

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

DANIELE DAMASCENO FISCHER

**PRÁTICAS MUSICAIS DOS PATAXÓ NAS ESCOLAS REGULARES DE
BELO HORIZONTE:
CONTATOS INTER-ÉTNICOS E AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA**

BELO HORIZONTE
2017

DANIELE DAMASCENO FISCHER



**PRÁTICAS MUSICAIS DOS PATAXÓ NAS ESCOLAS REGULARES
DE BELO HORIZONTE:
CONTATOS INTER-ÉTNICOS E AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA**

Trabalho de Dissertação submetido ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientação: Professora Dra. Glaura Lucas.

Apoio:



BELO HORIZONTE

2017

F529p

Fischer, Daniele Damasceno

Práticas musicais dos Pataxó nas escolas regulares de Belo Horizonte [manuscrito] : contatos inter-étnicos e afirmação identitária / Daniele Damasceno Fischer . – 2017.

164 f., enc.; il.

Orientadora: Glaura Lucas .

Área de concentração: Música e cultura.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Música – Teses . 2. Etnomusicologia. 3. Índios Pataxó. 4. Música indígena. I. Lucas, Glaura. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.91



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Música
Programa de Pós-Graduação em Música

Dissertação defendida pela aluna DANIELE DAMASCENO FISCHER, em 18 de agosto de 2017, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

Prof. Dra. Glaura Lucas
Universidade Federal de Minas Gerais
(orientadora)

Prof. Dra. Karenina Vieira Andrade
Universidade Federal de Minas Gerais
(Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas)

Prof. Dr. Eduardo Rosse
Universidade Federal de Minas Gerais

*Aos povos indígenas de ontem, hoje e
amanhã.*

*Especialmente aos Pataxó e à Avelin
Buniacá Kambiwá*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida

Aos meus pais Lucy e Maury pelo que são. À minha mãe que sempre me incentivou e ao meu pai que sempre esperou que suas filhas estudassem....

À minha querida irmã Joyce, que vibrou comigo e sempre vibra pelas minhas conquistas. E Alexandre, seu marido.

Ao meu marido André Durval, pela grande ajuda e pela paciência.

À memória de meu avô José Rosa Damasceno, que me ensinou o gosto pela música.

À família de meu marido e à minha mãe, por cuidarem de meus tesouros enquanto eu escrevia, e lia e escrevia...

A toda a minha família, que amo, apesar da distância e da correria da vida.

Aos meus maiores tesouros, presentes que Deus me concedeu, me brindando com o verdadeiro e mais profundo sentido da palavra amor... Isadora e Nicolas.

Ao meu querido sobrinho Daniel por existir, sobretudo em meu coração.

Aos meus amigos (da “música” e de outras “bandas”) e em especial ao amigo e Dr. Bernardo Marçolla, quando leu meu projeto de pesquisa e me ajudou com suas valiosas dicas.

À minha querida Orientadora e Professora Dra. Glaura Lucas, pelo acolhimento, pela competência, pelo profissionalismo, pela ética, por ser uma excelente orientadora, mas também, por ser uma amiga.

Ao Professor Dr. Eduardo Pires Rosse, por me iniciar nesta vasto, fascinante (e necessário) campo das culturas indígenas, transformando-se em um grande amigo.

Aos membros da Banca Examinadora, que gentilmente aceitaram o convite: Professor Dr. Eduardo Pires Rosse e Professora Dra. Karenina Vieira Andrade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música.

Aos dedicados e competentes funcionários Alan e Geralda da Secretaria do Programa de Pós-Graduação.

Ao povo Pataxó, sobretudo aos meus interlocutores nesta pesquisa.

À guerreira, socióloga e representante da causa indígena em Belo Horizonte, Avelin Buniacá Kambiwá, pela oportunidade concedida a mim e que também se tornou uma amiga.

Aos entrevistados em minha pesquisa, sobretudo ao Prof. V***, que aqui não se revela, mas se transformou em um amigo (e também sua esposa).

À CAPES, pelo incentivo financeiro concedido.

Aos colegas e amigos do “Chiquinho”.

À Aida Marise Cruz, pela prontidão em enviar “Esperança Luminosa Pataxó”.

A todos que torceram por mim nesta jornada e que por falha minha não foram mencionados.

“Qualquer causa que se diz humanitária e que esquece dos povos indígenas não é humanitária, é excludente”.

(Avelin Buniacá Kambiwá)

RESUMO

O presente trabalho é fruto da interação entre pesquisadora, indígenas da etnia Pataxó e Kambiwá e comunidade escolar. Tendo como foco central a presença dos Pataxó em contextos de escolas regulares, tivemos como objetivo a averiguação do cumprimento da Lei 11.645/08 com foco nas práticas musicais compartilhadas pelos indígenas. A metodologia compreendeu observações em campo, realização de entrevistas (com representantes da comunidade escolar e uma indígena da etnia Kambiwá) e visita à biblioteca de uma das escolas, com vistas a investigar possíveis materiais sobre cultura e/ou música indígena disponíveis para consulta de professores e/ou alunos. Em nossa pesquisa, conseguimos perceber a emergência de diversas questões como a necessidade de se trabalhar o assunto ostensivamente de modo a vencer os mais de 500 anos de opressão e desinformação, por grande parte da sociedade a respeito da cultura indígena, bem como a necessidade da presença ativa destes povos em contextos que se propõem a trabalhar com sua cultura. Observamos também a importância em se investir em materiais didáticos que contemplem cada vez mais o trabalho dos próprios indígenas, busca essa afinada com as propostas decoloniais presentes na contemporaneidade. Percebemos também a necessidade de um olhar mais afinado com a alteridade quando pensamos em quanto precisamos avançar para redimir o grande abismo entre parâmetros culturais tidos como hegemônicos e outras culturas. Nossas observações puderam ser alargadas a partir do embasamento bibliográfico e em diálogo com autores diversos que se pautam em enfoques etnomusicológicos, antropológicos e históricos, além de algumas inserções na área legislativa. Muito especialmente, buscamos entender as expressões musicais dos Pataxó compartilhadas nas escolas, precisamente o Awê (compartilhado em forma de canto e danças, além do aspecto espiritual envolvido), e de como estas expressões assumem papel central em sua afirmação identitária.

Palavras-chave: Etnomusicologia, Pataxó, Awê, Música Indígena, Lei 11.645/08.

Pratiques Musicales des Pataxó dans les écoles régulières de Belo Horizonte: contacts inter-ethniques et l'affirmation identitaire. Dissertation (Maîtrise en musique).

RESUME

Ce travail est le résultat de l'interaction entre le chercheur, les indigènes de l'ethnie Pataxó et Kambiwá et la communauté scolaire. Avec comme point central la présence des Pataxó dans le contexte des écoles régulières, nous avons eu como objectif, vérifier l'application de la loi 11645/08 mettant l'accent sur les pratiques musicales partagées par les indigènes. La méthodologie comprenait des observations sur le terrain, la réalisation d'es interviews (avec des représentants de la communauté scolaire et une indigène de l'ethnie Kambiwá) et visite à la bibliothèque de l'une des écoles en vue de rechercher du matériel sur la culture et / ou de la musique indigène disponibles pour la consultation des enseignants et / ou des étudiants. Dans nos recherches, nous avons perçu l'urgence d'un certain nombre de questions telles que la nécessité de travailler ostensiblement ce sujet de manière à vaincre les 500 années d'oppression et désinformation d'une grande partie de la société sur la culture indigène, bien comme la nécessité de la présence active de ces peuples dans les contextes qui prétendent travailler avec leur culture. Nous percevons également l'importance d'investir sur le matériel didactique qui traite de plus en plus du travail des Indigènes eux-même, recherche en lien avec les propositions décoloniales présentes dans la contemporanéité. Nous percevons aussi la nécessité d'un plus fin regard avec l'altérité quand nous pensons combien nous necessitons avancer pour racheter le grand fossé entre les paramètres culturels pris comme hégémoniques et les autres cultures. Nos observations pourraient être étendues à partir de la base bibliographique et en dialogue avec différents auteurs qui sont basés sur des approches ethnomusicologiques, anthropologiques et historiques, au delá de quelques insertions dans le domaine législatif. En particulier, nous cherchons à comprendre les expressions musicales de Pataxó partagées dans les écoles, précisément le Awé (partagé sous la forme de chanson et danse, en plus de l'aspect spirituel impliqué), et comment ces expressions jouent un rôle central dans leur affirmation identitaire.

Mots-clés: Ethnomusicologie, Pataxó, Awé, Musique indigène, Loi 11645/08.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa das aldeias Pataxó da Bahia produzido por indígenas da etnia Pataxó.	54
Figura 2 - Mapa do Monte Pascoal.	63
Figura 3 - Mapa das escolas visitadas	70
Figura 4 - Grupo do X*** - Escola A	80
Figura 5 - Equipe Cacique A - Escola F	81
Figura 6 - Equipe do Cacique A*** e Equipe do X***, Avelin e eu - Escola D.....	81
Figura 7 - Equipe do X*** - Escola G	82
Figura 8 - Equipe Cacique A*** - Escola H	82
Figura 9 - Erro de Português - Escola A e C	83
Figura 10 - Artesanato Pataxó - Escola H.....	83
Figura 11 - Artesanato Pataxó - Escola H.....	84
Figura 12 - Artesanato Pataxó - Escola E	84
Figura 13 - Artesanato Pataxó - Escola B	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Escolas e informações gerais	68
Tabela 2 Informações gerais sobre os alunos	69
Tabela 3 Infra estrutura oferecida	69
Tabela 4 Perguntas efetuadas - Costumes	92
Tabela 5 Perguntas efetuadas - Pintura e artefatos.....	92
Tabela 6 Perguntas efetuadas - Religiosidade	92
Tabela 7 Perguntas efetuadas - Uso da língua	93
Tabela 8 Perguntas efetuadas - Meios de Subsistência	93
Tabela 9 Perguntas efetuadas - Medicina.....	93
Tabela 10 Perguntas efetuadas - De ordem censitária	93
Tabela 11 Perguntas efetuadas - Dificuldades e preconceitos	93
Tabela 12 Perguntas efetuadas - Pretensão evolucionista e/ou assimilacionista.....	93
Tabela 13 Perguntas efetuadas - Rituais	94
Tabela 14 Perguntas efetuadas - Esportes	94
Tabela 15 Perguntas efetuadas - Tecnologia	94
Tabela 16 Perguntas efetuadas - Gerais	94
Tabela 17 Lista de livros encontrados no armário da Coordenação.....	99
Tabela 18 - Ocorrência dos cantos nas escolas	132
Tabela 19 - Número de cantos que aconteceram durante as visitas.	132

LISTA DE TRANSCRIÇÕES MUSICAIS

Transcrição Musical 1 - Kanã Pataxi Petoí.....	133
Transcrição Musical 2 - Pataxó Mukámukaú	134
Transcrição Musical 3 - Japoteru Ahnã Agwa're	136
Transcrição Musical 4 - Xôhã Taputary.....	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1- POVOS INDÍGENAS NO BRASIL - BREVE RETOMADA HISTÓRICA A PARTIR DO PERÍODO REPUBLICANO	23
1.1 O Serviço de Proteção ao Índio (SPI).....	23
1.2 A FUNAI (Fundação Nacional do Índio)	26
1.3 O Reformatório Krenak, a Fazenda Guarani e a Guarda Rural Indígena.	29
1.4 O Relatório Figueiredo.....	32
1.5 A Constituição de 1988, os critérios para demarcação de terras e o marco temporal.....	35
1.6 PEC 215	38
1.7 A Comissão Nacional da Verdade (CNV).....	40
1.8 Está tudo resolvido?	45
CAPÍTULO 2 – OS PATAXÓ.....	51
2.1. A origem do povo Pataxó segundo a cosmologia nativa	52
2.2 Dados atuais sobre os Pataxó	53
2.3 A busca por ícones nacionais e a criação do Parque Nacional do Monte Pascoal.	55
2.4 O Fogo de 51 como atitude de resistência frente à criação do Parque.....	56
2.5 A oficialização do Parque e as consequências de sua implementação.	58
2.6 As pesquisas antropológicas e o Ministério Público como aliados dos Pataxó	61
2.7 Os Pataxó do projeto Kijetxawê.....	64
CAPÍTULO 3 – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E DELIMITAÇÃO DO CAMPO	66
3.1 Pré-campo	66

3.2 Compartilhando informações sobre o campo.....	67
3.3 Escolhas metodológicas	71
CAPÍTULO 4 – VISITAS ÀS ESCOLAS REGULARES COM OS PATAXÓ.	75
4.1 Grupos dos Pataxó e o projeto de visita nas escolas.....	75
4.2 Dinâmica da apresentação dos indígenas.....	76
4.3 Preparação das escolas para receber os indígenas.	85
4.4 Em cada escola, uma história para contar.....	87
4.5 Vínculos	94
4.6 Entrevistas e visita à biblioteca.....	96
4.7 Revisitando o campo um ano depois.....	99
4.8 Percepções gerais a respeito das visitas	102
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS DADOS À LUZ DE CONCEITOS TEÓRICOS.	104
5.1 A presença dos Pataxó no contexto educacional e o papel do professor.	104
5.2 Livros didáticos e paradidáticos, narrativas e cantos: a cultura e a música ameríndias em discussão.	113
CAPÍTULO 6 – REFLEXÕES ETNOMUSICOLÓGICAS	124
6.1 O Awê e sua importância para os Pataxó no contexto social.....	124
6.1.1 Pequena Descrição	126
6.1.2 Aguçando a descrição	127
6.1.3 Os cantos e a transcrição musical.....	130
6.1.4 O maracá e outros sons	137
6.1.5 O ritmo como categoria nativa	139
6.2 Reafirmação identitária e resgate da cultura: movimentos fortalecidos através de fatores locais e nacionais	140
6.3 Apropriação simbólica de signos representativos da indianidade – “regime de índio” – o Patxohã e o Awê.....	144
6.3.1 Arrematando	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151

BIBLIOGRAFIA	155
--------------------	-----

INTRODUÇÃO

*“Aceitar ser afetado supõe, todavia,
que se assuma o risco
de ver seu projeto de conhecimento
se desfazer.
Pois se o projeto de conhecimento
for onipresente,
não acontece nada”¹
Jeanne Favret-Saada.*

Esta pesquisa visou ao estudo da aplicação da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) que tornou obrigatório o ensino de elementos da cultura indígena por toda a educação básica (além dos conteúdos referentes à cultura afro-brasileira, que já eram obrigatórios a partir da Lei 10.639/03²), tendo como contexto de pesquisa, visitas em escolas regulares feitas em 2016 e 2017 por um grupo de indígenas da etnia Pataxó e Kambiwá. Numa perspectiva etnomusicológica meu foco se afunila no estudo dos trabalhos acústicos (ARAÚJO, 1999) e sua imbricação com a cultura.

Primeiramente, gostaria de situar a minha trajetória profissional, pois entendo que nossas vivências pessoais e profissionais afetam diretamente o nosso olhar e nossas escolhas. Segundo Demo (2000:1) “definir conhecimento científico supõe o ponto de vista de quem define”.

Sou graduada em Psicologia, possuo Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música e sou especialista em Educação Musical. Durante este último curso, pude, através das disciplinas “*Evolução da Linguagem Musical I*” e “*Tópicos em Arte, Educação e Sociedade – o fazer musical de diferentes grupos sociais e*

¹ Siqueira (2005:160).

² Ver nas referências bibliográficas em anexo. BRASIL, 2003.

*culturais*³ ter oportunidade de tomar contato com fazeres e sistemas musicais outros que não os que já naturalizamos como os únicos existentes, situação comum entre pessoas que estudam a música em contextos formais e acadêmicos, como é o meu caso.

Isso proporcionou desde então uma abertura para outros olhares, outras escutas e outros sentidos como contraponto ao que nos é proposto pela hegemonia europeia, a qual, enquanto estudante do curso de Licenciatura, pude observar como tão presente nos conteúdos acadêmicos.

Nesse sentido, apoiamo-nos em Lucas *et al* (2016:250) quando nos dizem que

(...) certas bases ideológicas espelhadas nos modelos formais conservatoriais eurocêntricos, com pretensões de universalidade conceitual, estética, de prática social e de transmissão, se veem reproduzidas, sob vários aspectos, em muitos ambientes de educação musical, não apenas das sociedades europeias, mas também, evidentemente, em muitos lugares do mundo sobre os quais essas se lançaram. Tal é o que se verifica, por exemplo, em grande parte dos cursos de graduação em música no Brasil e, em especial, os de Licenciatura, responsáveis pela formação dos professores de música do ensino formal escolar. Nesses ambientes, observa-se a perpetuação de um conceito de música, entendido como ‘senso comum’, sendo tomado aprioristicamente como universal ou hierarquicamente de maior valor.

Foi com espanto, que através da disciplina *Evolução da Linguagem Musical I* tomei ciência de que a famosa “linha do tempo musical” (tão estudada em História da Música), compreendendo as músicas renascentistas, barrocas, clássicas, românticas, etc, é tão somente uma linha de uma determinada vertente, apresentada, dependendo da formação proposta, como “a” linha do tempo da “evolução” musical, relegando à nulidade outros sistemas musicais de outras culturas. Isso é apenas um pequeno exemplo de o quanto essa vivência proporcionada por essas aulas me impactou, a ponto de **ser afetada** (FAVRET-SAADA, 2012) por essa abertura e não mais fechar os olhos para a diversidade existente nos variados meios musicais. Desde então, tenho pautado o meu trabalho em escolas (que na época estava começando) por esse

³ Ambas ministradas por Glaura Lucas, minha orientadora atual e também na época, a saber, no ano de 2001.

viés, ou seja, buscando fazer com que minhas aulas de música não fossem mera reprodução de conteúdos hegemônicos europeus.

Minha atuação na área de educação (como educadora musical), desde o início, se deu em escolas regulares, tendo começado ainda em 1999, durante o segundo ano do curso de licenciatura. Atuei por quatro anos na Educação Infantil especificamente em escolas particulares e após ter sido nomeada na rede pública, desvinculei-me da rede particular. No Estado, atuei no Ensino Médio por seis anos e na PBH (Prefeitura Municipal de Belo Horizonte) com turmas de 3º ciclo (últimos anos do Ensino Fundamental) durante treze anos consecutivos, sendo os 6 primeiros concomitantes ao estado. Portanto, minha atuação em escolas regulares como educadora musical se deu nas variadas redes, tanto particulares quanto públicas (estadual e municipal) e contemplou diversas faixas etárias, desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio.

Em 2008, houve a publicação da Lei 11.645 que em seu texto original prevê que elementos da cultura afro-brasileira e indígena devam ser trabalhados em todos os estabelecimentos da educação básica (Ensino Fundamental e Médio) e em todas as redes, sejam elas públicas ou particulares, e que os mesmos sejam “ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, a abordagem desses conteúdos segue a orientação dos Temas Transversais que já haviam sido propostos em 1997, quando da publicação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)⁴, onde podemos identificar a temática Pluralidade Cultural como segmento inicial das proposições referentes às temáticas africanas e indígenas.

De acordo com este documento, a Pluralidade Cultural (dentre outros temas como Ética, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual) deve ser vista não como um novo conteúdo, e sim, como Tema Transversal, ou seja, deve ser incorporada às disciplinas já existentes e à práxis educacional como um todo.

Porém, apesar da publicação da Lei 11.645/08, percebia na escola em que eu atuava uma total ausência de menção no que diz respeito aos conteúdos referentes à cultura e música indígenas. Não havia nenhuma movimentação escolar, nem mesmo concernente a apresentações dos alunos, festas temáticas, feiras, etc.

⁴ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acessado em 5 de novembro de 2016.

Havia, no entanto, em relação às deliberações advindas da direção, bem como da coordenação, uma demanda para que trabalhássemos aspectos da cultura afro-brasileira, sobretudo quando se aproximava o mês de novembro, em virtude do dia 20, instituído como Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, homologado através da Lei 12.519 (BRASIL, 2011). As orientações recebidas eram que buscássemos trabalhar atividades escolares que contemplassem aspectos concernentes à luta do povo negro, seus movimentos de resistência, aspectos históricos e etc.

