos valores, crenças e normas de conduta. A educação

escolar indígena, por sua vez caso fosse realmente aplicada trabalharia com a interdisciplinaridade entre tais formações.

Pontuamos alguns elementos que permitem a apreensão da pessoa Pataxó e os processos educacionais onde ela se produz e/ou reproduz, onde ela se apercebe como resistência de uma identidade em face ao seu ocaso imposto pelas relações de colonização- enquanto pacificação, catequese ou mesmo integração, e hodiernamente o discurso da emancipação.

O presente trabalho é uma primeira incursão na temática educação indígena no Sul da Bahia. Nele percebemos algumas questões ao tempo em que fecham este trabalho, apontam paralelamente para futuras indagações, como por exemplo :

- Diálogos intra-étnico e interétnico;
- Diálogos com a sociedade nacional através de seus órgãos governamentais e não-governamentais;
- Diálogos específicos em educação;
- Utilização e elaboração de Parâmetros Curriculares.

Diálogos intra-étnico e interétnico- Precisam ser reforçados na dimensão intra, embora os índios “costurem” suas articulações internamente, assim como é preciso aos povos que integram a APOINME- Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerias e Espírito Santos- que compõem as regiões Nordeste e Leste uma troca mais efetiva das suas experiências. As informações não devem ficar restritas às *lideranças*, mas devem ser respeitadas as questões internas de cada povo para além das articulações que cada povo possa fazer com a sociedade nacional através de interlocutores indígenas ou organizações governamentais ou mesmo não-governamentais.

Diálogos com a sociedade nacional através de seus órgãos governamentais e não-governamentais- Precisam ser reforçadas na sua totalidade e pluralidade, pois no âmbito Federal a FUNAI atua em nível de Bahia, mas é insuficiente, senão incapaz de resolver as

questões indígenas, ou dar um curso onde se permita ao índio existir como cultura diferenciada ao passo que este também possa dialogar com a sociedade nacional em condições de grupo emancipado. O diálogo com as ONGs deve ser desenvolvido com articulações não restritas a *uma bandeira* de grupo político institucionalizado, mas abranger a sociedade civil chamando-lhe à percepção das diferenças culturais não como coisa em si, mas coisa de um processo emancipatório e de consciência face às diversas formas de opressão e preconceito que vitimam a todos nós.

Diálogos específicos em educação- O MEC tem um setor atuante que é a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas – CGAEI- através da Secretaria de Educação Fundamental, que vem ativamente participando com trabalhos relativos à formação inicial e continuada de professores indígenas; produção de material didático e divulgação da temática indígena nas escolas, além de encaminhar projetos diversos nesta área dialogando com instituições que podem participar do processo- Organizações Indígenas, Organizações não-governamentais de apoio aos índios e universidades que estejam desenvolvendo trabalhos voltados para a Educação Escolar Indígena.

No Estado da Bahia- em particular em Camamu essa atuação vem ocorrendo aquém do desejado para que se faça um trabalho de educação de qualidade e em crescendo no que se refere ao respeito ao outro. Existem cursos de formação para docente indígena, ministrados pela FUNAI, algumas universidades centralizadas na região da capital baiana, e uma ONG ligada a grupos destas universidades, ANAÍ- Associação Nacional de Ação Indigenista. A produção de material didático ainda é muito pequena, restringindo-se a algumas cartilhas feitas pela ONG supra citada. A divulgação da questão indígena em outras escolas é muito pequena. Existe apenas uma única escola da rede particular no Sul da Bahia, em Itabuna, a assumir no seu conteúdo programático de alguma forma um compromisso com a conscientização sobre o índio, embora utilizando ainda assim o *índio congelado*, mas vem levando o debate para além dos círculos de iniciados em questão indígena. A rede pública de ensino não se refere ao índio senão como data comemorativa ou dados estatísticos mas não viabiliza trabalho de boa qualidade. Os grupos indígenas é que têm buscado esse diálogo, mas falta-lhes o apoio suficiente em nível de transporte ou compromisso contra-hegemônico para operacionalizar tal meta.

Os Parâmetros Curriculares, por sua vez, têm o RCNEI- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas- como base teórica para as conversas com os professores que atuam nas aldeias com idéias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental. Entretanto o processo dialógico e democrático que consta neste Referencial não é conhecido das comunidades. O currículo escolar que serve de apoio é o da escola rural, sujeito aos descasos do processo político municipal e estadual vigentes, e o currículo que serve como formação da *pessoa* é o currículo comunitário, a educação comunitária, pois a escolar não assume significado eficaz nem eficiente perante a comunidade.