Curiosamente, existe também uma “data referência” no que diz respeito à luta dos povos indígenas, que inclusive foi sancionada antes à do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Trata-se da Lei nº 11.696, de 12 de junho de 2008, que institui o Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas (BRASIL, 2008b) que deverá ser celebrado dia 7 de fevereiro. Coincidentemente, o mesmo ano da homologação da Lei 11.645/08. Porém, em nenhum momento houve menção desta enquanto estive atuando como professora.

Não vi, nesses setes anos (de março de 2008, quando foi publicada a Lei 11.645, até setembro de 2015, quando iniciei o mestrado) nenhuma busca por parte do coletivo da escola, nem nos cursos de formação da PBH dos quais pude participar, nem nas discussões feitas com os professores por parte dos coordenadores pedagógicos, nem nas deliberações advindas dos acompanhantes de escola⁵, enfim, nenhuma proposta ou sequer menção à cultura e/ou música indígenas.

O que, portanto, me motivou a esta pesquisa, foi gradativamente aparecendo por três motivos: a partir da observação do dia a dia de minha escola (onde não havia nenhum trabalho direcionado à abordagem dos aspectos concernentes à cultura e/ou música indígenas); a partir dos cursos de formação disponibilizados pela PBH para os professores de Arte⁶ que não contemplavam esses conteúdos, sobretudo no que tange à cultura indígena, e a constatação de uma lacuna nesse sentido no que diz respeito à minha própria formação no curso de Licenciatura.

⁵ Cargo ocupado por professores, tendo o objetivo de acompanhar as atividades desenvolvidas nas escolas, bem como nortear algumas atividades e propostas pedagógicas.

⁶ Cargo para o qual nós concursamos, independentemente de nossas licenciaturas específicas em Artes Visuais, Dança, Música ou Artes Cênicas.

Dessa maneira, um incômodo em relação a esse “apagamento” da cultura indígena (MENEZES BASTOS, 2002) foi se formando e a opção por investigar esse tema no mestrado veio em decorrência disso.

Assim, surgiu então o tema de minha pesquisa: investigar a respeito da Lei 11.645/08. Como em qualquer investigação, podemos ver o mesmo “objeto” por vários enfoques ou pontos de vista, e de acordo com contingências que foram aparecendo⁷, optei por uma observação que considerasse o contato interétnico. Desta maneira a pesquisa foi direcionada ao acompanhamento de visitas realizadas pelos Pataxó (e uma indígena Kambiwá) em escolas regulares.

As visitas se deram em escolas regulares de Belo Horizonte e adjacências, nos meses de abril e maio de 2016 (e um retorno ao campo em abril de 2017) em torno das atividades propostas pelas escolas no que tange à data comemorativa do Dia do Índio. Provavelmente por necessidade de cumprimento da Lei 11.645/08, as escolas gradativamente vêm solicitando a presença dos indígenas como forma de obter um contato mais aproximado com os representantes destas culturas.

Os objetivos específicos se afunilaram à observação da recepção por parte da comunidade (alunos, coordenação, e, sobretudo os professores) no que diz respeito ao contato com os indígenas e especialmente em averiguar se a música apareceria neste contexto de compartilhamento de culturas e em caso afirmativo⁸, como seria essa inserção, como seria esse compartilhamento por parte dos indígenas e que lugar ela ocuparia em suas visitas.

Posteriormente às visitas, optei por realizar entrevistas semiestruturadas como forma de investigar mais detalhadamente alguns aspectos, entrevistando pelo menos um representante de cada segmento, como coordenação, direção, um membro do corpo docente e um dos indígenas. Também em relação a essa etapa, fez parte dos objetivos empreender uma visita à biblioteca de uma das escolas, com vistas a observar e fazer um levantamento dos livros e ou materiais (CD's, DVD's, dentre outros) disponíveis para consulta dos professores e/ou alunos sobre a temática indígena.

⁷ Estas contingências serão descritas no subcapítulo 3.1.

⁸ Confesso que tinha uma certa expectativa afirmativa quanto a isso, devido à minha própria inserção enquanto educadora musical e também em relação à vasta literatura estudada numa disciplina do mestrado, a saber, Estéticas Ameríndias (com o Prof. Eduardo Pires Rosse) onde pude perceber a centralidade que a música ocupava no contexto de muitas culturas indígenas.

A partir do contato estabelecido entre comunidade escolar e o grupo de indígenas, baseado nas relações que surgiriam, uma pergunta já se fazia presente: seria possível averiguar a existência de um trabalho preparatório, nas escolas, com a Lei 11.645/08, anterior à visita dos Pataxó⁹ e Kambiwá ? Ou seja, dependendo da abordagem e recepção dos alunos e professores, e até das visões compartilhadas, seria possível detectar um trabalho qualquer envolvendo aspectos da cultura e música indígenas prévio à visita do grupo?

Foi, portanto, através do contato interétnico que minhas observações foram feitas. Pontuo que este contato compreende a comunidade escolar, o grupo dos Pataxó, a presença da Avelin (da etnia Kambiwá) e minha presença enquanto pesquisadora. Importante esclarecer que minha pesquisa se deu em locais diversos e em interação com pessoas variadas e não tive oportunidade de ter um aprofundamento nas relações interpessoais, sobretudo com os indígenas, de tal forma a poder acessar com mais profundidade suas impressões sobre suas vivências na escola. Ressalto, assim, o caráter interpretativo desta pesquisa.

Essa dissertação contém seis capítulos. O primeiro tem o objetivo de reconstruir brevemente um histórico da questão indígena a partir do SPI¹⁰ e posteriormente tratamos da autarquia FUNAI¹¹, criada após a extinção do SPI. Apontamos também as diversas violações cometidas contra os povos indígenas no período da ditadura, citando brevemente o Relatório Figueiredo, o qual denunciava muitas das atrocidades cometidas contra indígenas de várias etnias. O relatório da CNV¹² que foi elaborado com o intuito de denunciar publicamente as atrocidades perpetradas contra os povos indígenas mereceu especial atenção. Apresento também os artigos da Constituição de 1988 que tratam especificamente da questão indígena, e examino as características da PEC¹³ 215 como uma iminente ameaça à demarcação de terras e aos direitos garantidos. Finalizo este capítulo citando alguns fatos recentes, os quais caracterizam que, infelizmente, ainda há muito o que caminhar em relação à conquista da igualdade de direitos, bem como à erradicação do preconceito e discriminação contra os povos indígenas.

⁹ Pela norma culta da “Convenção para a grafia de nomes tribais”, deve-se usar (sempre) maiúsculas para os nomes tribais e a não flexão destes nomes no plural. Ver mais a esse respeito em SILVA (1995:34).

¹⁰ Serviço de Proteção ao Índio.

¹¹ Fundação Nacional do Índio.

¹² Comissão Nacional da Verdade.

¹³ Projeto de Emenda Constitucional.

O segundo capítulo tem o objetivo de situar quem é o povo Pataxó e contextualizá-lo historicamente. Cito alguns fatos importantes que permearam a luta desse povo, como o episódio que ficou conhecido como o Fogo de 51, a criação do Parque Nacional do Monte Pascoal e os desdobramentos que decorreram após sua oficialização.

Essa retomada, partindo da questão indígena em geral (do macro) e desembocando na etnia Pataxó (em direção ao micro), se fez necessária para que entendêssemos as tentativas de apagamento a que esses povos foram colocados. Porém, ressaltamos, em nossa narrativa, o protagonismo indígena e sua resistência, ambos, primordiais e que devem fazer parte de qualquer perspectiva histórica que se pretenda afinada com a atualidade da luta desses povos.

No terceiro capítulo, localizo metodologicamente o trabalho. Faço uma sucinta problematização dos fatores que motivaram minha escolha no subcapítulo 3.1 intitulado Pré-campo, além de compartilhar características gerais do perfil das escolas, no que concerne à logística oferecida, localização, número e perfil dos alunos, etc.

O quarto capítulo traz a descrição do trabalho de campo, onde compartilho as impressões sobre a preparação das escolas para receber os indígenas. As entrevistas realizadas com a coordenação e direção também são reproduzidas através de alguns excertos. Observações a respeito dos livros encontrados na visita à biblioteca de uma das escolas também são tratadas aqui.

O quinto capítulo apresenta reflexões suscitadas a partir das visitas às escolas, enfocando dois temas principais, a saber: a presença dos Pataxó e o papel do professor, e algumas considerações referentes aos livros (didáticos e paradidáticos), narrativas e cantos, dando ênfase à proposta decolonial em contraponto ao paradigma folclorista. Foram elencados alguns pressupostos teóricos para a ampliação da visão e entendimento das questões que foram surgindo.

O sexto capítulo traz a abordagem etnomusicológica. Primeiramente, apresento o Awê fazendo uma descrição geral e em seguida, discorro sobre o mesmo a partir de uma observação específica. Algumas reflexões sobre os cantos, o maracá e o ritmo como categoria nativa também são apresentadas. Após tratar do Awê, inicio uma discussão a respeito de questões concernentes ao campo da cultura, identidade e reafirmação étnica, (tendo como contexto específico a cultura Pataxó). Através deste capítulo conseguimos perceber a importância do compartilhamento dos trabalhos

acústicos (ARAÚJO, 1999) como signo demarcatório de resistência e existência enquanto indígenas.

Finalizo o presente trabalho, compartilhando algumas considerações a respeito da experiência vivida com os indígenas nas escolas e o papel dos trabalhos acústicos neste contexto.

CAPÍTULO 1- POVOS INDÍGENAS NO BRASIL - BREVE RETOMADA HISTÓRICA A PARTIR DO PERÍODO REPUBLICANO

*Um outro mundo é possível,
porque um outro mundo sempre foi possível,
ou melhor, sempre foi atual –
ele existe em ato nos mundos ameríndios¹⁴.*

Ao abordarmos alguns pontos referentes à questão indígena em nosso trabalho, julgamos necessário fazer uma breve retomada da história desses povos. Essa recapitulação faz-se necessária, para que entendamos que a conjuntura atual de suas lutas, reivindicações e posicionamentos, não são recentes, pelo contrário, baseiam-se em um contexto amplo e diacrônico.

Não temos a pretensão de fazer um levantamento histórico aprofundado, pois esse não é o nosso objetivo. Citaremos apenas alguns conceitos pontuais e/ou alguns fatos importantes para dar uma concisa ideia deste trajeto.

Há também a menção de documentários (com algumas falas que mereceram destaque), além de algumas referências legislativas e um resumo do relatório da Comissão Nacional da Verdade que em um capítulo específico trata das atrocidades cometidas contra povos indígenas durante o período da Ditadura Militar.

Também é necessário pontuar que nossa retomada não seguirá à risca a linearidade temporal, devido à nossa opção de trabalharmos os assuntos por tópicos.

1.1 O Serviço de Proteção ao Índio (SPI)

Com o final do século XIX, inaugura-se um novo período político onde o Brasil alcança o status de República (em 1889). Sendo assim, sua organização política passará por grandes mudanças e órgãos governamentais serão criados atendendo à demanda da nova condição do país.

¹⁴ VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Os involuntários da Pátria – elogio do subdesenvolvimento**. Aula pública do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro durante o ato Abril Indígena, Cinelândia, Rio de Janeiro, v. 20, n. 04, 2016.

Pouco tempo depois, no início do século XX, vemos o surgimento de instituições legais que serão criadas com o intuito de serem representantes dos interesses dos povos indígenas e por eles agir em defesa. Porém, de acordo com o desenrolar dos fatos (e que brevemente relataremos aqui) contraditoriamente os interesses indígenas serão deturpados, negados ou esquecidos em nome dos interesses do poder vigente.

Pretendemos discorrer aqui sobre o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Porém, para que esse entendimento seja mais ampliado, é necessário retroceder um pouco mais na história.

Atendendo aos anseios propostos pelo novo período republicano, empreendimentos expansionistas foram fomentados e estimulados, e neste cenário, foi instituída a Comissão de Linhas Telegráficas e Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas (CLTEMGA) em 1907, liderada por Marechal Rondon e composta pelo exército.

Um dos pressupostos de tal comissão era de construir linhas telegráficas e com isso “proceder ao reconhecimento estratégico, geográfico e econômico, promovendo, ao longo da linha, a formação de colônias de índios convizinhas das estações” (LIMA, 1992:162).

Tal organização faz parte de

(...) um processo mais amplo de construção e expansão de um Estado Nacional, que naquele momento, se representava nos termos da ideologia positivista da época, como missão que o cidadão armado, isto é, o soldado, deveria levar a cabo: ‘civilizar os sertões’. (LIMA, 1992:163)

A mentalidade que embasava todo esse projeto expansionista era de “civilizar os que estivessem à margem da Nação” (LIMA, 1992:163).

O objetivo de “civilizar” os povos “atrasados” fazia parte não só do projeto da CLTEMGA como também norteou inicialmente as ações dos gestores iniciais do SPI (LIMA, 1992:163). Assim, o SPI foi criado em 1910, com a missão de “prestar assistência aos índios, velar pelos direitos que lhes eram assegurados por lei, garantir-lhes a posse dos territórios ocupados e fazer respeitar sua organização interna, seus hábitos e suas instituições” (MIRANDA, 2013:13).

No entanto, a política protecionista do SPI era notória (LIMA, 1992:163) e ainda contava com a mentalidade do regime tutelar que vigorou por muito tempo. O Código Civil brasileiro de 1916¹⁵, estabelecia que os silvícolas eram “incapazes, relativamente a certos atos”, ficando “sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará à medida que se forem adaptando à civilização do país” (MIRANDA, 2013:13).

A proposta assimilacionista, contida no Código Civil Brasileiro de 1916, também encontrava ressonância no que diz respeito às diretrizes adotadas pelo SPI, o qual fundou postos que eram geograficamente distribuídos em aldeias, e que possuíam especificidades de acordo com o grau de contato com os indígenas.

Havia neste sentido, dois tipos de postos: os chamados postos de “Atração, Vigilância e Pacificação”, cuja tarefa era de “lidar com povos imbeles, desarmados e na infância social” de modo a “despertar-lhes o desejo de compartilhar conosco do progresso a que atingimos” e os chamados postos de “Assistência, Nacionalização e Educação”, destinados a “uma ou mais tribos, em relações pacíficas, já sedentárias e capazes de se adaptarem à criação e à lavoura e a outras ocupações normais” (OLIVEIRA, 1947:158-159 apud LIMA, 1992:166).

Havia também instituições educacionais que visavam à abordagem de conteúdos que contribuíssem para a assimilação progressiva dos povos indígenas. Isso fazia parte de uma mentalidade que almejava a enculturação destes povos, de modo que os mesmos apreendessem os saberes e modos de fazer do poder dominante, e ao mesmo tempo, gradativamente, abandonassem seus saberes tradicionais. Neste ponto, na medida em que essa incorporação de valores do cânone hegemônico fosse alcançada, os indígenas perderiam a sua singularidade enquanto etnia, e seriam incorporados à massa de “brasileiros genéricos”, alcançando assim o “status” de trabalhadores nacionais e atendendo dessa maneira à política dominante expansionista. O ensino agrícola, o culto à bandeira, além de atividades de moral e cívica, faziam parte da ação protecionista a ser implementada pelo SPI (LIMA, 1992:165).

Neste sentido, Franchetto (2008:34) também pontua que: “a escolarização foi o principal veículo de repressão linguística e cultural, desde as escolas fundadas pelo Serviço de Proteção aos Índios, nos anos 20 e 30”.

¹⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm. Acessado em 9 de março de 2017.

Assim, com ações que transitavam entre a política assimilacionista, protecionista e tutelar, o SPI vigorou enquanto órgão representante dos direitos indígenas até 1967, quando de sua extinção. Contra a continuação de suas atividades, pesavam denúncias de corrupção (CARNEIRO DA CUNHA, 2012:100) e “acusações internacionais de genocídio” as quais foram abafadas algum tempo depois¹⁶. (LIMA, 1992:170)

Segundo João Pacheco de Oliveira, o SPI se transformou em um modelo de corrupção e inação, pois ele

(...) não conseguia ser satisfatório nem do ponto de vista de se transformar em um órgão autossuficiente (...) e nem do ponto de vista da assistência e da promoção cultural e de qualquer ação positiva. (...) Ele realmente se esgotou inteiramente como proposta.¹⁷

Assim, diante deste cenário, o SPI foi extinto, sendo em seguida criada a Funai. Lima (1992:170) assim sintetiza:

(...) atendendo também a uma necessidade de conferir, no plano internacional, visibilidade positiva aos aparelhos de poder de Estado no país” assistimos em 1967 à criação da FUNAI em substituição ao SPI que fora extinto no mesmo período.

1.2 A FUNAI (Fundação Nacional do Índio)

Através da Lei nº 5.371¹⁸ de 5 de dezembro de 1967, promulgada durante o regime militar, foi autorizada a criação da Funai e ocorreu a extinção automática do SPI, do Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI) e do Parque Nacional do Xingu (PNX).¹⁹

¹⁶ Sobre isso, trataremos mais adiante, quando abordarmos as acusações feitas contra o SPI e o tratamento das mesmas no Tribunal Russel.

¹⁷ Fala extraída do documentário “Povos Indígenas e a Ditadura Militar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M0jtsGSSxFs>. Acessado em 14 de março de 2017.

¹⁸ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm. Acessado em 7 de março de 2017.

¹⁹ Não nos deteremos aqui sobre o Parque Nacional do Xingu e nem sobre o Conselho Nacional de Proteção aos Índios.

Através do Art. 1º da Lei nº 5.371/67, dentre algumas diretrizes que devem ser seguidas, vemos conferida aos povos indígenas a garantia da “posse permanente das terras que habitam” e do “usufruto exclusivo dos recursos naturais nela existentes” e o

(...) resguardo à aculturação espontânea do índio, de forma que sua evolução socioeconômica se processe a salvo de mudanças bruscas, assim como garantir a promoção de uma educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional.

Está posto como desejável e natural que a “aculturação” do “índio” aconteça, bem como a sua integração à sociedade. Além disso, a Funai toma para si o resguardo jurídico dos povos indígenas na medida em que estes estão sob uma tutela que os vê como indivíduos “parcialmente” incapazes.

A lei também regulamenta a vinculação da Funai ao Ministério do Interior. Esta vinculação, porém, não será uma simples normatização burocrática, mas sim, uma proposição que influenciará sobremaneira as ações executadas por esta fundação no que diz respeito aos povos indígenas e suas terras. Neste sentido, Carneiro da Cunha (2012:100) nos diz

Como Dalmo Dallari enfatizava à época, era uma contradição flagrante colocar um órgão que deveria defender os direitos dos índios sob a autoridade de um ministério cuja missão era o ‘desenvolvimento’, entendido da forma mais predatória possível. Os custos ambientais e sociais, para a população em geral e para os índios em particular, eram considerados secundários, quando não simplesmente ignorados: assim se entende que, nessa época, políticos e militares pudessem abertamente declarar que os índios eram ‘empecilhos para o desenvolvimento’.

Assim, os povos indígenas, alguns anos após a criação da Funai, não só adquiriram um ‘status’ de entraves para o desenvolvimento, como também, através de uma perversa jogada envolvendo sua identidade étnica, viram a posse de suas terras ameaçadas.

Para explicar esse imbróglio, Carneiro da Cunha (2012:100) nos coloca que

As terras indígenas e o usufruto exclusivo de seus recursos pelos índios gozavam de proteção constitucional e o governo manifesta orgulho de sua legislação indigenista. Para levantar o embargo legal sobre as terras indígenas, imaginou-se um expediente: era só emancipar os índios ditos aculturados. Na realidade, o que se tentava emancipar eram as terras, que seriam postas no mercado, como os Estados Unidos haviam feito no século XIX.

Depois de quarenta e cinco anos de existência, a vinculação da Funai ao Ministério do Interior é extinta e em 2012, através do decreto de nº 7.778²⁰ de 27 de julho de 2012, a Funai torna-se vinculada ao Ministério da Justiça²¹. E através da Portaria de nº 1.733²² de 27 de dezembro de 2012, o seu regimento interno é aprovado (BRASIL 2012a).

A partir das premissas de seu regimento interno (aprovado em 2012), vemos mudanças significativas em detrimento daquelas colocadas no ano de 1967 quando de seu surgimento. Não mais impor a assimilação progressiva e sim o “reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas”.

Além disso, é posta a “garantia aos povos indígenas isolados do exercício de sua liberdade e de suas atividades tradicionais sem a obrigatoriedade de contatá-los”, e assegurar a todos os povos indígenas (isolados ou não) o “direito originário, a inalienabilidade e a indisponibilidade das terras que tradicionalmente ocupam e ao usufruto exclusivo das riquezas nelas existentes”.

Todas essas premissas estão contidas no art. 2º da portaria 1.733/12 e as formulações que tratam do respeito e reconhecimento de sua cultura surgem a partir

²⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2012/Decreto/D7778.htm. Acessado em 9 de março de 2017.

²¹ Em relação a essa vinculação ao Ministério da Justiça e não mais ao do Interior, como era anteriormente, é necessário ressaltar que enquanto escrevo essas linhas, uma ameaça às terras indígenas pode ser iminente, pois no dia 23 de fevereiro de 2017, Osmar Serraglio foi nomeado por Temer (o qual atualmente ocupa o cargo de Presidente do Brasil, assumido por meios que podem inclusive ser amplamente questionáveis) para ser o novo Ministro da Justiça. Lembrando que Osmar Serraglio foi o relator da PEC 215 (Projeto de Emenda Constitucional, que será discutido no subcapítulo 1.6) e também votou a favor da emenda que caracteriza abuso de autoridades e juízes, e que corrompe o projeto das medidas de combate à corrupção. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/politica/noticia/2017/02/deputado-osmar-serraglio-e-o-novo-ministro-da-justica-9728513.html>. Acessado em: 12 de março de 2017.

²² Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/coplam/2013/ESTATUTO/Portaria_n_1733_Portaria_Regimento_Interno.pdf. Acessado em 9 de março de 2017.

de avanços que já vêm sendo sentidos no Brasil a partir da Constituição de 1988²³, e de um movimento mundial mais amplo através da Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em países independentes²⁴, através da Organização Internacional do Trabalho que aconteceu em Genebra no ano de 1989 e a qual foi aprovada pelo Congresso Nacional em 2002 através do Decreto Legislativo nº 143²⁵.

Porém, apesar desse avanço normativo, demonstrado tanto no regimento interno da Funai (aprovado em 2012), como no texto da Constituição Federal de 1988, não podemos deixar de citar o que foi o período da Ditadura Militar para os indígenas, durante o qual, inclusive, se deu a fundação da FUNAI.

1.3 O Reformatório Krenak, a Fazenda Guarani e a Guarda Rural Indígena.

Nesta parte de nosso trabalho, trataremos de algumas circunstâncias que se referem ao tratamento dispensado a certos indígenas no período da Ditadura Militar.

Durante esse período, que se configurou como um dos mais repressores e autoritários da história do Brasil, qualquer ato que não fosse o de total aceitação da política vigente, era tido como subversivo e, desta maneira, os indivíduos envolvidos em qualquer insurgência eram perseguidos, presos, torturados e muitas vezes mortos. E a população indígena não ficou fora disso.

Neste subcapítulo, as informações foram retiradas de um documentário chamado “Ditadura criou cadeias para os índios com trabalhos forçados e torturas”²⁶, publicado em junho de 2013, e numa reportagem de André Campos, produzido pela Agência Pública, com imagens cedidas por várias instituições como Funai, Cimi, Museu do Índio (dentre outras) e por pesquisadores como Geralda Soares, Márcio Ferreira, e extraídas também do Relatório Figueiredo²⁷.

Em 1969 a Ditadura criou o Reformatório Agrícola Indígena Krenak (em Resplendor, MG). Foram mandadas pra lá povos de várias etnias e regiões do país: Xavante, Terena, Guarani, Urubu Ka'apor, Pankararu, Pataxó Hã Hã

²³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em 9 de março de 2017.

²⁴ Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf. Acessado em 9 de março de 2017.

²⁵ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decretolegislativo-143-20-junho-2002-458771-convencao-1-pl.html>. Acessado em 9 de março de 2017.

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FwSoU3r1O-Q>. Acessado em 14/03/2017.

²⁷ Este será explicado posteriormente.

Hãe, Canela, Xerente, Krahô, Maxakali. (...) Os motivos alegados para as prisões incluíam roubos, assassinatos e 'crimes' como embriaguez e vadiagem²⁸

Se referindo às várias etnias que para lá foram conduzidas, Edmar Krenak declara: “lá funcionava assim como um presídio de base, assim, do Brasil né?”

E além de prender vários povos indígenas de diversas etnias, percebemos motivos banais, sem justificativas para as detenções. Isto é sentido no depoimento de um homem, de nome João Bugre, o qual relata que ficou preso 9 meses “por causa de uma pinga”.

É relatado também pela pesquisadora da história indígena de Minas Gerais, Geralda Soares, que os habitantes de Resplendor, que antes eram livres, durante esse período, tinham que se remeter às autoridades e pedir licença para atravessar o Rio Doce. A referida autorização era necessária, inclusive para exercer a atividade de pesca. Os índios eram obrigados a falar somente o português, pois tinham que se comunicar em linguagem que os militares pudessem entender. Nas palavras de João Bugre: “tinha que aprender na marra, ou falava ou apanhava”. Geralda Soares relata que a polícia prendeu por engano dois índios da etnia Urubu Ka’apor e que os mesmos não sabiam falar português. Segundo ela, a polícia bateu muito neles para que confessassem o dito crime.

João Geraldo Itatuitim Ruas (assumiu a chefia da Ajudância Minas Bahia – Funai – em 1973) diz que ao fazer um levantamento das pessoas que estavam presas constatou que 80% dos índios confinados não possuíam documentos e nem registro da causa de estarem ali.

Geralda Soares relata a tortura sofrida por Zé Maxacali, o qual foi obrigado a tomar leite fervendo e depois tomar água gelada. Segundo ela, ele não conseguiu ingerir mais nada depois disso e foi emagrecendo até morrer.

Mais adiante no vídeo, vemos a seguinte informação: “em 1972, os presos e os índios Krenak que viviam na região do reformatório foram transferidos para a Fazenda Guarani, uma área da PM (Polícia Militar), em Carmésia (MG)”.

Segundo Edmar Krenak, eles foram transferidos de trem, dentro de vagões, mas vagões de transporte de carga, “que nem animal”.

Toninho Guarani, da Aldeia Tekoa Porã (Aracruz/ES), diz:

²⁸ Texto narrado no documentário.

Quando a gente começou a lutar pela demarcação de terras aqui no município de Aracruz, aí que eles levaram nós pra fazenda Guarani. A Funai colocava mesmo a Polícia Militar pra vigiar a gente assim na entrada, ninguém podia entrar e ninguém podia sair. Em cada região do Estado de Minas ou aqui do Espírito Santo, se tivesse alguma resistência do povo em alguma comunidade indígena, pegava esse pessoal dessa região e levava pra lá.

Geralda Sores diz que muitos desses indígenas, em sua concepção, são considerados presos políticos, tratados como inimigos da pior espécie, que tinham que apanhar... “Na verdade, eles estavam com uma luta justa, lutando pela terra, uma parte da história que nunca é contada, porque é vergonhosa né?”

Uma outra obra da governança militar durante a ditadura (além do Reformatório Krenak e da Fazenda Guarani) foi a criação da GRIN (Guarda Rural Indígena) criada em 1969 e extinta em 1970, a qual, segundo narração do documentário foi originada

Com o intuito de colocar os próprios índios para receber treinamentos militares sendo treinados em esquemas de punição, repressão, confinamento, para atuarem contra seus próprios parentes.

Mais adiante, no vídeo, vemos a seguinte informação:

Quatro meses depois, o jornal “O Estado de São Paulo”, relatou crimes da Guarda Indígena na Ilha do Bananal (TO). “A maior arbitrariedade da Guarda (...) foi praticada contra um caboclo residente nas proximidades do Araguaia. A Guarda o acusa de vender bebida aos índios. (...). É do conhecimento público em toda a ilha que a Guarda o obrigou a praticar, com os índios, orgias sexuais.

E quanto à formação e criação da GRIN, o antropólogo e ex-funcionário da Funai, Olympio Serra, considera:

A história começa na facilidade que a ditadura oferecia a militares. Então, um militar que não era nem do exército, era um cara da PM, Capitão Pinheiro é que surge com a ideia da Guarda Rural Indígena e faz a Funai aceitar a Fazenda Guarani que era da Polícia Militar. Transforma uma fazenda em uma prisão de índios e ali fazia o treinamento (...) lá em Belo Horizonte, (...) dos

tais guardas rurais indígenas. Eles eram treinados como militares pra ir para suas aldeias, seus povos, pra não sei o quê, pra reprimir não sei o quê...eles são formados aí, estimulados, recebem salários, (...) pra agir exatamente contra as culturas das quais eles foram nascidos e criados. É um processo de uma violência cultural inaceitável.²⁹

No fim do vídeo, vemos a seguinte informação:

Além do presídio Krenak e da Fazenda Guarani, existem outras áreas que também abrigaram cadeias indígenas no passado. Não existe nenhum índio ou comunidade indígena indenizado pelos crimes de direitos humanos cometidos nesses locais. O Estado brasileiro nem sequer reconhece oficialmente a existência de tais crimes. A Comissão Nacional da Verdade, criada para apurar as violências de agentes estatais entre 1946 e 1988, anunciou que irá focar também os povos indígenas. O relatório final da Comissão será entregue até maio de 2014.

1.4 O Relatório Figueiredo.³⁰

Em 3 de novembro de 1967, foi instalada uma Comissão de Inquérito do Ministério do Interior, coordenada pelo então Procurador Geral da República, Jader Figueiredo, que tinha como primeiro objetivo apurar as denúncias de corrupção contra o SPI. Só que, durante as viagens dele, (ele e mais três pessoas, segundo Marcelo Zelic³¹) muitas coisas foram contadas, envolvendo os povos indígenas e posteriormente agregadas ao relatório. É um documento de mais de sete mil páginas, o qual mostra a “corrupção endêmica, os métodos de tortura e escravização e a exploração do patrimônio indígena por funcionários do extinto SPI”.³²

Figueiredo escreveu:

²⁹ Essa fala de Olympio Serra, foi extraída de um outro documentário intitulado: “Povos Indígenas e a Ditadura Militar”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M0jtsgSsxFs>. Acessado em 14 de março de 2017.

³⁰ Nessa parte do trabalho, há uma mesclagem entre informações contidas em dois documentários. A saber: “Povos Indígenas e a Ditadura Militar” e “Relatório Figueiredo: A verdade sobre a tortura dos índios”. Ambos serão devidamente referenciados.

³¹ Marcelo Zelic é um dos colaboradores da Comissão Nacional da Verdade, assunto cujos trabalhos serão descritos no subcapítulo 1.7.

³² Povos Indígenas e a Ditadura Militar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M0jtsgSsxFs>. Acessado em 14 de março de 2017.

O Serviço de Proteção aos Índios foi antro de corrupção inominável durante muitos anos. O índio, razão de ser do SPI, tornou-se vítima de verdadeiros celerados que lhe impuseram um regime de escravidão e lhe negaram um mínimo de condições de vida compatível com a dignidade da pessoa humana.³³

Nas palavras da narradora do documentário, “a comissão viu cenas de fome, de miséria, de subnutrição, de peste, de parasitose interna e externa, quadros estes de revoltar o indivíduo mais insensível”.³⁴

Mais adiante, Figueiredo em seu relatório diz:

É espantoso que exista na estrutura administrativa do País, repartição que haja descido a tão baixos padrões de decência. E que haja funcionários públicos, cuja bestialidade tenha atingido tais requintes de perversidade. Venderam-se crianças indefesas para servir aos instintos de indivíduos desumanos. Torturas contra crianças e adultos, em monstruosos e lentos suplícios, a título de ministrar a justiça.³⁵

Segundo informações do documentário,

os delitos cometidos podem ser agrupados por espécie, conforme o esquema abaixo: crimes contra a pessoa e a propriedade do índio, assassinatos de índios (individuais e coletivos), prostituição de índias, sevícias, trabalho escravo, usurpação do trabalho do índio, apropriação e desvio de recursos oriundos do patrimônio indígena, dilapidação do patrimônio indígena, adulteração de documentos oficiais, fraude em processo de comprovação de contas, desvio de verbas orçamentárias, aplicação irregular de dinheiros públicos, incúria administrativa.³⁶

As atrocidades cometidas contra os povos indígenas começaram a ser divulgadas também no exterior, gerando repercussões negativas no que diz respeito à imagem do Brasil.

³³ Idem 32.

³⁴ Idem 32.

³⁵ Idem 32.

³⁶ Idem 32.

Uma informação dada no documentário e que comprova o incômodo internacional diante das denúncias contra o SPI é em relação ao grande número de telegramas advindos das embaixadas brasileiras no exterior pedindo informações sobre o ‘massacre das populações indígenas no Brasil’.

As autoridades brasileiras se mobilizaram para abafar o caso. No documentário “Relatório Figueiredo: A verdade sobre a tortura dos índios”³⁷ vemos que foram feitos muitos esforços para "a repercussão do escândalo no exterior (...) e que o trabalho relativo à matança de índios foi completamente neutralizado".

A esse respeito, em uma entrevista, José Costa Cavalcanti, Ministro do Interior entre 1969 e 1974, diz:

Eu nego formalmente essa acusação contra o Brasil, nós nunca praticamos aqui um genocídio. Creio, nem sei mesmo, como essa palavra chegou a ser empregada, porque, o que tem havido em relação ao branco e ao índio, no Brasil, vamos dizer, é porque, às vezes, pelo próprio avanço da nossa civilização, pelo encontro com nosso índio, tem havido algumas vezes alguns entreveros e uma ou outra vez, tem acontecido mortes de índios, tem acontecido mortes de brancos, mas nunca com essa acepção de genocídio, de extermínio de raça. Isso é inteiramente inverídico em relação à política nossa do governo para com o nosso índio. Eu repito, nego formalmente.³⁸

Há no documentário um destaque para uma notícia da época, do Jornal do Brasil, onde se lê o título: “Atrocidades Arquivadas”. Sendo assim, por um grande esforço das autoridades brasileiras, e de acordo com a conjuntura política de repressão, as denúncias a respeito das violações foram postas de lado.

Em 5 de dezembro de 1967, o governo militar extingue o SPI, substituindo-o pela Funai. Pouco tempo depois, em 68, entra em vigor o Ato Institucional nº 5 e as investigações da Comissão de Inquérito do Ministério do Interior foram encerradas. O Relatório Figueiredo desaparece.³⁹

Porém:

³⁷ Relatório Figueiredo: A verdade sobre a tortura dos índios. Disponível em: <http://racismoambiental.net.br/2013/04/27/relatorio-figueiredo-a-verdade-sobre-a-tortura-dos-indios/>. Acessado em 15 de março de 2017.

³⁸ Idem 32.

³⁹ Idem 32.

Depois de quatro décadas longe do escrutínio público, o relatório foi finalmente redescoberto pelo pesquisador Marcelo Zelic, vice-presidente do grupo Tortura Nunca Mais, de São Paulo. Ele procurava há tempos o documento, mas o encontrou por acaso, no arquivo do Museu do Índio. Com o Ato Institucional 5 (AI-5), o material ficou esquecido nos arquivos da Funai. Inclusive, muitos pesquisadores acreditavam que ele teria sido perdido em um incêndio no Ministério da Agricultura – na verdade, a tragédia aconteceu às vésperas da Comissão Inquérito de Figueiredo. Agora, uma cópia está com o grupo de trabalho “Graves violações de Direitos Humanos no Campo e/ou Contra Indígenas” da Comissão Nacional da Verdade.⁴⁰

Segundo Jäder Figueiredo Correia Júnior, filho do procurador, seu pai empreendeu

Uma viagem de 13 mil quilômetros pelo Brasil. (...) Foram visitados 130 postos indígenas em 18 Estados”. Figueiredo morreu aos 53 anos e “vivia, segundo o filho, frustrado por pouco ter sido feito contra os acusados e pela continuação dos crimes.⁴¹

1.5 A Constituição de 1988, os critérios para demarcação de terras e o marco temporal.

Caminhando um pouco mais em nossa retomada, chegamos à Constituição de 1988, a qual representou um grande avanço no que diz respeito à política indigenista, pois através do artigo 231, reconhece aos índios sua “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, revogando dessa maneira as premissas baseadas na política assimilacionista.

Além das garantias postas pelo artigo 231, vemos avanços também por meio do artigo 232 que assegura aos índios serem partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, mostrando assim a plena capacidade destes povos e dando um basta na obsoleta ideia da incapacidade relativa dos mesmos. Além disso, Miranda (2013:14) nos esclarece que:

Na doutrina é dominante o entendimento de que a capacidade processual está associada ao conceito de capacidade civil. O novo Código Civil – Lei nº

⁴⁰ Idem 37.

⁴¹ Idem 37.

10. 406, de 2002 – exclui definitivamente o índio do rol de pessoas relativamente incapazes.

Assim, através da Constituição de 1988, o pensamento baseado na "integração do índio à comunhão nacional", ou à sua "progressiva civilização" são definitivamente abandonados; pensamentos estes que, desde o século XVI quando da chegada dos portugueses, pautavam as relações econômicas, civis, políticas, religiosas e sociais entre indígenas e não indígenas.

A demarcação de terras, posta como obrigação da União, torna-se uma demanda crescente entre as comunidades, para que as mesmas tenham legitimado um direito que é histórico e fundante.

Porém, por envolver diversas variáveis, tornou-se assim necessária a elaboração de um decreto para regulamentar os procedimentos demarcatórios das T.I (Terras Indígenas). Assim, diante desta demanda, foi criado o Decreto Presidencial nº 1.775 de 8 de janeiro de 1996⁴².

Importante também é ressaltar, que além da participação de técnicos da Funai, “o grupo indígena envolvido, representado segundo suas formas próprias participará do procedimento em todas as fases” e a “demarcação das terras será fundamentada em laudos desenvolvidos por antropólogos”, além dos técnicos da Funai anteriormente citados.

No dia seguinte à promulgação do Decreto 1775/96, a Funai, através da Portaria nº 14 do Ministério da Justiça⁴³, estabelece regras sobre a elaboração do Relatório circunstanciado de identificação e delimitação de Terras Indígenas [BRASIL, 1996 (A)].

Através da supracitada portaria, o grupo técnico deverá proceder a uma rigorosa investigação sobre o grupo indígena implicado na demarcação.

Neste sentido, será necessário que os técnicos realizem um estudo sobre as atividades produtivas desenvolvidas pelo grupo indígena em questão, bem como das áreas imprescindíveis à preservação dos recursos necessários ao bem-estar econômico e cultural dos mesmos, dados sobre sua reprodução física e cultural, a

⁴² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1775.htm. Acessado em 9 de março de 2017.

⁴³ Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/dpt/pdf/portaria14funai.pdf>. Acessado em 9 de março de 2017.

descrição dos aspectos cosmológicos do grupo, as áreas de usos rituais, lugares sagrados, e etc.

Todas estas regulamentações representam avanços na medida em que estipulam regras claras para as demarcações e incluem o grupo indígena enredado para ser ouvido e atuar como instância participativa em todas as etapas.⁴⁴

Porém, como temos visto rapidamente nestas breves linhas, as ações ardilosas arquitetadas pelo poder vigente para diminuir ou mesmo anular os direitos e conquistas dos povos indígenas, são colocadas, seja através de meios escusos ou até através de ações legalizadas.