Percebemos que assim como a Escola não se apropriou do referencial indígena em Nova Vida, a comunidade não se apropriou da Escola, criando espaços educacionais diferenciados, e por sua vez produzindo a pessoa conforme o *sentido de ser* de maior significado para o grupo. Compete lembrar o risco que implica a *Educação Escolar Indígena* sendo introduzida no grupo, sem no entanto ser incorporada como elo entre os currículos *comunitário* e da *educação para o indígena*, e sem a participação e o compromisso da comunidade e dos seus agentes- externos e internos- na construção de um processo educacional com vistas a uma prática de alteridade e de consciência em si e para si.

Compete continuidade de estudos e diálogos enquanto Pesquisa, Extensão e Ensino por parte das Universidades em parcerias com sociedades indígenas, e setores da sociedade civil organizada. Compete àqueles que estão sensibilizados com a questão indígena e a manutenção da pluralidade como elemento significativo da sociedade baiana e brasileira assumir a necessidade em rever o olhar e as posturas sobre as comunidades indígenas não apenas enquanto folclore, no seu sentido vulgar, mas como culturas, como grupos humanos contemporâneos.

Na condição de minorias precisam articular não apenas com os seus simpatizantes, mas abrir o diálogo como condição de produção da simpatia, senão da empatia, com outros setores da sociedade, dialogando com as lideranças e lógicas tradicionais de respeitabilidade e comando.

É preciso apropriar-se da escrita, da palavra, do gestual, das gentes e do mundo, dos signos que traduzem o mundo conforme as culturas assim o enxergam, e assumir a aceitação do outro, abolindo mecanismos que promovem a manutenção do *habitus* que reproduz e perpetua situações assimétricas de acesso ao conhecimento e de afirmação de identidade. O diálogo construído pode ter como base a afirmação do índio: “posso ser como você é sem deixar de ser quem eu sou”, onde evidencia-se que visões de mundo, de homem, de homem no mundo podem ser intercambiadas desde que se tenha no outro um sujeito com quem se partilha um processo, uma vivência.

Se o paradigma da assimilação/integração foi legalmente superado pelo paradigma da pluralidade cultural, há que se garantir o uso das culturas no contínuo da vida escolar, através dos processos de aprendizagem próprios a essas sociedades, entre os quais a oralidade, e a reprodução dos valores e etnoconhecimentos.

Compete à Educação planejar-se como “projeto”, utilizando seus *objetivos/ conteúdos/ estratégia/recursos/avaliação* visando não a mera execução de algo posto no papel e de possível valor burocrático, mas de superar a realidade. A ação educativa cabe, então, como ação contra-hegemônica e, portanto, de práxis que se faz transformadora, pois leva à empatia e emancipação, além de promover aos membros das minorias culturais a sua própria valorização como ente portador de identidade, de referencial social, histórico e cultural.

A contemporaneidade de Nova Vida faz-se como necessidade do diálogo intercultural, cabe permitir a convivência, o diálogo útil entre “eles” (intra e inter étnico) e entre “eles” e “nós” (interétnico), e que aqueles envolvidos possam se apropriar conscientemente dos seus rumos, e interagir de maneira culturalmente rica e proveitosa, onde sujeitos conscientes da sua trajetória histórica e das suas contradições se apresentem como interlocutores superando as condições reais da existência sem perder o seu *ethos*, o seu traço comunitário.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA-

ALVARES, Myriam Martins. **A Educação Indígena na Escola e a domesticação Indígena da Escola**. Comunicação apresentada à XXI Reunião da Associação Brasileira de Antropologia/ ABA/ Grupo de Trabalho Política Indigenista, Movimentos Étnicos e Estados Nacionais. 1988

ARTAUD, Expedito. **Os índios gaviões de Oeste. Pacificação e integração** Belém, Museu Paraense Emílio Goeldi. 1975. 86. Ilust. Publicações Avulsas, 28.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE APOIO AO ÍNDIO . BAHIA. **BOLETIM nº 13/14-** Julho a Dezembro 1994.

AZEVEDO, Marta Ramos de Azevedo. **Viva vida: Estudos Sociais** : 2ª série. São Paulo : FTD, 1996.