E o “marco temporal” é um exemplo disso. Nas palavras de Viveiros de Castro (2011), a respeito do caso que ficou conhecido por Raposa Serra do Sol⁴⁵:

A decisão do STF sobre a demarcação contínua de RSS acabou por acolher dezoito ‘ressalvas’ ou restrições futuras (e, quem sabe, retroativas, neste país alucinado) quanto à demarcação de terras indígenas. (...) em suma, os índios ganharam RSS, mas podem vir a perder em toda parte.⁴⁶

Assim, mais uma vez, percebemos que apesar dos avanços conquistados pelos povos indígenas, alguns retrocessos ainda podem ser vistos, pois as leis, as normatizações, são mobilizadas muitas vezes por indivíduos detentores do poder ou com influência política e que têm mostrado, ao longo desses anos, o pensamento vigente de que o que interessa ao Brasil é o “avanço econômico”, e que as garantias

⁴⁴ A respeito do critério da “oitiva”, que, mesmo sendo a princípio um avanço em relação ao que era praticado em relação aos povos indígenas, somos advertidos pelo antropólogo Eduardo Viveiros de Castro que “o direito de consulta, a ‘oitiva’ é um belo princípio, mas difícilimo de ser aplicado quando a parte consultada é uma coletividade, e, especialmente, uma coletividade indígena. A esse respeito ver mais em Viveiros de Castro (2011:2).

⁴⁵ Entendendo brevemente o caso, em 15 de abril de 2005, a área conhecida como Raposa Serra do Sol foi demarcada e reconhecida como terra indígena. Os não indígenas teriam um ano para sair de suas terras. Porém, a partir da tramitação de vários processos contestando a demarcação, uma série de condicionantes foi elaborada pelo STF (Supremo Tribunal Federal), dentre elas, o “marco temporal” onde só seriam consideradas terras indígenas as que estivessem ocupadas na data de 5 de outubro de 1988 (da promulgação da Constituição). O grande engodo desta premissa é que não se leva em conta, a partir disto, os inúmeros casos de expulsões praticadas no que diz respeito aos povos indígenas e aos territórios que tradicionalmente habitam. Disponível em: <https://jurisway.jusbrasil.com.br/noticias/101787/stf-raposa-serra-do-sol-entenda-o-caso>. Acessado em 9 de março de 2017.

⁴⁶ O acórdão do STF não é vinculante, ou seja, significa que os magistrados das várias esferas do Judiciário podem utilizá-lo ou não como referência para suas decisões (SILVA, 2009) Disponível em: <http://www.douradosagora.com.br/noticias/entretenimento/marco-temporal-demarcacao-das-terras-indigenas-wilson-matos-da-silva>. Acessado em 9 de março de 2017.

aos direitos dos povos indígenas são neste caso de menor importância, sendo assim, facilmente burladas ou negadas.

1.6 PEC 215

Através desse subcapítulo, farei breves considerações a respeito da PEC 215,⁴⁷ não somente por tratar-se de um tema contemporâneo no que se refere à luta e resistência dos povos indígenas, como também por ser um tema de destaque e sempre presente na fala do Cacique A*** durante meu trabalho de campo.

Ainda que a Constituição Federal, através de seu artigo 231 (BRASIL, 1988), reconheça os povos indígenas como detentores autênticos das terras que tradicionalmente ocupam e afirme a competência da União em demarcá-las, vemos hoje em dia um risco iminente da perda dessa garantia através da chamada PEC 215.

Em cartilha explicativa do CIMI⁴⁸, resumidamente, a PEC 215 apresenta-se como uma grande ameaça aos direitos dos povos indígenas na medida em que propõe que:

As demarcações de terras indígenas, a titulação dos territórios quilombolas e a criação de unidades de conservação ambiental passem a ser uma responsabilidade do Congresso Nacional, ou seja, uma atribuição

⁴⁷ A PEC 215 foi criada pelo deputado federal Almir Moraes de Sá, do Partido da República (PR -PR) no ano de 2000. Em 2004, a mesma foi julgada inconstitucional pelo deputado Luiz Couto do Partido dos Trabalhadores (PT – PE) e foi arquivada. Porém, contrariando o parecer do referido deputado do PT, em 2012, através do deputado Osmar Serraglio do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB – PR) a PEC voltou ao cenário político, com a justificativa de que não se tratava de uma medida inconstitucional e que, portanto, poderia ser votada pelos parlamentares. Foi criada então, em 2013, por ordem de Henrique Eduardo Lyra Alves (o então presidente da Câmara dos Deputados) uma comissão, intitulada Comissão Especial da PEC 215, com a missão de elaborar o texto final para que a mesma pudesse ser submetida para votação na Câmara dos Deputados. Em 2014 o deputado Osmar Serraglio (PMDB – PR) apresentou um substitutivo à PEC 215/2000, o qual, pelo seu teor, se apresentava ainda mais nocivo do que a proposta inicial, pois através deste substitutivo, a invasão, a posse e a exploração das Terras Indígenas já demarcadas seriam consideradas legais. No final de 2014, inúmeros movimentos defensores dos direitos indígenas se pronunciaram e conseguiram o arquivamento desse substitutivo antes do mesmo ter sido votado. Porém, em 2015, o deputado Luiz Carlos Heinze, do Partido Progressista (PP – RS) entrou com um pedido de desarquivamento da PEC, o qual foi atendido pelo então presidente da Câmara, Eduardo Cunha (PMDB – RJ), através da reinstalação da Comissão Especial para elaborar o texto final desta medida e colocá-la apta a votação. No dia 27 de outubro de 2015, a PEC 215 foi aprovada pela Comissão Especial da Demarcação de Terras Indígenas, por 21 votos a 0. Porém, deve ainda ser submetida ao Plenário da Câmara (deve obter a maioria dos votos em dois turnos) e caso seja aprovada, segue para votação no Senado (que deverá ser feita também em dois turnos). (A esse respeito ver em: <http://www.cimi.org.br/pec2015/cartilha.pdf>. Acessado em 11/10/16).

⁴⁸ Conselho Indigenista Missionário.

dos deputados federais e senadores e não mais do Poder Executivo como é hoje.⁴⁹

Transferir a competência da demarcação da União para o Congresso Nacional significa controverter o direito originário às terras detido pelos povos indígenas.

Nesse sentido, recorremos a Viveiros de Castro (2016:1) para problematizarmos o caso acima como exemplar de uma “ação etnocida” pois deriva de decisão política tomada “à revelia das instâncias de formação de consenso próprias das coletividades afetadas por tal decisão” acarretando “mediata ou imeditamente a destruição do modo de vida das coletividades ou constitua grave ameaça à continuidade desse modo de vida” nestas comunidades.

Viveiros de Castro (2016:2) situa a origem do termo etnocídio na obra do antropólogo Robert Jaulin. Segundo ele, Jaulin entende que “o etnocídio não se caracteriza pelos meios, mas pelos fins”. E seguindo esse raciocínio, Viveiros de Castro (2016:3) nos aponta a falácia dessa teoria, pois:

(...) deixa aberta a possibilidade de algo como um ‘etnocídio culposo’ antes que ‘doloso’, em outras palavras, sugere que ações etnocidas possam ser cometidas como ‘resultado não intencional’ ou ‘dano colateral’ de decisões, projetos e iniciativas de governo cujo objetivo precípua não é a extinção sociocultural e desfiguração étnica de uma coletividade, mas antes a realização de ‘projetos de desenvolvimento’. (...) Visto, porém, que as instâncias de planejamento e decisão dos Estados que sancionam e implementam tais projetos têm o dever incontornável de estarem amplamente informadas sobre os impactos locais de suas intervenções sobre o ambiente em que vivem as populações atingidas, o etnocídio é frequentemente uma consequência concreta e efetiva, a despeito das intenções proclamadas do agente etnocida, e torna-se assim algo tacitamente admitido.

Assim, de acordo com a citação acima, somos elucidados a respeito da real responsabilidade dos políticos no que tange à aprovação da PEC 215. Não se trata, portanto, de uma inocente remodelagem legislativa, mas sim uma ofensiva consciente

⁴⁹ Idem 47. Ver também em: <http://www.cartacapital.com.br/politica/pec-215-e-aprovada-em-comissao-da-camara-quais-os-proximos-passos-6520.html>. Acessado em 25/11/16.

e eficaz contra os povos indígenas e sua cultura, na medida em que suas condições de sobrevivência são ameaçadas, e conseqüentemente a sua cultura.

1.7 A Comissão Nacional da Verdade (CNV)⁵⁰.

Pretendemos através deste subcapítulo abrir um parêntese em nosso trabalho e descrever sucintamente sobre a Comissão Nacional da Verdade: contextualizando seu surgimento, discorrendo sobre as violações dos direitos humanos dos povos indígenas e fazendo referência concisamente às conclusões e recomendações deste relatório.

Não é o objetivo deste trabalho fazer uma análise profunda deste documento, porém, não podemos deixar de citá-lo, ainda que brevemente, já que o mesmo analisa as violações cometidas contra os povos indígenas durante a Ditadura Militar, ações essas que nos chamaram a atenção devido à contemporaneidade tanto do documento (relatório finalizado em 2014), quanto dos atos praticados por agentes do SPI e da Funai, órgãos que em sua origem deveriam se destinar à proteção das populações indígenas.

É interessante notar que o relatório da Comissão Nacional da Verdade faz jus ao Relatório Figueiredo, não só por utilizá-lo como fonte de consulta, como por também resgatar o objetivo do mesmo que era investigar as violações praticadas contra os povos indígenas. O pesquisador Marcelo Zelic é um dos responsáveis pelo relatório da Comissão Nacional da Verdade, e foi quem descobriu o paradeiro do Relatório Figueiredo.

Mais adiante no documento, podemos sintetizar o surgimento deste grupo através dos seguintes passos:

Em dezembro de 2009, por ocasião da 11a Conferência Nacional de Direitos Humanos houve a recomendação da criação da CNV, com a tarefa de promover o esclarecimento público das violações de direitos humanos por agentes do Estado na repressão aos opositores. Aprovada pelo Congresso Nacional, a Lei no 12.528 foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff em 18 de novembro de 2011.

⁵⁰ Disponível em: <http://www.cnv.gov.br/>. Acessado em: 20/03/2017

A questão da identificação da autoria dos crimes praticados está prevista na Lei 12.528/11⁵¹ [BRASIL, 2011 (a)], assim como o estabelecimento do marco temporal, “o qual compreende o período entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988, datas de promulgação de duas constituições democráticas.”⁵²

No artigo 3º da Lei 12.528/11 são descritos os objetivos da CNV. Dentre eles, não só fazer um minucioso levantamento de todos os atos de violação praticados contra os direitos humanos, como também “recomendar a adoção de medidas e políticas públicas para prevenir violação de direitos humanos e assegurar a sua não repetição” como também “colaborar para que seja prestada assistência às vítimas de tais violações”.⁵³

Em relação aos povos indígenas, a CNV elaborou um relatório específico.⁵⁴ Segundo Marcelo Zelic, as investigações envolvendo os povos indígenas começaram quando ele foi questionado por uma liderança indígena sobre o motivo pelo qual os povos indígenas não estavam originariamente incluídos nos eixos temáticos⁵⁵.

Este relatório foi elaborado sob a responsabilidade da conselheira Maria Rita Kehl e contou com a participação da sociedade civil na “coleta, tratamento e sistematização dos dados analisados”, além da participação de diversos pesquisadores, dentre eles Marcelo Zelic, Manuela Carneiro da Cunha e Vincent Carelli.⁵⁶

Em suas partes o relatório é dividido da seguinte maneira:

A) Resumo Executivo

Considera que as violações contra os povos indígenas são sistêmicas, e que os órgãos que seriam representativos dos direitos indígenas (SPI e FUNAI) são em última instância subordinados ao Estado, o qual deve responder pelas violações cometidas, tanto por ações quanto por omissões. E é justamente esse o trabalho da

⁵¹ Idem 50. Página 24.

⁵² Idem 50. Página 25.

⁵³ Idem 50. Página 26.

⁵⁴ Relatório da CNV. Volume II – Textos Temáticos. Texto 5 – Violações de direitos humanos dos povos indígenas. (60 páginas). Disponível em:

<http://www.cnv.gov.br/images/pdf/relatorio/Volume%202%20-%20Texto%205.pdf>. Acessado em 20 de março de 2017.

⁵⁵ Declaração dada no documentário “Povos Indígenas e a Ditadura Militar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M0jtsqSsxFs>. Acessado em 14 de março de 2017.

⁵⁶ Idem 54. Página 2.

Comissão Nacional da Verdade, ou seja, investigar, apurar e divulgar todas as violações praticadas.⁵⁷

B) Introdução

Nesta parte, há uma longa lista, distribuída por itens de um a onze, e os quais resumidamente apresentaremos:

- O esbulho de terras indígenas, a usurpação do trabalho indígena, confinamento e abusos de poder. Importante frisar que muitas vezes, houve por parte da Funai o fornecimento de declarações fraudulentas atestando inexistência de povos indígenas em áreas cobiçadas para grandes projetos.

- As condenações no Tribunal Russel, esclarecendo que as denúncias a respeito das violações cometidas contra os povos indígenas mobilizaram quatro Comissões Parlamentares de Inquérito (CPIs), que aconteceram em 1955, 1963, 1968 e 1977. As denúncias também chegaram no exterior e o Brasil foi condenado no Tribunal Russell em 1980 onde foram julgados os casos dos povos Waimiri Atroari, lanomami, Nambikwara e Kaingang de Mangueirinha.

- A existência de uma política indigenista mais agressiva durante o período da Ditadura Militar, das remoções forçadas de populações inteiras em detrimento de construções de hidrelétricas, rodovias, liberação de terras para projetos agroindustriais, exploração de minério, liberação de terras para projetos de colonização e etc.

- A visão dos indígenas tidos como ameaça à segurança nacional (durante o Regime Militar), visão essa, antagônica ao que vigorou durante o Império e o começo da República onde eram vistos como aliados à segurança e defesa do território nacional. Há também o relato da GRIN (Guarda Rural Indígena), que já foi abordada em nosso trabalho.

- Menção à política de saúde e às omissões praticadas a partir de 1969 havendo, a partir desta data, uma diminuição considerável nas políticas de atendimento à saúde indígena.

- E por fim, o jogo perverso traduzido na tentativa de emancipar os índios visando eliminar legalmente “os sujeitos dos direitos territoriais”.

⁵⁷ Idem 54. Página 2.

C) Expulsão, remoção e intrusão de territórios indígenas:

Diversas etnias são citadas aqui (Guarani-Kaiowá e Ava-Guarani, Xavante de Maráiwatséde, Xokleng, Nambikwara, Akuntsu, Aparai, Apinajé, Canela, Enawewê-Nawê, Jamamadi, Juma, Kanoê, Makuxi, Oro Win, Pankaruru, Potiguara, Surui Paiter, Tenharim, Uru-Eu-Wau-Wau, Wajápi, Xicrin Kayapó) como vítimas de arbitrariedades cometidas, envolvendo a violência física, a expulsão dos indígenas de suas terras bem como a denúncia de inoculação de vírus da varíola em populações inteiras (como no caso dos Pataxó Hã-hã-hãe).

Execução de crianças, cremação de indígenas ainda vivos, espancamentos, queima de moradias, são alguns dos atos que foram praticados e investigados pelo relatório da CNV.

D) Desagregação social e extermínio:

Não só a certidão negativa, como também outras práticas como transferir indígenas para áreas habitadas por povos inimigos, contaminação proposital por doenças, e etc, fazem parte do rol das violações cometidas. Aqui é dada atenção especial ao caso dos Xetá, dos Tapayuna (Beço-de-Pau), e aos Avá-Canoeiro.

E) Mortandades e massacres:

De maneira geral, as mortandades a que se referem esse item são as relacionadas aos processos de “integração” e remoções forçadas impostas aos povos indígenas, em detrimento da construção das rodovias Transamazônica e Cuiabá-Santarém, da Usina Hidrelétrica de Tucuruí e da Perimetral. Entre os povos citados, estão os Parakanã, os Arara, os Akrãtikatêjê, os Araweté e os Ianomami.

Além das conhecidas consequências advindas das remoções forçadas, ainda têm destaque aqui as doenças trazidas pelos agentes da Funai, como poliomielite, gripe, malária, sarampo, caxumba, tuberculose e DSTs, sobretudo blenorragia, bem como relatos de distribuição de comida envenenada entre os Arara.

Há também a menção à situação dos Ianomami, devido aos efeitos devastadores dos garimpos clandestinos instalados em suas terras e o massacre dos Waimiri-Atroari, em função das obras para a abertura da BR-174, bem como da construção da hidroelétrica Balbina e a atuação de mineradoras (esclarecendo o relatório que o contato para as remoções foi feito através do exército, o qual não

economizou esforços bélicos entre granadas, rajadas de metralhadora e dinamites em sua operação).

Ainda há o relato da invasão do território Sateré-Mawé em função da instalação de uma companhia francesa em busca de lençóis petrolíferos, e que mesmo após a retirada da empresa da referida área, ainda existem, enterradas nas picadas, cargas de dinamite, o que inclusive levou à morte 4 indígenas.

Como finalização desta parte há ainda a descrição dos atos cometidos contra os povos da etnia Cinta Larga, os quais morreram por motivos diversos como envenenamento por alimentos misturados com arsênico; aviões que atiravam brinquedos contaminados com vírus da gripe, sarampo e varíola; e assassinatos em emboscadas, nas quais suas aldeias eram dinamitadas.

F) Prisões, torturas, maus-tratos e desaparecimentos forçados

Aqui são citados os casos de tortura e maus tratos praticados contra os indígenas tanto no período do SPI quanto da Funai. Frisa o período do AI-5⁵⁸ como um “marco da oficialização desse sistema punitivo especial”⁵⁹. É, portanto, dessa época, e correspondendo a esses objetivos, a criação do Reformatório Krenak e o surgimento da Guarda Rural Indígena.

Além do Reformatório Krenak, são mencionadas também outras cadeias para detenção de “indígenas infratores”, como no caso de uma localizada em terra Kaigang, no posto indígena de Icatu, no interior de São Paulo.

E por fim, há a referência ao caso Aikewara, onde os indígenas dessa etnia eram colocados em prisão domiciliar e privados de alimentos pelo Exército brasileiro. Os homens eram obrigados a trabalhar como guias dos militares, enquanto as mulheres e crianças eram “mantidas reféns em suas próprias casas”.⁶⁰

G) Perseguição ao movimento indígena:

Nesta parte do relatório há a descrição do serviço de “segurança e informações” implementado na Funai a partir de 1970. Líderes indígenas e entidades apoiadoras passaram a ser monitorados devido a serem taxados de “subversivos” ou “agitadores”

⁵⁸ O AI-5 vigorou de 1968 a 1978 e é tido como o pior período da Ditadura Militar no que diz respeito às arbitrariedades e punições praticadas contra os opositores do regime em questão. Ver mais a respeito em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5>. Acessado em 28 de abril de 2017.

⁵⁹ Idem 54. Página 37.

⁶⁰ Idem 54. Página 44.

e até pesquisadores que “pleiteavam o ingresso em terras indígenas passaram a ter suas solicitações avaliadas com base na análise de suas orientações políticas”⁶¹.

H) Conclusão:

O Estado brasileiro, por meio da CNV, “reconhece a sua responsabilidade, por ação direta ou omissão” e diante disso são apresentadas algumas recomendações⁶².

I) Recomendações

Neste item do presente relatório, vemos ao todo treze recomendações, e citaremos na íntegra a que mais de perto nos interessa:

- “Inclusão da temática das ‘graves violações de direitos humanos ocorridas contra os povos indígenas entre 1946-1988’ no currículo oficial da rede de ensino, conforme o que determina a Lei nº 11.645/08”⁶³.

1.8 Está tudo resolvido?

Embora alguns avanços tenham acontecido nos últimos anos no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos inerentes aos povos indígenas (como exemplo os artigos 231 e 232 da Constituição Federal, explicados anteriormente) ainda assim, vemos que estes sofrem de variadas formas os efeitos da ganância e da discriminação.

Podemos enumerar várias adversidades sofridas por estes povos, ainda hoje, como assassinatos, expropriações, contaminações, extermínio total ou parcial dos recursos naturais dos quais usufruem para seu sustento e sobrevivência, dentre outros.

Citarei aqui sucintamente alguns fatos, com o objetivo de exemplificar e ao mesmo tempo de finalizar essa breve retomada histórica, com a reflexão de que muito ainda há de ser feito para que os povos indígenas sejam verdadeiramente respeitados em seus direitos, de forma a lhes prover meios para que tenham uma vida digna.

⁶¹ Idem 54. Página 46.

⁶² Idem 54. Página 51.

⁶³ Idem 54. Página 51.

Na região Centro-Oeste, os conflitos que envolvem os indígenas da etnia Guarani têm chamado a atenção da imprensa, e têm mobilizado a população em geral, já que os mesmos têm sido divulgados em sites representativos dos povos indígenas.

Em 14 de junho de 2016, 6 indígenas (cinco adultos e uma criança de 12 anos) foram brutalmente agredidos e um deles, veio a falecer, o agente de saúde Clodioli Aquileu Rodrigues de Souza, 23 anos, em uma ação de tentativa de retomada de uma terra tradicional.

O conflito se deu em Dourados (MS), na fazenda Ivu, onde aproximadamente cem indígenas tentavam reaver suas terras. Dois dias depois de se terem instalado no local, um grupo de aproximadamente setenta homens desferiram tiros contra os indígenas que estavam acampados.⁶⁴

Esta situação, porém, não é um fato isolado em se tratando dos povos Guarani, que já há muito tempo sofrem com expropriações em suas terras.

É notória a situação crítica destes povos que, muitas vezes, sem ter outra perspectiva, acabam findando com a própria vida. Em artigo, na página oficial do Cimi (Conselho Indigenista Missionário) vemos a seguinte informação.⁶⁵

O suicídio entre os Kaiowá e Guarani já ocorre há tempos e acomete sobretudo os jovens. Entre 2000 e 2011 foram 555 suicídios entre os Kaiowá e Guarani motivados por situações de confinamento, falta de perspectiva, violência aguda e variada, afastamento das terras tradicionais e vida em acampamentos às margens de estradas.

Indo para outra região do país, a região Norte, vemos as penúrias sofridas pelos povos Ianomami e Ye'Kwana, em decorrência da contaminação por mercúrio advinda de atividades clandestinas de mineração localizadas em suas terras.

Em Roraima, estudo inédito desenvolvido pela Fiocruz (Fundação Oswaldo Cruz) em parceria com o Isa (Instituto Sócio Ambiental) constatou que 92% das pessoas examinadas está de alguma forma contaminada pelo mercúrio.

⁶⁴ Ver mais a respeito em: http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&conteudo_id=8774&action=read e <https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-monitoramento/ataques-aos-guarani-kaiowa-se-acentuam>. Ambos acessados em 12 de março de 2017.

⁶⁵ Disponível em: http://cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&conteudo_id=6578&action=read. Acessado em 12 de março de 2017.

Este estudo, foi desenvolvido atendendo ao pedido da Hutukara Associação Yanomami (HAY - fundada em novembro de 2004, pelo Xamã Davi Kopenawa)⁶⁶ e da Associação do Povo Ye'Kwana do Brasil (Apyb), onde foram visitadas 19 aldeias e coletadas 239 amostras de cabelo de indivíduos de idades variadas e também coletadas 35 amostras de peixes, os quais são a base da alimentação das populações em questão e são os que primeiramente sorvem o mercúrio depositado nas águas dos rios.

Os efeitos do metilmercúrio nos seres humanos são vários e extremamente maléficis, onde podemos citar, aumento da pressão arterial, tremores, diminuição na memória, alterações na visão, doenças cardíacas, problemas reprodutivos e renais, comprometimento do SNC (Sistema Nervoso Central), alterações cognitivas e neuromotoras, além do perigo ser mais devastador quando a exposição é ainda em tenra idade ou durante a fase fetal, pois causa déficit no desenvolvimento, déficit de atenção e aprendizado, cegueira e paralisia cerebral.⁶⁷

Nas palavras de Viveiros de Castro no prefácio de Kopenawa e Albert (2015:21):

As invasões das terras Yanomami por garimpeiros – e suas consequências em termos de epidemias, estupros, assassinatos, envenenamento dos rios, esgotamento da caça, destruição das bases materiais e dos fundamentos morais da economia indígena – se sucedem com monótona frequência, seguindo a oscilação das cotações do ouro e de outros minerais preciosos no mercado mundial. No dia mesmo em que escrevo este parágrafo (7 de maio de 2015), leio a notícia de que uma “organização criminosa de extração de ouro” em território yanomami, que movimentou cerca de 1 bilhão de reais nos últimos dois anos, foi desmantelada pela Polícia Federal (em um acesso inédito de eficiência que deve ter lá seus motivos). (...) Davi Kopenawa vem sendo ameaçado repetidamente de morte, desde pelo menos 2014, por ter denunciado a situação.

⁶⁶ http://www.secoya.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=38:hutukara-associacao-yanomami&catid=12:organizacoes-indigenas&Itemid=23. Acessado em 12 de março de 2017 e KOPENAWA e ALBERT (2015).

⁶⁷ Disponível em: <https://medium.com/@socioambiental/o-povo-yanomami-est%C3%A1-contaminado-por-merc%C3%B3rio-do-garimpo-fa0876819312#.cvj4w85yx>. Acessado em 12 de março de 2017.

Indo para a região Sudeste, vemos a devastação ocorrida após o acidente da barragem de Fundão, no subdistrito de Bento Rodrigues, em Minas Gerais, que ocorreu no dia 5 de novembro de 2015. A barragem continha rejeitos de mineração, e era administrada pela Samarco Mineração S.A., pela Vale S.A. e pela anglo-australiana BHP Billiton⁶⁸. Deixando 19 mortos, a cidade inteira de Bento Rodrigues e parte da cidade de Paracatu arrasadas, contaminando toda a bacia do Rio Doce, e comprometendo atividades de 30 municípios, é considerado o maior desastre ambiental do mundo envolvendo barragens de rejeitos. A lama proveniente da barragem percorreu 826 km, de Minas Gerais até chegar no Espírito Santo onde desaguou no mar.⁶⁹

Necessário é esclarecer que não se trata de um imprevisto, mas sim de uma ação pontuada pela negligência das empresas administradoras, pois segundo relatório final do Ministério Público do Estado de Minas Gerais, “o desastre teria sido motivado por obras na barragem”.⁷⁰

Os estragos ambientais são incalculáveis e estima-se que vários séculos sejam ainda necessários para que a natureza se recomponha totalmente do desastre sofrido.

Este desventurado acontecimento lesou inúmeras pessoas, dentre elas, os povos da etnia Krenak, os quais vivem na cidade de Resplendor, às margens do Rio Doce e dependiam do mesmo para seu sustento nas atividades de pesca.

Porém, o rio para eles era mais do que apenas um provedor de peixes. Nas palavras do Cacique Leomir Cecílio de Souza, 30 anos:

Muitos aí fora acham que o rio é só água e peixe, mas para nós era a fonte de sobrevivência e uma questão de cultura. Desde o início dos nossos antepassados, o rio Doce mantém nosso povo. É questão de religião, é sagrado. Mas agora ele está morto⁷¹.

Mais adiante, na mesma reportagem vemos a seguinte informação:

⁶⁸ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rompimento_de_barragem_em_Mariana. Acessado em 12 de março de 2017.

⁶⁹ Disponível em: <http://noticias.r7.com/minas-gerais/lama-de-barragem-percorreu-826-km-entre-minas-e-espirito-santo-25112015>. Acessado em 12 de março de 2017.

⁷⁰ Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-06/tragedia-em-mariana-foi-causada-por-obras-em-barragem-da-samarco-diz-mp>. Acessado em 12 de março de 2017.

⁷¹ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2015/11/19/indios-lamentam-tragedia-em-mg-o-rio-doce-sabia-que-ia-ser-morto.htm>. Acessado em 13 de março de 2017.

O rio Doce é tema de antigas canções na língua Krenak, que elogiam sua beleza e a fartura de alimentos proporcionada por suas águas. 'Agora não dá nem mais vontade de cantar essas músicas. Para nós elas já morreram', diz Tatiana', filha de Laurita Maria Félix Krenak, de 80 anos, a mais velha da aldeia e Cacica.

Indo para a região Nordeste, vemos que os conflitos de terra também aqui estão presentes, como atestam os dois últimos que se tem notícia, envolvendo indígenas da etnia Pataxó.

Em 13 de outubro de 2016, no município de Santa Cruz de Cabrália (BA), 30 famílias foram despejadas da Aldeia Aratikum, em detrimento de um processo de reintegração de posse onde policiais agiram de forma truculenta, mesmo sem a resistência dos indígenas. Foram usados tratores para derrubar as casas, a escola construída por eles e suas roças. Os Pataxó, ao dizerem para os policiais que não tinham para onde ir, obtiveram dos mesmos a resposta de que tinham para onde ir sim, a rodovia.

Na página do CIMI⁷², encontramos a seguinte constatação:

Para o presidente da Federação Indígena das Nações Pataxó e Tupinambá do Extremo Sul da Bahia, cacique Aruã Pataxó, presente no local, a reintegração, e as demais que afetam as terras indígenas do povo, é fruto "da fragilidade política que as demarcações têm no país, hoje.

A área é visada pela especulação imobiliária, a qual se intensificou ainda mais depois da Copa do Mundo de 2014. A autora do pedido de reintegração mora em Curitiba e, segundo o Cacique Aruã, a terra era improdutiva quando chegaram. Na visão das prefeituras locais, "as terras indígenas prejudicam a economia"⁷³.

Ainda na Bahia, entre os municípios de Santa Cruz de Cabrália e Porto Seguro, as ameaças rondam também comunidades do Território Ponta Grande, onde residem aproximadamente 500 famílias.

O processo de reintegração de posse irá beneficiar a empresa Góes Cohabita Administração e ironicamente, é mais um de muitos que ameaçam os direitos dos povos originários, verdadeiros donos destas terras.

⁷² Disponível em: http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&conteudo_id=8962&action=read. Acessado em 13 de março de 2017.

⁷³ Idem.

Em relação a esse caso, há uma intimação da Justiça Federal para a Funai, para que a mesma apresente um plano de desocupação. Tudo isso batendo à nossa porta, no que diz respeito à atualidade dos fatos, pois a postagem em questão é do dia 7 de março de 2017.⁷⁴

E indo para a região Sul (SC), vemos o bárbaro assassinato de uma criança de dois anos, o Vítor Pinto (da etnia Kaingang) que foi degolado enquanto amamentava em sua mãe. O crime se deu em 30 de dezembro de 2015, enquanto a família de Vitor estava na rodoviária do município de Imbituba, movido pelo torpe motivo do preconceito e da intolerância.

Esse é apenas um dos muitos crimes praticados contra indígenas que se encontram em situação de vulnerabilidade quando estão em centros urbanos. Ainda neste sentido podemos lembrar do assassinato do indígena Galdino Jesus dos Santos, em 20 de abril de 1997, da etnia Pataxó Hã Hã Hãe, em uma parada de ônibus de Brasília, cidade para a qual o indígena tinha ido para participar das manifestações do “Dia do Índio”⁷⁵.

Galdino foi queimado vivo, enquanto dormia, e o crime foi praticado por 5 jovens. Ainda neste trabalho, citaremos também o caso do indígena José Januário, da etnia Fulni-ô, o qual foi assassinado no centro de Belo Horizonte (MG) a chutes, socos e pontapés, em 15 de janeiro de 2016.

Estes três últimos exemplos denotam a que ponto chega o preconceito e a intolerância humana praticados contra os povos indígenas.

Assim, infelizmente, através destas breves palavras, constatamos o quanto ainda precisamos avançar no que diz respeito às conquistas almejadas pelos povos indígenas.

E como se não bastasse todo este histórico de violações, o atual Ministro da Justiça, Osmar Serraglio, no dia 10 de março de 2017, declarou publicamente em entrevista dada à Folha de São Paulo que “terra não enche barriga”, o que representa não só um total desconhecimento da conjuntura que envolve os povos indígenas, como também uma declarada postura anti-indígena de sua parte.⁷⁶

⁷⁴ Disponível em: <http://racismoambiental.net.br/2017/03/07/nota-de-repudio-a-desocupacao-dos-indigenas-pataxo-de-cabralia-e-porto-seguro/>. Acessado em 13 de março de 2017.

⁷⁵ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u40033.shtml>. Acessado em 13 de março de 2017.

⁷⁶ Disponível em: <http://cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=9151> e <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2017/03/1865209-ministro-da-justica-critica-indios-e-diz-que-terra-nao-enche-barriga.shtml> ambos acessados em 12 de março de 2017.

CAPÍTULO 2 – OS PATAXÓ

Diga ao povo que avance

Diga ao povo que avançaremos

Para defender nossa nação⁷⁷, vamos todos dar as mãos

Nós somos índios Pataxó⁷⁸

Através deste capítulo temos a intenção de situar brevemente quem são os Pataxó. Não é o objetivo do presente trabalho apresentar um detalhado estudo dos mesmos, pois nossa pesquisa não é uma etnografia *in locu* (ou seja, nas aldeias), mas sim, baseia-se na observação de suas atividades junto às escolas.

Pretendemos abordar sucintamente alguns fatos históricos que servem para que situemos essa etnia na contemporaneidade e ao mesmo tempo que sirvam como fator de relação com o trabalho que desenvolvem nas escolas e que são o objeto da presente pesquisa. Optamos por discorrer no momento sobre os Pataxó, como um desdobramento da retomada geral feita no primeiro capítulo, por entender que alguns elementos são gerais em relação à questão indígena (como as violações sofridas). Porém, cada etnia, apresenta em sua história suas especificidades e são justamente estas últimas que contribuem para as peculiaridades concernentes às lutas de cada povo e aos seus movimentos de resistência.

Antes de iniciarmos a retomada de alguns acontecimentos, gostaríamos de fazer uma ressalva: existem os Pataxó Hã Hã Hãe (que situam-se na parte mais setentrional do território baiano) e os Pataxó (que situam-se na parte mais meridional do território baiano e também habitam alguns municípios de Minas Gerais). Nosso trabalho aborda especificamente a segunda etnia citada, ou seja, os Pataxó.⁷⁹

Finalizaremos o presente capítulo nos atendo mais detalhadamente a situar quem são os Pataxó que acompanhamos em nossa pesquisa.

⁷⁷ Segundo GRUNEWALD (2001:52), os próprios Pataxó se autoperceberem enquanto nação para denominar o conjunto de toda a sua população, ou seja, de todas as aldeias, independentemente de sua localização. Em CUNHA (2010:122) também encontramos referência a isso.

⁷⁸ Excerto de um canto Pataxó extraído de Luminosa-Estórias, Esperança. **Contos e cantos Pataxó**. Brasília: Cimi, 2005.

⁷⁹ Ver mais a esse respeito em MELATTI (2016:5) ou CARVALHO (1977:13) apud CUNHA (2010:37).

2.1. A origem do povo Pataxó segundo a cosmologia nativa

Gostaríamos de compartilhar agora a versão nativa para o surgimento dos Pataxó, tal como narrada e interpretada por De Souza (2016:15) que relata detalhadamente esse mito, e aqui, faremos um breve resumo do mesmo.

Txopai e as primeiras nações de índios Pataxó

(...) A origem cosmológica Pataxó encontra lugar no repentino surgimento de Txopai. De acordo com Dona Nete⁸⁰, desde o tempo em que o mundo era somente das plantas e dos animais, muitos temporais ocorriam. (...) O mundo estava se acabando em água, mais uma vez. Subitamente, quando começou a estiar, quando se supôs que a chuva ia parar, ela se renovou, ainda mais fortemente. Iniciou-se, então, uma chuva grossa, com vários pingos de água salteados, fazendo grandes enxurradas. De repente, caiu, entre vários, um minúsculo pingo d'água. Ao bater contra o chão transformou-se em um índio, o primeiro que existiu, e esse índio era Pataxó. O índio permaneceu muito tempo solitário. Não possuía esposa, filhos e nenhum parente. Uma de suas principais atividades era a realização de rituais, solitariamente. Através desses rituais ele adquiriu conhecimento e poderes sobre a terra (...). Com suas longínquas caminhadas, inclusive subterrâneas, tornou-se um índio bastante sábio. Quase todo conhecimento Pataxó provém desse grande índio chamado Txopai. Como é possível perceber, não se trata de um demiurgo, antes, de um ente tardio, pois que surge depois que muitas coisas já existiam no mundo (pés de plantas e animais). No entanto, não se deve omitir que a ciência dos rituais; da comida; dos remédios; dos resguardos; da terra; foram obtidas no tempo de Txopai. Importante salientar também que a ciência proveniente deste tempo é imutável, diferentemente da ciência branca que sempre se altera.

Depois de muito tempo na terra, certo dia, quando ele realizava o ritual, muito provavelmente o Awê, Txopai presenciou um grande temporal, com chuva longa e forte. O evento de seu surgimento se repetiu, porém, de forma multiplicada. Repentinamente, a chuva começa a diminuir, e, quase no estio, de forma súbita, renova-se outra forte chuva, com grossos pingos salteados que, ao cair, se transformavam em índios, formando assim a primeira nação de índios Pataxó.

(...) com o surgimento da nação Pataxó, coube a Txopai, através dos seus rituais, passar o seu conhecimento para os mais velhos, para que estes o transmitissem aos mais novos. Feito isso, Txopai presenciou um novo

⁸⁰ Indígena da etnia Pataxó entrevistada pelo autor.

temporal. No decorrer do ritual, ele viu chegar um forte vento, que o levou para o céu. (...)

Como foi visto, os pingos de chuva que caíam deram forma aos primeiros índios, constituindo as primeiras gerações, “os antigos” Pataxó. Em seguida a essa primeira nação de índios, já foram casando entre si e, de geração em geração, os ‘pingos d’água’ passaram a ser ‘deixados em água’, dentro das barrigas das mulheres.

2.2 Dados atuais sobre os Pataxó

Atualmente a população Pataxó gira em torno de aproximadamente quinze mil indígenas, distribuídos entre os estados da Bahia e de Minas Gerais e com um número de aldeias estimado em quarenta e seis, sendo, quarenta delas, no estado da Bahia (localizadas nos municípios de Porto Seguro, Prado, Cabrália e Itamaraju) e seis delas em Minas Gerais, distribuídas entre os municípios de Carmésia, Itapecerica, Açucena e Araçuaí (DA CONCEIÇÃO, 2016:13 e SANTANA, 2016:16).

Sampaio (2000:37-38) em sua dissertação apresentada há dezessete anos relata a existência de sete aldeias no extremo sul baiano. Percebemos então que o levantamento feito pelas autoras no parágrafo anterior demonstra um crescimento considerável neste número, o que comprova o crescimento não só da população, mas de sua afirmação identitária.

Se a população Pataxó hoje em dia ocupa parte do estado de Minas Gerais, isso se deve basicamente a dois episódios históricos, os quais contribuíram para sua dispersão. São eles: o episódio que ficou conhecido como Fogo de 51 (ou massacre de Barra Velha) e a criação do Parque Nacional do Monte Pascoal. Gostaríamos, portanto, de relatar brevemente ambos os episódios, já ressaltando que possuem relação entre si.

Mapa atual das aldeias Pataxó da Bahia²



^{2 2} Mapa produzido por Juari e Rodrigo Pataxó, durante a oficina do Núcleo de Pesquisa Pataxó e reeditado por Aricema Pataxó em 2012.

21

Figura 1 - Mapa das aldeias Pataxó da Bahia produzido por indígenas da etnia Pataxó.

Fonte: Fonte: <https://img.socioambiental.org/v/publico/pataxo/> Acesso em: 28 de março de 2017.