BALDUS, Herbert. **Métodos e resultados da ação indigenista no Brasil** Revista de Antropologia. V10 Jun/Dez 1962. Nº1 e 2.

BARROS, Carlos **Ciências** . São Paulo : Ática, 1999. 4v

BARROS, Edir Pina de. Reflexões sobre educação escolar indígena na conjuntura atual In: MATO GROSSO SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MATO GROSSO. **Urucum Jenipapo e Giz : A educação escolar indígena em debate**. Cuiabá : Entelinas, 1997. Mato Grosso.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Educação bilíngüe, lingüística e missionários **EM ABERTO**, Brasília, ano 14, nº63, jul/set 1994.

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1985.

BERND, Zilá. **Racismo e anti-racismo**. São Paulo : Moderna, 1994

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As 'tradições nacionais' e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime (ORG). **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo : Contexto, 1990.

BOURDIEU, Pierre et alii. **A miséria do mundo**. Petrópolis : Vozes, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia: construção da pessoa e identidade cultural**. São Paulo : Brasiliense, 1986

_____. **Somos as águas puras**. Campinas, SP : Papyrus, 1994.

_____. **O difícil espelho : limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação**. Rio de Janeiro : IPHAN/DEPRON, 1996.

BRASIL: CONGRESSO. CÂMARA DOS DEPUTADOS. COMISSÃO DO ÍNDIO. **Relatório Pataxó** Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1988.

BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL. **Les peuples aborigènes-conditions de vie et de travail des populations autochtones des pays indépendents**. Genève : La Tribune de Genève, 1953.

CABRINI, Conceição et alii. **O ensino de história: revisão urgente**._São Paulo : Brasiliense, 1994.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Matoso. **Princípios de lingüística geral: como introdução aos estudos superiores da língua portuguesa.** Rio de Janeiro : Liv. Acadêmica, 1974.

CAMPOS, Rogério Cunha. Não aponte o dedo para Akuarinã In: **PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS EM MINAS GERAIS. A educação escolar indígena em Minas Gerais- Bay.** Abril de 1998.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado : base e superestrutura: relações e mediações.** São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1990.

CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO. **Povos Indígenas do Brasil 1987/88/89/90.** São Paulo : CEDI, 1991 (Série Aconteceu Especial, 18) : 513-526.

CHASE-SARDI, Miguel. **Transfiguracion etnica y autogestion.** Programa Guarani-American Field Service/Paraguay, 1988. 12p Mimeografado

CHAUNU, Pierre. **Histoire de l'Amérique Latine.** Paris : Presses Universitaires de France. 1949.

CIMI. **Com as próprias mãos- professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas.** Brasília : CIMI, 1992.

COELHO, Maria Josefina Rodrigues SANTOS, Manoel de Souza. **Comunidade criativa fazendo brincando.** São Paulo : Paulinas. 1986.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. **Lições de Bahetá- sobre a língua Pataxó Hãhãhã.** São Paulo/ Campinas : USP/UNICAMP. 1984.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. CIMI-LESTE. **Campanha Internacional pela Regularização do Território Pataxó Hãhãhãe**. CIMI. 1999

COORDENAÇÃO DE SAÚDE-CIMI. **Encontros de saúde 1978-1988**. CIMI. S/d.

CÔRTEZ, Clélia Neri. O aprendizado no ritual do Toré Kiriri, uma pedagogia do caracol. In: : MATO GROSSO SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MATO GROSSO. **Urucum Jenipapo e Giz : A educação escolar indígena em debate**. Cuiabá : Entelinhas, 1997. Mato Grosso.

COULON, Alain **Etnometodologia e educação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Índios, cidadania e direitos In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **O índio e a cidadania**. São Paulo : Brasiliense.

DANTAS, Beatriz Góis (ORG). **Repertório de documentos para a história indígena: Arquivo Público Estadual de Sergipe**. São Paulo : Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo : FAPESP, 1993.

DE GRANDIS, Rita. Processos de hibridação cultural In: BERND, Zilá & DE GRANDIS, Rita. (ORG) **Imprevisíveis Américas : questões de hibridação cultural nas Américas**. Porto Alegre: Sagra : DC Luzzatto : ABECON, 1995.

DENIS, Ferdinand - **O Brasil**; Belo Horizonte; São Paulo : Ed. Itatiaia/Edusp; 1980.