2.3 A busca por ícones nacionais e a criação do Parque Nacional do Monte Pascoal.

No movimento que ficou conhecido por Estado Novo, implementado durante o governo de Getúlio Vargas, o nacionalismo era um dos pilares e, conseqüentemente, a busca por símbolos que exaltassem essa ideia. O Estado Novo vigorou de 1937 a 1945.

No ano de 1937, através do Decreto-Lei nº 25⁸¹, o Presidente Getúlio Vargas aprovou uma série de medidas visando à criação e proteção de bens móveis e imóveis por seu valor “arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico” e conseqüentemente o tombamento de bens naturais que fossem representativos destes atributos.

Em decorrência disto, através do Decreto-Lei nº 12.729 de 19 de abril de 1943, foi criado o “Parque Monumento Nacional de Monte Pascoal que teria como objetivos, dentre outros, rememorar o fato histórico do descobrimento do Brasil e servir de marco à unidade nacional”.⁸²

Esse decreto previa inclusive, o levantamento topográfico do local. Assim, em terras Pataxó, localizadas nas áreas que compreenderiam o futuro parque, deram início várias visitas de técnicos do governo com o objetivo de fazer a demarcação da área. Porém, tal empreitada comprometeu o povo Pataxó, o qual foi impedido de praticar suas atividades de subsistência, impedidos de fazer suas roças e de retirar as piaçavas, através das quais faziam trocas por outros produtos. (CUNHA, 2010:52)

Como nos coloca a autora

A idealização para a construção do Parque Nacional não concebia a ideia de que a presença humana pudesse preservar o que ainda restava de natureza pura, daí a necessidade de isolamento da área considerada “Santuário Ecológico” (...). A intenção em criar um monumento nacional, a fim de que a população brasileira rememorasse fatos históricos do descobrimento do Brasil e a privação de permanência dos Pataxó nesse espaço territorial foi o ponto de entrave para este conflito. Afinal, o Monte Pascoal seria o monumento de reserva ambiental ou uma comunidade indígena que fizesse

81

Disponível

http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto_no_25_de_30_de_novembro_de_1937.pdf.
Acessado em 12 de abril de 2017.

em:

82

Disponível

http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427487431_ARQUIVO_Textoanpuh2015-IngridCasazza.pdf. Acessado em 12 de abril de 2017.

em:

valer o direito à diversidade cultural? Conforme os defensores dos direitos indígenas a ocupação de índios em suas terras tradicionais não pode ser vista como inconstitucional; mesmo porque a presença dessa comunidade tem provocado infinitamente menos impactos ambientais na região que a população não índia, como é o caso dos fazendeiros, carvoeiros e madeireiros. (CUNHA, 2010:57)

A reação da comunidade Pataxó foi de resistência, pois apesar das interdições para não fazerem roças ou retirarem as piaçavas, eles permaneceram em Barra Velha.

Mais um agravante para piorar a situação é que o governo teoricamente teria que indenizar áreas do local que possuíssem benfeitorias, e isso acarretaria em ônus para os cofres públicos. O governo, como “solução” liberou as áreas já ocupadas por fazendeiros e optou por desapropriar as áreas ocupadas por posseiros e indígenas Pataxó.

A situação, portanto, era de alarme. A comunidade além de perceber a visita de funcionários do governo fazendo o levantamento topográfico, era impedida de realizar suas atividades básicas de sustento, e isso com certeza, já era sentido como possível ameaça do perigo iminente de serem despejados de suas terras.

2.4 O Fogo de 51 como atitude de resistência frente à criação do Parque.

Diante dessas ameaças, uma liderança Pataxó, de alcunha capitão Honório, empreendeu uma viagem ao Rio de Janeiro em busca de um posicionamento do SPI, que era na época o órgão que se propunha a ser representante dos interesses das populações indígenas. Não precisamos dizer que foi uma tentativa fracassada e sem sucesso, visto que no capítulo anterior já abordamos a ineficácia deste órgão em suas ações. Sendo frustrado em sua tentativa de encontrar apoio no órgão teoricamente representativo, o capitão Honório voltou do Rio de Janeiro, acompanhado de dois homens.

As versões sobre a identidade desses homens são variadas na interpretação da população nativa. Alguns se referem a eles como ladrões, outros como supostos

engenheiros do governo que viriam auxiliar capitão Honório, outras simplesmente se referem aos mesmos como dois homens de identidade desconhecida⁸³.

O que, no entanto, nos revela Cunha (2010:122) em seu trabalho é que tratava-se de comunistas. Naquela época, havia correntes políticas de oposição (o comunismo no caso) que notoriamente ofereciam apoio às comunidades tidas como minorias. Segundo Cunha (2010:75) “discursos de lutas e defesa, pela causa indígena, eram proferidos pelos militantes comunistas, o que ressaltava a popularidade do PCB, a essa classe desassistida”

Não fica claro nos trabalhos que tratam do massacre (CUNHA,2010; DA SILVA,2013; LUMINOSA-HISTÓRIAS, 2005) como se deu o vínculo entre o capitão Honório e os dois homens (Ary Bering e Nelson Schoum, ambos revelados no final do trabalho de CUNHA, 2010:122), pois estes últimos foram mortos imediatamente no confronto policial (que será descrito a seguir) e em relação ao capitão Honório, o mesmo não foi visto depois para dar a versão dos fatos, pois notícias do seu paradeiro são contraditórias (CUNHA, 2010:84).

Vamos agora relatar o que foi o Fogo de 51 e quais as consequências posteriores para a comunidade de Barra Velha e para os Pataxó como um todo, visto que este episódio configura-se agora na memória do povo de forma geral.

Quando o capitão Honório chegou em Barra Velha acompanhado de Ary e Nelson, solicitaram que os indígenas se munissem de armas para garantir proteção à aldeia e em seguida dirigiram-se para Corumbau onde saquearam a venda de um homem chamado Teodomiro Rodrigues.

Esse ataque é visto pelos nativos como um ato vergonhoso e investido de vandalismo. No entanto, ao entendermos a relação de compadrio⁸⁴ existente na época, entre os comerciantes e os indígenas, vemos que na verdade trata-se de um ato político, de insurreição contra as práticas vigentes na época no que tange à exploração dos indígenas. Porém, segundo Cunha (2010: 79), Teodomiro já tinha sido

⁸³ Ver a esse respeito em LUMINOSA-HISTÓRIAS (2005:6), GRUNEWALD (2001:96), CUNHA (2010:71) e DA CONCEIÇÃO (2016:16)

⁸⁴ Corumbau, onde vivia Teodomiro e família era considerado pelos militantes como território Pataxó (CUNHA, 2010:79). Além disso, a relação dos comerciantes com os indígenas tinha como pano de fundo o esbulho de suas terras da seguinte maneira: os indígenas compravam produtos nas vendas, através de notas promissórias, as quais eram assinadas pelos indígenas através de suas impressões digitais. As mercadorias trazidas pelos índios a título de trocas (piaçavas, mandioca, farinha e caranguejos) eram desvalorizadas e as mercadorias fornecidas pelo comerciante eram superfaturadas, gerando assim uma relação de débito constante dos indígenas em relação aos comerciantes. Os indígenas deste modo eram enredados em dívidas cada vez maiores, e as quais eram findadas mediante o pagamento com suas terras.

avisado da emboscada, e aguardava a chegada de Honório, Ary e Nelson, acompanhado dos policiais. A ação policial foi devastadora e desproporcional ao ataque dos três homens. Além de matarem imediatamente Ary e Nelson, segundo versões nativas, Teodomiro teve o couro da cabeça arrancado e foi feito de cavalo. Outras versões dizem que ele se embrenhou no mato e nunca mais foi visto.

Em Barra Velha, os policiais atentaram contra a vida da comunidade, açoitando os idosos que não deram conta de fugir, queimando todas as moradias e roças. Segundo Da Silva (2013:6), o massacre durou trinta dias e “mulheres foram estupradas, crianças amarradas, todos chicoteados e levados até a cidade vizinha de Caraíva, onde sofreram as vaías dos habitantes não índios”.

Segundo Cunha (2010:94)

A influência da mídia, na repercussão dos fatos, contribuiu para a mobilização das comunidades de Prado e Porto Seguro, no apoio à ação policial. Os Pataxó passaram a representar uma ameaça às comunidades locais. Diante dessa situação, a ojeriza a este povo era crescente.

Após o episódio do Fogo de 51, os indígenas se dispersaram pelo território. Em função da indisponibilidade de recursos, muitos foram feitos escravos em fazendas contidas nas redondezas. Após alguns anos, foram voltando para habitar novamente Barra Velha, tentando retomar sua vida comunitária.

O episódio do Fogo de 51 no entanto representa um marco na história Pataxó. Como conclui Cunha (2010:120) em seu trabalho:

(...) foi um divisor de águas na trajetória desse povo. Se por um lado marcou vidas em detrimento da violência; por outro, provocou um renascimento social à Aldeia Barra Velha. Inegavelmente, foi um fato que despertou a própria comunidade a repensar suas origens e seus direitos. (...) As conquistas provenientes do conflito de 1951 foram determinantes para que a comunidade Pataxó acreditasse que o homem não é um ser submetido ao seu determinismo, pois através da luta ele pode reverter a sua história.

2.5 A oficialização do Parque e as consequências de sua implementação.

O Parque Nacional do Monte Pascoal foi oficialmente instituído como área de preservação e patrimônio nacional em 1961. Ironicamente 100 anos após a vinda de

populações indígenas para esse território, os quais foram levados para lá com a intenção de serem submetidos ao trabalho a serviço de moradores regionais.⁸⁵

As lideranças da comunidade de Barra Velha confirmam que a Aldeia foi formada por indígenas de etnias diferentes⁸⁶, os quais se aldearam e constituíram um novo contingente de grupo indígena. "Neste novo contingente é perceptível a mistura no fenótipo e, também, nas variantes linguísticas regionais dos moradores mais antigos do grupo em questão" (CUNHA, 2010:103-104).

Também segundo Melatti (2016:5)

Nessa região havia então índios de etnias diversas (...) os chamados Pataxós estariam divididos em diversos grupos, uns amistosos, outros hostis. Além dos Pataxós, a região era habitada ou freqüentada por Maxacalis, Botocudos, entre outros. Assim, os transferidos para Barra Velha (cujo local já fora habitado por índios, daí retirados em 1805) teriam origens diversas, entre os quais se contariam muito provavelmente Pataxós, cujo etnônimo se estendeu a todos os demais.

Assim, exatamente 100 anos após o aldeamento forçado deste povo, os mesmos estavam novamente sendo forçados a sair do referido território, refletindo, portanto, mais uma vez, os desmandos aleatórios vindos de instruções normativas em detrimento das populações indígenas como um todo, e neste caso específico, em relação ao povo Pataxó.

Através das regulamentações concernentes ao Parque, dos 22 mil hectares pertencentes aos Pataxó, apenas 8.627 hectares seriam para sua utilização. Aos que resistiram e permaneceram no local, foi proibido fazer roçado (PORTO, 2016:6).

Um indígena de nome Epifânio, durante a volta dos indígenas para Barra Velha, (após a dispersão decorrente do Fogo de 51) foi eleito cacique. Epifânio, vendo as condições de seu povo, foi a Brasília, solicitar a visita de um agente do SPI, para que a situação fosse relatada e providências fossem tomadas, com o objetivo de assegurar a permanência de seu povo nas terras que estavam sob o comando do IBDF⁸⁷. Um

⁸⁵ "Assim, o Presidente da Província da Bahia determinou a concentração compulsória de toda a população indígena da região numa única aldeia. (...) Esta é seguramente a origem da atual aldeia de Barra Velha" (Carvalho 1977 apud SAMPAIO, 2000:35).

⁸⁶ De acordo com registros históricos, os Pataxó e outros povos foram forçadamente retirados de seus territórios de origem e aldeados em Bom Jardim, hoje Aldeia Pataxó Barra Velha (SANTANA, 2016:34).

⁸⁷ Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal.

funcionário do SPI, chamado Francisco Sampaio, foi então, conhecer Barra Velha. Isso se deu no ano de 1963. Chegando lá, presenciou uma situação desoladora:

Em final de março de 1964, Francisco Sampaio, ainda em atuação, trazia em seu relato informações semelhantes de que a aldeia se reduzia a duas casas e uma igrejinha caiada de branco e que os demais moradores viviam esparsos. No recenseamento, realizado por ele, foram constatados 46 casais com 162 filhos e 14 homens solteiros, perfazendo um total de 226 pessoas (CUNHA, 2010: 96-97)

Em dezembro de 1964, a informação recebida era de que seria impossível a demarcação de terras neste território onde estavam. Isto, portanto, abria brechas para que as ações abusivas dos guardas florestais continuassem sendo praticadas, pois, teoricamente, os indígenas estavam então em território que não lhes pertencia.

Além da luta do capitão Epifânio, é necessário ressaltar a participação determinante de uma indígena de nome Josefa. Segundo Cunha (2010:97)

A diáspora parecia ser uma necessidade de sobrevivência para esses índios, devido à perseguição em que se encontravam. Contudo, o ponto crucial que marcaria, mais uma vez, a permanência dos Pataxó em Barra Velha foi a atitude de Josefa Ferreira ao enfrentar os responsáveis pelas indenizações que já acertavam pagamentos para que muitas famílias saíssem de Barra Velha em prol da preservação do PNMP.

Mesmo impossibilitada de plantar, Josefa Ferreira persistiu no trabalho da roça, chegando a ser detida e levada para Itamaraju. Quando questionada pelas autoridades locais o motivo de transgredir ordens estabelecidas pelo IBDF, destemidamente, ela se pronuncia: “Ninguém deu ordem não. Foi a fome que deu a ordem”⁸⁸.

Impedidos de pescar, caçar, retirar matérias primas necessárias à sua sobrevivência, as lideranças Pataxó se mobilizaram com a intenção de alcançar seus direitos referentes ao uso da terra como sustento e como moradia.

Começaram então a realizar viagens para que conseguissem apoio e visibilidade à sua causa. Porém

⁸⁸ OLIVEIRA, Cornélio Vieira de. *Barra Velha: o último refúgio*. Londrina: 1985, p. 47. Apud CUNHA, 2010:98.

(...) por essas reivindicações foram vistos como infratores da lei porque estavam lutando contra o governo. Então foram levados como prisioneiros pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), (...) para a Fazenda Guarani, no município de Carmésia, na região do Rio Doce, estado de Minas Gerais. O local funcionava como presídio para índios. (DA CONCEIÇÃO, 2016:16)

Essa situação do presídio para indígenas já foi abordada no capítulo anterior, só cabendo a nós no presente momento pontuá-la como mais uma atitude desumana e injusta praticada contra o povo Pataxó.

Não há menção da autora em relação ao período em que se deu a detenção dos indígenas (e nem por quanto tempo permaneceram detidos) mas podemos presumir que tal fato se deu em meados da década de 60, já que em 1967 o SPI foi extinto.

2.6 As pesquisas antropológicas e o Ministério Público como aliados dos Pataxó

Em dezembro de 1971, o pesquisador Pedro Manuel Agostinho da Silva, (Professor da Universidade Federal da Bahia – Departamento de Antropologia) acompanhado de sua equipe, chegou à aldeia Barra Velha a fim de dar início aos estudos da fundação do Programa de Pesquisa sobre os Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB). Através dos levantamentos feitos, foi possível confirmar a presença de índios em Barra Velha, pelo menos há 460 anos.

Isto contribuiu para fortalecer a luta dos Pataxó não só reafirmando a sua condição de direito de ocupação pelo território como também por meio da afirmação de sua identidade como indígenas, pois durante muitos anos os mesmos foram identificados apenas como miscigenados, caboclos ou posseiros.

A equipe do PINEB elaborou um relatório sobre a existência indígena na região, de forma secular, o que contribuiu para o reconhecimento do vínculo daquela população com o território (CUNHA, 2010:106).

Foi feito um convênio entre a Funai e a Universidade Federal da Bahia com o intuito de se desenvolverem

(...) estudos para definição e regularização do território tradicionalmente ocupado pelos Pataxó. (...) Esses estudos jamais foram oficialmente

assumidos, ou sequer tomados em conta, pela direção da Funai, o que resultaria, em 1981, na denúncia do convênio pela Universidade. (SAMPAIO, 2000:38-39)

O período compreendido entre a década de 70 (quando do convênio entre a UFBA e a Funai) e o ano de 1997 foi marcado por tensões onde é notória a resistência do povo Pataxó frente ao descaso dos órgãos afins diante de suas demandas. O ano de 1997, porém, demarca o início de um período mais fértil para as reivindicações do povo Pataxó, onde

(...) atendendo a questionamento do Ministério Público Federal através da Procuradoria da República, a Funai reconheceu, por fim, em Informação Técnica de seu Departamento de Identificação e Delimitação de Terras, as irregularidades administrativas e técnicas havidas no processo de definição e regularização da Terra Indígena Barra Velha, bem como a legitimidade do pleito dos Pataxós pelo direito ao seu tradicional território. (SAMPAIO, 2000:40)

Como resultado disso, a Funai, através da Portaria 685, de 18 de agosto de 1999, resolveu “constituir Grupo Técnico para realizar estudos de (...) revisão de limites da Terra Indígena Barra Velha” (LACERDA, 1999 apud SAMPAIO, 2000:41).

Essa Portaria, na verdade, realimentou a luta do povo Pataxó, que nunca deixou de existir, pois segundo Sampaio (2000:45)

Em 19 de agosto de 1999, dia seguinte ao da assinatura da citada Portaria 685 da Funai, que possibilita a redefinição dos atuais limites da Terra Indígena Barra Velha, iniciando, formalmente, o processo administrativo para a regularização de todo o território tradicionalmente ocupado pelos Pataxós no Monte Pascoal, os índios, em centenas de pessoas, homens, mulheres, velhos e crianças de todas as suas dez aldeias e de três das aldeias dos Pataxós Hãhãhãe no sul do Estado, ocuparam a sede do Ibama no Parque Nacional, daí removendo, pacificamente, seus quatro escassos funcionários e assumindo o controle da área, que passaram a denominar “Terra Pataxó do Monte Pascoal”.

Atualmente, o parque está sendo ostensivamente ocupado pelos Pataxó. Em pesquisa na internet, sobre o parque, encontramos a seguinte informação:

“Há um processo tramitando em Brasília que, segundo a diretora da unidade, possivelmente dará a posse desta área aos índios, perdendo assim o título de Parque Nacional Monte Pascoal.”⁸⁹



Figura 2 - Mapa do Monte Pascoal.

Fonte: <http://horizontegeografico.com.br/exibirMateria/83/o-parque-dos-pataxo>.
Acessado em: 8 de abril de 2017.

Por meio destas concisas informações tivemos como objetivo apresentar o povo Pataxó e não só localizá-lo, dando ênfase às suas reivindicações e movimentos de resistência, bem como relatar o Fogo de 51, fato que faz parte da memória deste povo.

Como fator de comprovação, encontramos tal episódio não só relatado nas fontes pesquisadas sobre os Pataxó, como também na memória coletiva de seu povo. O acontecimento é relatado por X*** em suas visitas às escolas como um dos constituintes das lutas e sofrimentos de seu povo e em seu caso, mais ainda, pois o mesmo reside na Aldeia Barra Velha, também chamada de Aldeia-mãe, e que

⁸⁹ Disponível em: <http://www.bahia.ws/parque-nacional-monte-pascoal-na-bahia/>. Acessado em 8 de abril de 2017.

segundo Cunha, (2010:120) “foi o palco dos conflitos, ponto da dispersão e o elo entre todas as comunidades criadas após o Fogo de 51”.

2.7 Os Pataxó do projeto Kijetxawê⁹⁰

Brevemente, através deste subcapítulo, procuraremos localizar quem são os Pataxó que estiveram presentes nas escolas que visitamos.

Como dito anteriormente, X*** reside na aldeia Barra Velha. Durante as visitas, pude perceber que os demais integrantes de seu grupo, residiam ou na mesma aldeia que ele, ou eram da aldeia Coroa Vermelha ou da Aldeia Velha.⁹¹

Cacique A*** e sua equipe eram todos da aldeia Agricultura. Esta aldeia não consta no mapa da figura 1, e nos mostra mais uma vez, o crescimento da população Pataxó no sentido de reafirmação identitária⁹², através da fundação de novas aldeias.