DORFMAN, Ariel MATTELART, Armand. **Para ler o Pato Donald: comunicação de massa e colonialismo**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1980.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O que é realidade**. São Paulo : Brasiliense, 1986.

DUQUE, Vilma. “La reconstrucción del modelo endógeno” comunicação apresentada na condição de Porta-Voz da Fundación Rigoberta Menchú Tum- Premio Nobel da Paz, à Conferência Ameríndia de Educação, Cuiabá, 1997.

EMMERICH, Charlotte MONSERRAT, Ruth. **Sobre Aymorés, Krens e Botocudos- notas lingüísticas.** Ministério da Agricultura/ Fundação Nação Nacional do Índio/ Boletim do Museu do Índio. Antropologia, nº 3 Outubro 1975.

ERNY, Pierre **Etnologia da educação.** Rio de Janeiro : Zahar, 1982.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático.** São Paulo : Cortez, 1994.

FAVRET, Maria Luiza **Os caminhos de estudos sociais,** São Paulo : Atual, 1996. 4v.

FERNANDES, Joana. **Índio- esse nosso desconhecido.** Cuiabá, MT: UFMT Editora Universitária, 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro : Nova Fronteira. 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir- história da violência nas prisões.** Petrópolis : Vozes, 1987.

FRANCO Laura Puglisi Barbosa. **O livro didático de história no Brasil: a versão fabricada.** São Paulo : Global, 1982.

FREITAG, Bárbara **REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS** , Brasília, 66 (152): 121-45, jan./abr. 1985.

GALVÃO, Eduardo. **Áreas culturais indígenas do Brasil: 1900 - 1959.** Museu Paraense Emílio Goeldi. N.S. Antropologia N. 08, Belém, 1960.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático IN: PINSKY, Jaime (ORG). **O Ensino de História e a criação do fato.** São Paulo : Contexto, 1990.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas** Rio de Janeiro : Zahar, 1978.

GRILLO, Suzana. O direito à diversidade cultural IN: **PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS EM MINAS GERAIS. A educação escolar indígena em Minas Gerais- Bay.** Abril de 1998

GRÜNNENWALD, Rodrigo de Azeredo **Os índios do descobrimento : Tradição e turismo.** Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS, 1999. Tese. Orientador : João Pacheco de Oliveira.

GUÉRIOS, R. F. Mansur. **Estudos sobre a língua camacã. Pequeno vocabulário-nótulas gramaticais- investigações etimológicas.** Arquivos do Museu paranaense. Diretoria Geral de educação. Paraná 1944.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo : Vértice, 1990.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença : a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

HARA, Regina. **Ler, escrever, contar: construção de cartilhas para alfabetização de adultos.** São Paulo : CEDI, 1990.

HERNÁNDEZ, Isabel. **Educação e sociedade indígena.** São Paulo : Cortez, 1981.

ILLICH, Ivan **Deschooling society.** Penguin Books: Middlesex (England), 1978.

INDI/ INSTITUTO PARAGUAYO DEL INDÍGENA. **La sociedad nacional y las comunidades indígenas- estudio de la educacion e la salud en cuatro comunidades indígenas del Alto Paraguay y actitudes de la poblacion nacional hacia los indígenas.** Asunción/ Paraguay : INDI, 1985.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL : sociodiversidade e biodiversidade. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/website/povind/ondestao/index01.html> Acesso em 12 de dez. 2000.

JACOBINA, Alberto **Em torno dos grupos indígenas da Bahia em 1932.** Instituto Geográfico e Histórico da Bahia. V60 p253-266, 1934, num relatório por ele enviado ao Governo Federal, ao diretor do SPI.

JIMÉNEZ, José. Sem pátria: os vínculos de pertinência no mundo de hoje- família, país, nação. In: SCHNITMAN, Dora Fried (ORG) . **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.

Jornal do MEC- Brasília-DF Abril 2000.

KAHN, Marina FRANCHETTO, Bruna. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. **EM ABERTO**, Brasília, ano 14, nº63, jul/set 1994.

LABURTHE-TOLRA,Philippe & WARNIER, Jean-Pierre. **Etnologia-Antropologia.** Petrópolis/RJ : Vozes, 1997.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico,** Rio de janeiro : Jorge Zahar Editor, 1997.