Suscintamente, podemos então relacionar quatro aldeias: Barra Velha, Coroa Vermelha, Aldeia Velha e Agricultura, todas localizadas em Porto Seguro (BA).

Em decorrência de fatores ligados aos modos de subsistência (quando impedidos de plantar suas roças devido aos acontecimentos narrados no subcapítulo anterior) somando-se ao fato de Porto Seguro constituir-se como pólo turístico, os Pataxó foram motivados a investir na produção de artesanato, atendendo à demanda turística e ao mesmo tempo como forma de garantir seu sustento.

Segundo Melatti (2016:6) o turismo só passou a movimentar a região dos anos 70 para cá e “os Pataxó, ao saírem de seu penoso período de dispersão e repressão, que durou cerca de 20 anos, a partir de 1951”, devido aos acontecimentos já referidos, “começaram a oferecer seus artefatos aos turistas”. O autor ainda coloca que o artesanato começa a se insinuar na década de 70, porém encontra-se bem desenvolvido por volta do ano de 2000.

Melatti (2016) neste mesmo trecho refere-se ao trabalho de Grunewald (2001) devido à importância do estudo da atividade turística em Porto Seguro, e também de

⁹⁰ Kijetxawê é o nome dado ao projeto elaborado por Avelin e X*** por meio do qual as escolas tomam o primeiro contato com a possibilidade da visita dos indígenas. Mais detalhes serão dados no subcapítulo 4.1.

⁹¹ As aldeias Barra Velha, Aldeia Velha e Coroa Vermelha, constam no mapa das aldeias Pataxó da Bahia, ilustrado através da figura 1.

⁹² Em relação à reafirmação identitária, iremos tratar desse assunto no subcapítulo 6.2

como os Pataxó “se sustentam e constroem sua identidade confeccionando e comercializando artigos destinados a turistas”.

Os Pataxó do projeto Kijetxawê vivem, portanto, basicamente do artesanato (produção e comércio). Residem em Porto Seguro, porém vêm sazonalmente a Belo Horizonte para comercializar seus produtos, os quais são expostos diariamente na Praça 7 e aos domingos na Feira de Artesanato, também conhecida localmente como Feira Hippie.

O projeto de ida às escolas é mais um adicional em seu orçamento na medida em que têm como contrapartida ao trabalho a possibilidade da venda do artesanato, além de servir como mecanismo de divulgação e reafirmação de sua cultura.

Isso é sem dúvida fundante em relação aos povos dessa etnia, visto também por Da Silva (2013:9) como uma necessidade de saírem do isolamento e de “ocupar cada vez mais espaços potencialmente políticos para sua luta para permanecer sendo povo indígena”. E nesse sentido, é bom refletirmos: não seria a escola mais um espaço potencialmente político?

A escola é o espaço onde se lida com a informação, tanto no que diz respeito ao acesso através de diversas fontes (livros, palestras, materiais áudio-visuais, visitas de campo), quanto na forma crítica de abordá-la e ao mesmo tempo produzi-la. É através da escola, portanto, que os Pataxó podem divulgar sua cultura e ao mesmo tempo reafirmarem-se como povos indígenas, ou como nos diz Cunha (2010:18), fazerem uma “retomada de consciência identitária”.

E para finalizar esse capítulo, gostaríamos de recorrer a uma reflexão de Grunewald (2001:266) a qual nos interessa sobremaneira:

Representação de cultura é, para os Pataxó, a exibição de suas tradições para um público externo à comunidade indígena, geralmente realizada mediante alguma espécie de troca com a parte que os contrata para a encenação, que em muitas ocasiões é ensaiada para o bom êxito. Apesar do fator econômico aí em questão, a tônica das representações está também em se fazer vistos, em se tornar visíveis como índios legítimos para o público que os assiste. Essa idéia de “levar ao conhecimento” da sua existência sempre foi muito importante para esses índios, que encaravam essas representações como parte da sua luta por reconhecimento dos seus direitos como índios.

CAPÍTULO 3 – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E DELIMITAÇÃO DO CAMPO

A busca por um problema de pesquisa vai de encontro àquilo de que dispomos – conhecimento, experiência, valores, conceitos, teorias e motivação⁹³.

3.1 Pré-campo

A princípio, a pesquisa visava verificar se e como a Lei 11.645 estava sendo aplicada em escolas regulares de Belo Horizonte. Para isso, pretendia selecionar algumas escolas nas quais realizaria o trabalho de campo, que deveria incluir questionários, verificação do material didático usado e de recursos bibliográficos bem como materiais audiovisuais contidos nas bibliotecas, etc.

Além disso, previa ainda entrevistas com diferentes atores, como diretores, professores e coordenadores, em que verificaria, dentre outras questões, a formação que os professores receberam para trabalhar esses conteúdos em sala de aula.

Porém, percebi que eu corria o sério risco de obter respostas panorâmicas, sem um aprofundamento. A pesquisa se enriqueceria bastante se fosse possível incluir perspectivas de representantes indígenas sobre como estava se dando o ensino de elementos de sua cultura, em especial, sobre suas práticas musicais.

Fui, portanto, colocada em um deslocamento epistemológico (PRASS, 2013:31), que me fez sair da busca do discurso oficial para ir ao encontro de “vozes outras” (DE OLIVEIRA, 2002:39) que deveriam, em meu entender, ser investigadas junto a instituições que de alguma forma tivessem um trabalho mais próximo com a cultura indígena.

Por meio de uma “página social” fiquei sabendo da divulgação do enterro de um indígena (da etnia Fulni-ô) morto brutalmente no mês de janeiro de 2016 (em Belo Horizonte), o qual estava sendo organizado pelo “Comitê Mineiro de Apoio à Causa Indígena”⁹⁴. O sepultamento aconteceria na segunda-feira, dia 21 de março, praticamente dois meses após o acontecido. O Comitê foi o responsável por adquirir

⁹³ Laville e Dione (1999:89) *apud* Santiago (2014:5).

⁹⁴ <http://comitemineiro.blogspot.com.br/>. Acessado em 11 de outubro de 2016.

a certidão de óbito do indígena e conseguir um enterro digno para ele, pois do contrário, ele seria enterrado como indigente.

Através da localização do Comitê, entrei em contato com Avelin Ramos, socióloga, fundadora de tal instituição e indígena da etnia Kambiwá, proveniente do sertão pernambucano, e que reside em Belo Horizonte já há vinte anos.⁹⁵

Ao abordar a Avelin por telefone, falei de meus objetivos, e ela me respondeu: *“escola que trabalha com a cultura indígena até onde eu saiba, não tem, porém, eu tenho um projeto, que é de visitas às escolas feitas pelos próprios indígenas, te interessa?”*

Fui tomada por uma grande alegria, deixando claro meu entusiasmo diante de tal oportunidade, tanto no contato por telefone, quanto por e-mail.

Assim, a Avelin prontamente disse que me passaria o calendário das visitas e que eu poderia entrar em contato com X*** (um indígena da etnia Pataxó) que estaria liderando o grupo que faria as visitas nas escolas.

Tive acesso a um calendário inicial contendo um roteiro com nove escolas que seriam visitadas pelos Pataxó, e optei em acompanhá-los em todas as visitas inicialmente propostas.

Assim, se deu a minha escolha pelo campo e dele por mim.

3.2 Compartilhando informações sobre o campo.

Após haver contextualizado as contingências de minha escolha, compartilho agora algumas informações gerais a respeito das escolas, perfil dos alunos e recursos disponibilizados.

Para impedir a identificação das escolas, foram utilizadas letras maiúsculas para denominá-las, assim, como a supressão de outras informações mais personalizadas.

As visitas se deram no final de abril e começo do mês de maio, em consonância com as atividades propostas para a comemoração do Dia do Índio. No ano de 2016, foram contempladas nove escolas, nomeadas pelas letras A,B, C, D, E, F, G, H, e I respectivamente. Porém, um ano depois do campo em si (em abril de 2017), tive a

⁹⁵ Por questões éticas, optei por resguardar a identidade de todos os participantes da pesquisa, exceto em relação a Avelin, a qual consentiu que sua identidade fosse divulgada, sobretudo por seu papel de destaque como interlocutora e representante da cultura indígena.

oportunidade de visitar uma escola (que será identificada pela letra J) o que chamo de retorno ao campo, porém, a partir de um outro viés.

Como um desdobramento do meu trabalho de pesquisa, fui convidada por um dos professores com quem tive contato na escola “H” (a saber, professor V^{***}) a visitar sua escola com o intuito de instrumentalizar os professores em informações a respeito da causa indígena, para que os mesmos pudessem trabalhar com seus alunos (previamente à visita do grupo dos Pataxó) com o intuito de prepará-los para aproveitar o momento das visitas de forma mais produtiva.

A tabela 1 apresenta as escolas visitadas e a equipe de indígenas que estava no dia fazendo o trabalho. Os indígenas ficavam durante todo o dia nas escolas, ou seja, os dois turnos (manhã e tarde). As informações contidas na tabela como turno visitado são referentes à minha presença enquanto pesquisadora.

Escola	Turno Visitado	Equipe
A	Manhã	X ^{***}
B	Manhã	X ^{***}
C	Manhã	X ^{***}
D	Manhã e Tarde	Cacique A ^{***} , X ^{***} e Avelin
E	Manhã	X ^{***}
F	Manhã	Cacique A ^{***}
G	Manhã	Grupo do X ^{***}
H	Manhã	Cacique A ^{***}
I	Tarde	X ^{***} e Avelin
J	Manhã	X ^{***}

Tabela 1 Escolas e informações gerais

Na tabela 2 estão relacionados tanto a faixa etária quanto o número de alunos atendidos pelas visitas.

Escola	Faixa etária dos alunos	Numero de Alunos atendidos na palestra
A	Ensino Infantil	100
B	Ensino Infantil	100
C	Ensino Infantil	100
D	6º ao 9º anos - Manhã	400
	Ensino infantil - Tarde	200
E	6º ao 9º ano	200
F	1º ao 9º ano	300
G	Ensino Infantil	200
H	6º ao 9º ano e Ens. Médio	900
I	6º ao 9º ano	800
J	6º ao 9º ano e Ens. Médio	100

Tabela 2 Informações gerais sobre os alunos

A tabela abaixo descreve o espaço e recursos gerais disponibilizados pelas escolas. O almoço foi oferecido por todas as escolas, pois constava no projeto como item obrigatório, assim como o transporte.

Escola	Disponibilização de Aparelhagem de som	Local da Palestra	Lanche e água
A	Não	Pátio	Não
B	Não	Quadra	Sim
C	Não	Área externa	Sim
D	Sim	Auditório	Sim
E	Sim	Auditório	Sim
F	Não	Quadra	Não
G	Sim	Quadra	Sim
H	Sim	Quadra	Sim
I	Não	Quadra	Não
J	Sim	Quadra	Sim

Tabela 3 Infra estrutura oferecida

Com o objetivo de demonstrar a diversidade das escolas em relação à localização, disponibilizamos o mapa abaixo. Porém, uma ressalva se faz necessária: não há relação com as letras com que as escolas foram nomeadas, justamente para evitar qualquer tipo de identificação.

DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS ESCOLAS VISITADAS

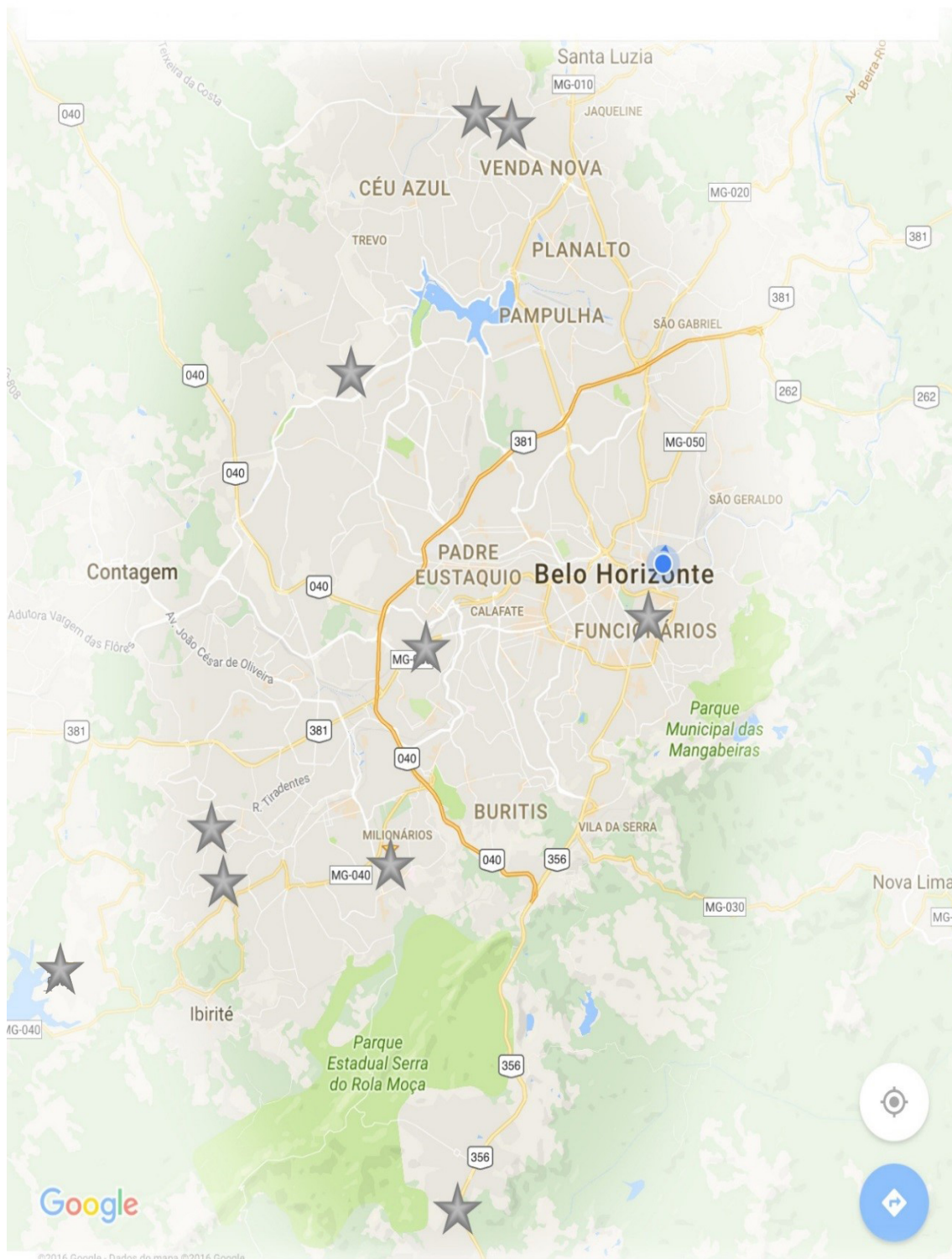


Figura 3 - Mapa das escolas visitadas

3.3 Escolhas metodológicas .

Como dito anteriormente, fui levada a um deslocamento epistemológico ao redirecionar a metodologia de minha pesquisa. Assim, o porvir estava atrelado, a partir de agora, à minha presença junto ao grupo de indígenas da etnia Pataxó nas escolas através de um trabalho de cunho etnográfico.

De início, suscintamente, localizo minha pesquisa baseada em quatro passos metodológicos: a observação em campo feita com relação às visitas em interação com alunos, professores, indígenas, coordenação e direção; as entrevistas semiestruturadas (que incluem um professor, uma coordenadora, uma diretora e uma indígena); a visita a uma biblioteca (a escola escolhida foi a mesma da coordenadora e da diretora que foram entrevistadas) e a pesquisa bibliográfica.

Gostaria de, no entanto, tecer algumas considerações a respeito dessas opções metodológicas. Começarei pela observação em campo, a qual já nos coloca de início algumas reflexões.

Nesse sentido, por ser uma técnica mediada genuinamente por relações humanas esclareço que o meu primeiro desafio foi no que diz respeito ao contato pois não é apenas o pesquisador que familiariza-se com o grupo. Segundo Silva (2000:287) "o grupo também mobiliza seu sistema de classificação para tornar aquele que inicialmente era um 'estrangeiro' em uma 'pessoa de dentro', isto é, um sujeito socialmente reconhecido".

Assim, tinha plena consciência de que o meu estar no grupo dependia de um duplo movimento de familiarização. Portanto, desde o início procurei ser clara e transparente no que dizia respeito à minha presença enquanto pesquisadora e em relação às minhas intenções.

Segundo Demo (2000:11) a preocupação ética faz "parte do saber pensar". Dessa maneira, por estar em ambiente escolar e por saber das restrições quanto ao uso e divulgação de imagens de menores, não filmei alunos e nem tampouco fotografei-os, inclusive porque esse não era meu foco de investigação.

No sentido das anotações, evitei também fazê-las em público, antecipando possíveis constrangimentos ou desconfiças que isso poderia causar. Preferi assim fazê-las tão logo saísse do ambiente escolar. Quando muito necessário, às vezes para anotar algum comentário importante, o fazia em meu próprio celular, pois o "caderno" de anotações muitas vezes incomoda os participantes das pesquisas gerando uma

certa desconfiança (BEAUDET, 2011:71). Notei que o celular, por ser um objeto de “uso comum” hoje em dia, é encarado de forma mais natural e menos invasiva e, por conseguinte, não representa uma imposição de “status” de pesquisadora, ou seja, minha inserção em campo fazendo uso de um celular foi uma coisa que não causou espanto e nem desconcerto a ninguém.

Com o consenso do grupo e em particular de seu líder, gravei através do telefone celular todas as práticas musicais (com exceção da primeira), deixando claro que elas não seriam divulgadas, servindo apenas para consulta pessoal. Assim, não faz parte do objetivo do presente trabalho a divulgação das filmagens realizadas e nem tampouco o compartilhamento de fotos ou quaisquer outras fontes que sirvam para a identificação dos sujeitos envolvidos.

Quero deixar claro também que estas expressões musicais foram observadas dentro do contexto educacional em escolas regulares não indígenas. Portanto, não poderei propor contrapontos com práticas musicais realizadas nas próprias aldeias, o que seria certamente interessante.

Quanto à minha postura enquanto pesquisadora (e profissional da área de música) no que diz respeito à observação dessas expressões, coloquei-me em uma situação de abertura no sentido etnomusicológico, ou seja, atenta para que minhas observações e percepções fossem ampliadas e não somente pautadas em meus parâmetros, estes provenientes sobretudo da formação acadêmica que recebi e alicerçada em bases culturais europeizadas.

Quanto a Avelin, essa de início foi perguntada se sua identidade poderia ser revelada e com o seu consentimento, seu nome será o único citado aqui de forma fidedigna. Todos os outros sujeitos envolvidos, bem como as escolas pesquisadas serão mantidos no anonimato, sendo adotados pseudônimos quando for preciso citá-los.

Não tinha tampouco a ilusão de captar dados “neutros”, pois os mesmos já seriam previamente escolhidos por mim devido ao meu crivo de percepções e aos meus próprios julgamentos, por mais que desejavelmente busquemos não interferir nos acontecimentos. Demo (2000:15) também nos fala a esse respeito:

Definir significa interferência do sujeito no objeto, não apenas olhar atento que busca descobrir sem tocar. Como bem coloca a Física Quântica, a

simples observação das partículas acarreta-lhes desvios dinâmicos, passando a fazer parte de seu comportamento.

Colocar-me em relacionamento com o campo significaria também “estar aberta” a ele, portanto, a ansiedade que eu tinha para descobrir elementos referentes às práticas musicais deveria ser controlada, pois segundo Clifford (2008:20) “(...) é claro que há um mito do trabalho de campo. A experiência real, cercada como é pelas contingências, raramente sobrevive a esse ideal”.