LEIRIS, Michel. Raça e civilização In: COMAS, Juan et alii. **Raça e ciência I.** São Paulo : Perspectiva, 1970.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Aprendendo com a educação indígena In: **PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS EM MINAS GERAIS. A educação escolar indígena em Minas Gerais- Bay.** Abril de 1998.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A noção de estrutura em etnologia; Raça e história; Totemismo hoje.** São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores)

LIMA, Venício Artur de. **Comunicação e cultura: as idéias de Paulo Freire.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1981.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.

MAFFESOLI, Michel **No fundo das aparências.** Petrópolis, RJ : Vozes, 1996.

MAHER, Teresa Machado Português é língua de índio, In: **PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS EM MINAS GERAIS. A educação escolar indígena em Minas Gerais- Bay.** Abril de 1998.

MAGNOLI, Demétrio SCALZARETTO, Reinaldo. **A nova geografia** São Paulo : Moderna, 1992.

MAIO, Marcos Chor SANTOS, Ricardo Ventura. (ORGS) **Raça, ciência e sociedade.** Rio de Janeiro : Fiocruz/Centro Cultural Banco do Brasil. 1983.

MELATTI, Julio Cezar. **O messianismo Krahó.** São Paulo : Herder, 1972.

_____. **Índios do Brasil**. São Paulo : HUCITEC; Brasília : Editora da Universidade de Brasília, 1993.

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

MICELI, Paulo. Por outras histórias do Brasil In: PINSKY, Jaime (ORG). **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo : Contexto, 1990.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo : EPU, 1986.

MONTE, Nieta Lindemberg. **As escolas da floresta** Proposta nº52, março 1992.

MONTERO, Paula. Diversidade cultural: inclusão, exclusão e sincretismo In: DAYRELL (ORG). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte : Ed. UFMG, 1996.

MONTEIRO, John Manuel et al., **Índios no Estado de São Paulo: Resistência e transfiguração**. São Paulo : YANKATU/ Comissão Pró-Índio de São Paulo. 1984.

MORAES, Lídia Maria de **Língua portuguesa**. São Paulo : Ática, 1998. (Coleção Quero Aprender). 4v.

_____. **Língua portuguesa**. São Paulo : Ática, 2000. (Coleção Quero Aprender). 4v.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**. São Paulo : Editora Angra LTDA, 1999.

NADAI, Elza. O ensino de história e a 'Pedagogia do Cidadão' . In: PINSKY, Jaime (ORG). **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo : Contexto, 1990.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Obras incompletas**. São Paulo : Nova Cultural, 1991 (Os Pensadores).

NILDECOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo** São Paulo: Brasiliense, 1988.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Textos indigenistas: relatórios, monografias, cartas**_ São Paulo : Loyola, 1982.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Ensaio em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro : Editora UFRJ, 1999.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo. 1976.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Terra à vista!: discurso do confronto: velho e novo mundo**_ São Paulo/ Campinas : Cortez/ Editora da Universidade de Campinas, 1990.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. **Amixokori, Pataxó, Monoxó, Kumanaxó, Kutaxó, Kutatoi, Maxakali, Malali, Makoni. Povos indígenas diferenciados ou subgrupos de uma mesma Nação? Uma proposta de reflexão** Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, 4:173-187, 1994.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro Anotações pessoais de palestra da professora Maria Hilda Baqueiro Paraíso durante o IX Ciclo de Estudos Históricos da UESC, em 1997. Existem as gravações do dito Ciclo em VHS no CEDOC-UESC.

PAREDES, José Bolívar Burbano. Aproximações teórico-metodológicas para a elaboração de um currículo indígena próprio: a experiência de educação escolar na área indígena Krikati In: : MATO GROSSO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MATO GROSSO. **Urucum, jenipapo e giz: A educação escolar indígena em debate**. Cuiabá : Entrelinhas, 1997.

PASSOS, Célia SILVA, Zeneide **Eu gosto de comunicação: língua portuguesa.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1997.

_____ **Eu gosto de estudos sociais.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1996.

PAULA, Eunice Dias de. Nós queremos uma escola que não mude o jeito da gente ser. **PORANTIM, Em defesa da causa indígena.** Ano XXI- nº 214. Brasília- DF. Maio-1999.

PEGGION, Edmundo Antônio. Notas sobre o papel do professor na educação escolar indígena. IN: MATO GROSSO SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MATO GROSSO. **Urucum Jenipapo e Giz : A educação escolar indígena em debate.** Cuiabá : Entelinas, 1997.

PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Brasília : MEC, 1993.

PREZIA, Benedito HOORNAERT, Eduardo. **Esta terra tinha dono.** São Paulo : FTD, 1995.

PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS EM MINAS GERAIS. A educação escolar indígena em Minas Gerais- Bay. Abril de 1998.

PROGRAMA DE PESQUISAS SOBRE POVOS INDÍGENAS DO NORDESTE BRASILEIRO. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. **Diagnóstico sobre a Situação Educacional dos Pataxó na Bahia** Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro- PINEB- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas- FFCH- Faculdade de Educação -FACED- Universidade Federal da Bahia- UFBA. 1998.

RAMOS, Alcida Rita. **Sociedades indígenas.** São Paulo : Ática, 1988.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Brasília : MEC/SEF, 1998.

REVISTA NOVA ESCOLA, Fundação Victor Civita, nº 74, 1994.

RIBEIRO, Darcy. **Culturas e línguas indígenas do Brasil**, Educação e Ciências Sociais, vol II, nº6 Rio de Janeiro. 1957.

_____. **A política indigenista brasileira** Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura/ Serviço de informação Agrícola, 1962.

_____. **Os índios e a civilização**. Petrópolis : Vozes, 1977.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas brasileiras- para o conhecimento das línguas indígenas**_ São Paulo : Loyola, 1986.

RODRIGUES, Carmem Faraco **Tirando de letra: alfabetização**. São Paulo : Ática, 2000.

RODRIGUES, Neidson. **Lições do Príncipe e outras lições**. São Paulo : Cortez, 1996.

SAMPAIO, Teodoro. **O Tupi na geografia nacional**_ São Paulo : Editora Nacional : Brasília, DF : INL, 1987.

SANTOS, E. Galvão **O Diretor dos Índios: análise preliminar das diretorias parciais das aldeias indígenas da Bahia, 1854-1889**. Salvador. Dissertação de mestrado, UFBA, Mimeografado. 1988.

SANTOS, Silvio C. **Educação e sociedades tribais** Porto Alegre : Movimento, 1975.

SARTRE, Jean-Paul. **Reflexões sobre o racismo**. São Paulo :Difusão Européia do Livro, 1968.

_____ **Questão de método**. São Paulo : Difusão Européia do Livro, 1976.

SCHADEN, Egon. **O índio brasileiro: imagem e realidade**. USP. Mimeografado. S/d.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos sociais- um ensaio de interpretação sociológica**. Florianópolis : Editora da UFSC, 1984.

SCHNITMAN, Dora Fried & FUKS, Saúl I. Reflexões de encerramento: diálogos, certezas e interrogações. In: SCHNITMAN, Dora Fried (ORG) . **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.

SCHÜLER, Donaldo. Do homem dicotômico ao homem híbrido. In: BERND, Zilá & DE GRANDIS, Rita. (ORG) **Imprevisíveis Américas : questões de hibridação cultural nas Américas**_ Porto Alegre: Sagra : DC Luzzatto : ABECON, 1995.

SILVA, Aracy Lopes da (ORG) **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo : Brasiliense, 1987.

SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (ORG.) **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**_Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, José Bonifácio de Andrada e. **Projetos para o Brasil**. São Paulo : Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Marcio Ferreira da. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil **EM ABERTO**, Brasília, ano 14, nº63, jul/set 1994

SILVA, Rosa Helena Dias da. Povos indígenas, estado nacional e relações de autonomia- o que a escola tem com isso? In: MATO GROSSO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MATO GROSSO. **Urucum, jenipapo e giz: A educação escolar indígena em debate.** Cuiabá : Entrelinhas, 1997a.

_____. **Texto com base no Relatório para Exame de Qualificação no Programa de Pós-Graduação – FEUSP**, realizado em 14/07/1997b.

_____. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa- relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. In: **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO.** Jan/Fev/Mar/Abr 2000 N° 13.

SILVA, Tomaz Tadeu da (ORG). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

SOARES, Geralda Chaves. **Os Borun do Watu- os índios do Rio Doce.** Contagem : CEDEFES, 1992.

SOUZA, Álvaro José de. **Geografia lingüística: dominação e liberdade.** São Paulo : Contexto, 1990.

SOUZA, Maria Tereza Sadek R. de. Os índios e os ‘custos’ da cidadania. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **O índio e a cidadania.** São Paulo : Brasiliense.

SPIX, J. B. VON MARTIUS, C. F. P. **Viagem pelo Brasil;** São Paulo : Ed. Melhoramentos, Brasília : INL/MEC; 1976: (II).

STEIN, Suzana Albornoz. **Por uma educação libertadora.** Petrópolis : Vozes, 1981.

SUESS, Paulo. **Em defesa dos povos indígenas - documentos e legislação**. São Paulo : Loyola, 1980.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo : Cortez, 1997.

TITIAH, Maura. Anotações pessoais extraídas do depoimento de Dona Maura Titiah durante o IX Ciclo de Estudos Históricos da UESC, em 1997. Existem as gravações do dito Ciclo em VHS no CEDOC-UESC.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1993.

VALLELY, Paul. **Promised lands- stories of power and poverty in the Third World**. London : Fount Paperbacks/ Christian Aid, 1992.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977.

WAX, Murray & WAX, Rosalie. Great tradition, little tradition, and formal education. In: WAX, Murray L. DIAMOND, Stanley GEARING, Fred O. **Anthropological perspectives on Education**. New York/London : Basic Books. 1971.

WIED-NEUWIED, M. **Viagem ao Brasil (1816)**, Belo Horizonte/ São Paulo : Ed. Itatiaia/Edusp; 1989.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença : a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

ANEXO A

- **Lei nº 18/1º da Lei 6001/73- o Estatuto do Índio.**

“Art. 18 - As terras indígenas não poderão ser objeto de arrendamento ou de qualquer ato ou negócio jurídico que restrinja o pleno exercício da posse direta pela comunidade indígena ou pelos silvícolas.

§ 1º - Nessas áreas, é vedada a qualquer pessoa estranha aos grupos tribais ou comunidades indígenas a prática da caça, pesca ou coleta de frutos, assim como de atividade agropecuária ou extrativa.”

- **Constituição Federal/ 1988, no seu Capítulo VIII, intitulado ‘Dos Índios’.**

“Art.231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos Índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos costumes e tradições.

§ 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos Índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º - O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º - É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º - São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto as benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

§ 7º - Não se aplica as terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3º e 4º.”

- **Código Penal: Art. 239º Genocídio**

“1 Quem, com intenção de destruir, no todo ou em parte, grupo nacional, étnico, racial ou religioso, como tal, praticar:

a) Homicídio de membros do grupo;

b) Ofensa à integridade física grave de membros do grupo;

c) Sujeição do grupo a condições de existência ou a tratamentos cruéis, degradantes ou desumanos, susceptíveis de virem a provocar a sua destruição, total ou parcial;

d) Transferência por meios violentos de crianças do grupo para outro grupo; ou

e) Impedimento da procriação ou dos nascimentos no grupo;

é punido com pena de prisão de 12 a 25 anos.

1 Quem, pública e directamente, incitar a genocídio é punido com pena de prisão de 2 a 8 anos.

3 O acordo com vista à prática de genocídio é punido com pena de prisão de 1 a 5 anos”

ANEXO B

◆ Bibliografia adotada na Escola Indígena Paraguaçu/ Camamu- Bahia- período de 1999-2000:

AZEVEDO, Marta Ramos de Azevedo. **Viva vida: Estudos Sociais** : 2ª série. São Paulo : FTD, 1996.

BARROS, Carlos **Ciências** . São Paulo : Ática, 1999. 4v

FAVRET, Maria Luiza **Os caminhos de estudos sociais**, São Paulo : Atual, 1996. 4v.

MORAES, Lídia Maria de **Língua portuguesa**. São Paulo : Ática, 1998. (Coleção Quero Aprender). 4v.

MORAES, Lídia Maria de **Língua portuguesa**. São Paulo : Ática, 2000. (Coleção Quero Aprender). 4v.

PASSOS, Célia SILVA, Zeneide **Eu gosto de comunicação: língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1997.

_____ **Eu gosto de estudos sociais**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1996.

RODRIGUES, Carmem Faraco **Tirando de letra: alfabetização**. São Paulo : Ática, 2000.

ANEXO C

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI /DEPARTAMENTO DE
DOCUMENTAÇÃO - DEDOC /SERVIÇO DE INFORMAÇÃO INDÍGENA - SEII /
Edvard Dias Magalhães

Chefe do SEII

PESQUISA n.º 0012/SEII/DEDOC 12-01-2001

Em atenção a vossa consulta, informamos que a palavra IHIRU significa Menino em
Yanomami.