A observação em campo serviria então a colocar em evidência os meus objetivos iniciais de investigar as condições disponibilizadas pelas escolas no que tange ao aparato físico oferecido para o grupo de indígenas, bem como verificar as relações de contato interétnico entre comunidade escolar e o referido grupo, e como a música apareceria nesse contexto. E através da observação desses elementos e das eventuais interações com os diversos sujeitos em campo, tentar perceber qual seria o conhecimento ou contato prévio com os elementos da cultura indígena por parte dessa comunidade. Procuraria também perceber o que viria dos membros da comunidade escolar como representação da ideia de “ser índio”.

Em relação às entrevistas semiestruturadas, que também fazem parte de uma pesquisa qualitativa (SANTIAGO, 2014:10), percebia enquanto pesquisadora ser esse um recurso primordial diante dos meus objetivos de averiguar com membros da comunidade escolar a existência (ou não) e/ou a consistência (ou inconsistência) de um trabalho com os elementos da cultura e música indígenas.

Porém, ressalto que este recurso não toma grandes proporções ou ênfase em meu trabalho, já que o próprio status de pesquisadora em relação à existência ou não de trabalho com os elementos da cultura indígena nas escolas (independente do contato com os Pataxó) poderia causar por parte dos entrevistados uma postura de defesa, vendo minha presença de forma invasiva, e para evitar tal constrangimento, esse recurso foi usado cautelosa e diminutamente por mim.

Ainda nesse sentido, os dados colhidos nas entrevistas poderiam não ter a objetividade almejada no contexto de pesquisa, pois há por parte dos entrevistados o voluntário controle das respostas a serem dadas.

Porém, ainda que tenha sido um recurso pouco utilizado, gostaria de deixar claro quais foram os meus critérios para eleger os sujeitos que foram entrevistados.

Ao final das visitas, elegi uma escola para entrevistar a Coordenadora e Diretora e fazer uma visita à biblioteca. A escolha se deu em função de ter percebido nessa escola, durante o trabalho de campo, visões ou posturas inadequadas em relação aos indígenas. As entrevistas (e a visita à biblioteca) buscariam averiguar até que ponto os elementos referentes à cultura indígena estariam sendo ali trabalhados.

Já em relação à escolha do professor, adotei o critério oposto. Ao final das visitas, me orientei ao professor que se mostrou mais engajado com a causa e/ou com o projeto das visitas e o objetivo de entrevistá-lo visou conhecer mais de perto suas visões e motivações em relação à temática.

Essa escolha, portanto, foi baseada na percepção de duas posturas eminentemente antagônicas em relação à presença dos indígenas.

Desde o início, tinha em mente entrevistar algum indígena após as visitas, com vistas a obter dele sua visão sobre estas últimas, e quaisquer informações que pudessem enriquecer e/ou complementar o presente trabalho.

Quanto à terceira etapa metodológica que é a visita às bibliotecas, o objetivo foi perquirir sobre os livros e ou materiais audiovisuais existentes (ou não) na temática indígena, assim como a observação da procura pelos mesmos por parte dos professores e alunos. Além disso, pesquisar minuciosamente a disposição física dos mesmos no espaço da biblioteca, pois a localização de um objeto nos diz muito do valor que é dado para o mesmo, ou seja, livros e/ou materiais que estão de fácil acesso visual e tátil vão nos dizer de uma prioridade. Já os que estão amontoados, empoeirados (denotando pouco acesso por parte dos indivíduos) ou mesmo pouco conservados, sinalizam através disso o pouco interesse pelo tema em questão. Todos esses dados serão posteriormente analisados.

Por fim, em relação ao quarto passo metodológico, ou seja, a pesquisa bibliográfica, gostaria de ressaltar que a mesma não só nos instrumentaliza ampliando nosso olhar e entendimento frente ao conhecimento, como também reflete nossas escolhas e posicionamentos. Segundo De Brito e Leonardos (2001:26):

A literatura selecionada pelo pesquisador está em estreita relação com o tipo de relações acadêmicas que estabelece, com os círculos por ele frequentados, com a linha de pesquisa à qual ele se filia, com as redes de pesquisa às quais pertence, etc.

CAPÍTULO 4 – VISITAS ÀS ESCOLAS REGULARES COM OS PATAXÓ.

*Nós, do povo Pataxó,
temos uma língua que não é o Português.
Nossa língua é o Patxohã,
que significa linguagem de guerreiro.
Nós somos um povo guerreiro.⁹⁶*

Aqui constará o relato das visitas nas escolas, bem como as minhas impressões pessoais, quando for o caso. Em relação às discussões teóricas que foram suscitadas a partir dessa experiência, elas se desenvolverão posteriormente nos capítulos 5 e 6.

4.1 Grupos dos Pataxó e o projeto de visita nas escolas.

O grupo de indígenas da etnia Pataxó que acompanhei não foi homogêneo. Havia 2 grupos distintos, liderados por X*** e o Cacique A***. Cada grupo trabalhava de forma autônoma, e houve uma visita específica onde ambos os grupos estavam presentes.

O grupo liderado por X*** era composto, além dele próprio, por 4 jovens (duas moças e dois rapazes), uma mulher e seu filho de 4 anos (o qual chamarei de *Kitoke*, que significa *menino* em *Patxohã*⁹⁷). Porém, entre um dia e outro, havia variações nesse grupo.

O grupo liderado pelo Cacique A*** era fixo. Consistia na presença dele, além de mais três homens (sendo um deles seu irmão), sua esposa com dois filhos pequenos (um casal, com idade de três e cinco anos) e sua mãe.

Segundo informações prestadas por Avelin, existe um projeto elaborado por ela e X***, chamado *Kijêtxawê* (em *Patxohã*, quer dizer “escola”⁹⁸) encaminhado às escolas na medida em que estas manifestam interesse pela visita dos indígenas.

⁹⁶ Fala de X*** ao abordar sua cultura com os alunos.

⁹⁷ Patxohã é a língua do povo Pataxó, que está sendo revitalizada desde 1999. Falaremos disso no subcapítulo 6.1.

⁹⁸ Ver PATAXÓ POVO, 2011:54.

Avelin não ganha nenhum tipo de contrapartida por isso, aliás, muitas escolas vão passando de boca-a-boca este projeto, e já têm o contato direto do celular de X*** e do Cacique A***. Porém, segundo Avelin me informou, o projeto é encaminhado e deve ser lido pela direção ou coordenação para que as mesmas tomem ciência da logística que deve ser oferecida pela escola, bem como quais são os objetivos e justificativa do projeto.

Em linhas gerais, esse projeto informa que o transporte (ida e volta até a casa onde ficam hospedados) e alimentação são disponibilizados pela escola, assim como o espaço adequado onde os indígenas poderão expor seu artesanato para que o mesmo possa ser eventualmente comercializado com os alunos e comunidade escolar, inclusive os pais dos alunos nos horários de entrada e saída da escola.

A oportunidade de venda do artesanato é a única exigência de contrapartida posta pelos grupos, ou seja, eles não são remunerados para fazer as visitas, porém entendem que poder expor seus produtos e vendê-los seja uma condição de retorno pelo seu trabalho de compartilhamento de sua cultura.

4.2 Dinâmica da apresentação dos indígenas

Através deste subcapítulo, apresento um panorama geral a respeito do modo como aconteciam as visitas. Ressalto porém que entre uma escola e outra, houve diferenciação na programação, na sequência dos eventos, dada a diversidade das escolas, grupo dos indígenas, etc.

Em todas as escolas visitadas eu me apresentava para o responsável que nos recepcionava, e eu deixava claro que caso fizesse alguma filmagem ou registro fotográfico, seria apenas dos indígenas por estar ciente das interdições referentes a imagens de menores. Aqui, ressalto que com exceção de uma escola (que fiquei tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde⁹⁹) as demais foram acompanhadas por mim somente em um turno (em sua maioria, no turno da manhã).

As visitas de um modo geral correspondem a esse modelo de organização:

⁹⁹ Avelin nesse dia estaria presente e por demanda da escola passaria de sala em sala dando uma palestra para turmas do Ensino Médio. Assim optei por acompanhar os dois turnos.

Por volta das 7 horas da manhã, o grupo de indígenas chega e é encaminhado por algum membro da escola para o lugar onde podem expor seu artesanato, e começam, portanto, a organizar os produtos antes do contato com os alunos.

Às 8 horas, começa-se o trabalho com os alunos. O grupo de indígenas faz primeiro o Awê¹⁰⁰ - um momento composto de vários cantos, precedido por uma oração – e depois explana para os alunos aspectos gerais a respeito de sua cultura¹⁰¹, como comidas típicas, a pintura corporal, as contas de que são feitos os colares e pulseiras, os tipos de penas dos cocares e seu significado. Após esse momento, abrem para as perguntas, onde tanto alunos quanto professores podem esclarecer suas dúvidas.

Esse momento pode ser dividido em 2 ou 3 grupos grandes de alunos por escola e por turno, ou seja, em um mesmo turno, os Pataxó repetiam todo o processo para cada grupo novo de alunos que viessem assisti-los (faziam a oração novamente, entoavam os cânticos, falavam sobre sua cultura e depois abriam para a rodada de perguntas). Após esse momento, eles dirigem-se para o lugar onde está o artesanato, onde os alunos podem comprá-lo, geralmente em horário que coincide com o intervalo para o lanche dos alunos e professores. Nas escolas que atendiam o público infantil, esse comércio era feito no horário de almoço, quando há o trânsito dos pais buscando ou levando alunos para as escolas.

Iniciando os trabalhos com os alunos, o grupo primeiramente apresenta-se para os alunos por meio de seus nomes indígenas¹⁰² e em seguida faz sua oração (cantada em Patxohã). Segundo palavras do próprio X^{***}, é o momento de pedir proteção para começar o dia e de unir o grupo. Após essa oração, prosseguem com o Awê, que segundo a fala dos próprios indígenas é um momento de união, de agradecimento e também de compartilhar alegria. Houve uma considerável variação das músicas apresentadas em cada dia e isso será explicado no capítulo 6.

Após o Awê, há entre o grupo liderado por X^{***} e pelo Cacique A^{***} uma diferenciação na dinâmica de compartilhamento de informações. Porém, tanto X^{***} quanto Cacique A^{***} fazem questão de explicar a respeito do gesto de se bater

¹⁰⁰ São os cânticos, que serão descritos com mais detalhes no capítulo 6.

¹⁰¹ Há variações neste sentido, pois houve escolas em que somente o Awê compôs o contato.

¹⁰² Segundo GRUNEWALD (2001:323) os nomes indígenas surgiram de uma ação disciplinar da FUNAI que, ao reconhecer os índios no início dos anos 70, quis os registrar com ambos os nomes: o de registro civil e o indígena. Disso resultou a atribuição de muitos nomes indígenas pelos Pataxó e que começaram a ser aplicados também como sinal diacrítico e reforçando a comercialização de seu artesanato tradicional.

ininterruptamente na boca que as pessoas costumam fazer quando vêem um indígena. Falam que é um gesto feio, que era do costume dos Apaches Norte-Americanos para chamar para a briga e que isso para os indígenas daqui é uma ofensa.

X*** procede a uma apresentação de aspectos gerais de sua cultura, e depois abre para a rodada de perguntas, para que tanto alunos quanto professores possam esclarecer suas dúvidas¹⁰³.

Já Cacique A***, após o Awê, abre diretamente para a rodada de perguntas. É sempre, entre uma pergunta ou outra, fala sobre a PEC 215¹⁰⁴ e faz um apelo entre os alunos para que os mesmos se manifestem contra, através de redes sociais.

A partir de agora vamos narrar como X*** faz a apresentação dos aspectos de sua cultura. Para isso, a visita à escola “A” foi a eleita para ilustrar tal momento. Esta visita se deu no dia 8 de abril de 2016.

Primeiramente, X*** chama a atenção para o significado do nome Pataxó. De forma poética, se expressando por onomatopeias, nos remete ao barulho das ondas do mar e diz:

Sabe por que somos chamados de Pataxó? Porque uma vez, um índio estava pescando, aí veio a onda e fez ‘pa’ quando bateu na pedra. Depois descendo, continuou batendo nas pedras e fez ‘ta’ e depois ao voltar pro mar fez ‘xó’. Daí vem nosso nome, “PATAXÓ”.¹⁰⁵

Somos então o povo Pataxó. Todos aqui são da mesma etnia. Só que a gente não vive numa mesma aldeia. Aqui, temos representantes de 3 aldeias diferentes, porém, a nossa aldeia mãe é a aldeia Barra Velha. É a primeira. Aliás, o nosso cocar fala disso também. A pena do meio, essa maior (e com um gesto aponta para a pena grande do meio) representa a Aldeia Barra Velha, e as outras menores representam as outras aldeias. Isso é pra gente não esquecer das nossas origens.¹⁰⁶

Em seguida, X*** fala a respeito de sua língua:

¹⁰³ Houve, no entanto, duas escolas onde somente o Awê aconteceu.

¹⁰⁴ PEC – Projeto de Emenda Constitucional que ameaça as terras indígenas através de novas regras de demarcação. Foi tratada anteriormente no subcapítulo 1.6

¹⁰⁵ Esse mito também pode ser encontrado em: Pataxó Povo (2011:95).

¹⁰⁶ O cocar é um objeto de uso pessoal e a ele são atribuídos valores simbólicos. Ver a esse respeito em Pataxó Povo (2011:78)

*Nós, do povo Pataxó, temos uma língua que não é o Português. Nossa língua é o Patxohã, que significa linguagem de guerreiro. Nós somos um povo guerreiro.*¹⁰⁷

A pintura corporal é em seguida abordada por ele da seguinte maneira:

Vocês também podem ver que estamos todos pintados. A gente tem pinturas próprias para mulheres, homens, casados e solteiros. E vocês estão vendo que são de cores diferentes? Nós usamos o jenipapo, que dá essa cor preta. A gente mistura com um pouco de carvão e com um pouco de água. A cor vermelha vem do urucum, a mesma coisa que a gente usa na comida. E essa cor amarelada, puxada pro dourado, a gente tira da argila.

Nesse ponto, X*** aponta para o rosto ou corpo de um ou outro indígena e mostra as diferenças nos desenhos, na disposição das cores, de uma forma bem didática.¹⁰⁸

X*** também fala a respeito das vestimentas utilizadas por eles, o *tupsay* (tanga), o qual é feito de uma matéria prima que é extraída de uma árvore chamada biriba. X*** enfatiza que ao retirarem a casca da biriba para fazer o tupsay, eles tomam o cuidado de pegar só a metade, deixando a outra metade revestindo o caule, “*porque se retirarmos tudo, a gente mata a árvore*”, demonstrando o grande conhecimento que os povos indígenas possuem a respeito do manejo dos recursos naturais.¹⁰⁹

X*** também fala da diversidade de etnias indígenas citando que hoje em dia no Brasil são mais de 300 etnias conhecidas e mais de 180 línguas faladas.¹¹⁰

¹⁰⁷ Em Pataxó Povo (2001:9) encontramos que “ ‘pat’ são as iniciais da palavra ‘pataxó’; ‘atxohã’ significa ‘língua’; ‘xohã’ é ‘guerreiro’. Ou seja, linguagem de guerreiro”. Gostaríamos de localizar que a língua do povo Pataxó é pertencente à Família Maxakali, do tronco Macro-Jê. A esse respeito ver em <https://pib.socioambiental.org/es/c/no-brasil-atual/linguas/troncos-e-familias>. Acessado em 4 de outubro de 2016. Ver também em Urban (1992:88) e Da Conceição (2016:20)

¹⁰⁸ No que tange ao uso do jenipapo e do urucum ver em Kopenawa (2015:151), Maxakali e Rosse (2011:395-407) onde aparecem os “desdobramentos do urucum”, Lagrou (2007:129), Silva (1995:89) e Cesarino (2015:71).

¹⁰⁹ A esse respeito ver em Silva (1995:114 e 183).

¹¹⁰ No site do IBGE vemos uma referência ainda maior a respeito das línguas faladas, são aproximadamente 274 e 305 etnias. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>. Acessado em 11/10/2016. É necessário ressaltar ainda que a diversidade linguística é enorme, tanto no que diz respeito ao número de línguas faladas, como no que concerne à relação estabelecida entre as mesmas, pois em algumas comunidades há o bilinguismo (língua nativa e mais o português), em outras há somente o uso da língua nativa, há também povos que somente fazem uso do português (devido ao extensivo contato com os não indígenas e à proibição do uso da língua nativa) e há comunidades onde há o multilinguismo (SILVA, 1995:153).

Geralmente, nesse ponto da palestra, X*** ainda faz menção à diversidade de etnias existentes em Minas Gerais: *só aqui em Minas Gerais são 12 etnias diferentes*, fato que faz questão de frisar justamente para enfatizar a questão da diversidade dos povos¹¹¹.

X*** fala sobre sua percepção de que o Brasil (ao contrário do que é dito nos livros de história) foi invadido e não “descoberto”, e aborda o fato de que várias populações foram e ainda são vítimas de massacres.



Figura 4 - Grupo do X*** - Escola A

¹¹¹ As etnias são: Aranã, Araxá, Caxixó, Krenak, Maxakali, Mucuri, Pankararu, Pataxó, Pataxó Hã Hã Hã, Puri, Xacriabá e Xucuru Cariri. Disponível em: http://www.anai.org.br/povos_mg.asp. Acessado em 11/10/16.



Figura 5 - Equipe Cacique A - Escola F



*Figura 6 - Equipe do Cacique A*** e Equipe do X***, Avelin e eu - Escola D*



*Figura 7 - Equipe do X*** - Escola G*



*Figura 8 - Equipe Cacique A*** - Escola H*

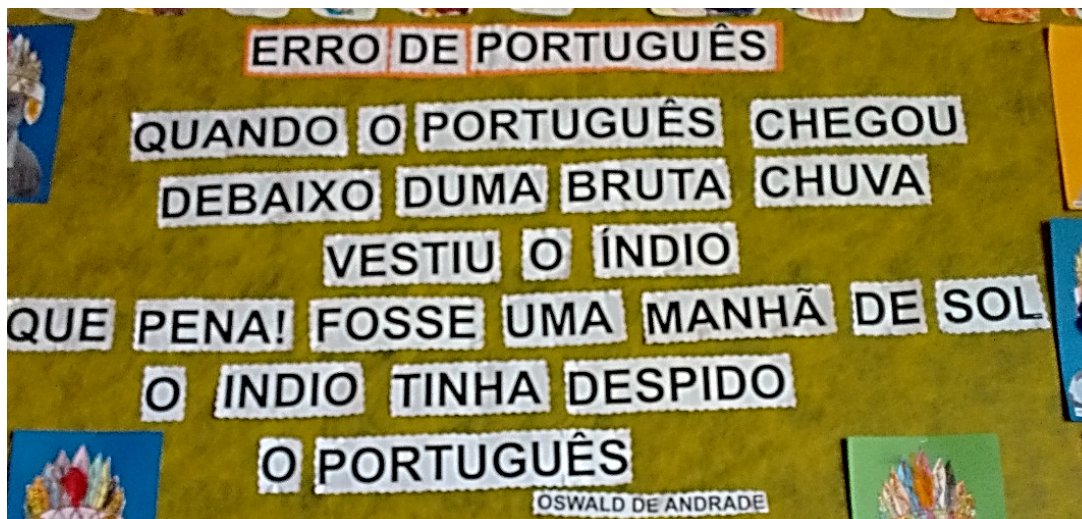


Figura 9 - Erro de Português - Escola A e C



Figura 10 - Artesanato Pataxó - Escola H



Figura 11 - Artesanato Pataxó - Escola H



Figura 12 - Artesanato Pataxó - Escola E



Figura 13 - Artesanato Pataxó - Escola B

4.3 Preparação das escolas para receber os indígenas.

Entre as escolas visitadas, foi muito heterogêneo o jeito como estas recebiam os indígenas. Descreverei, portanto, aspectos que julguei mais relevantes.

Em duas escolas, escola “A” e escola “C”, notei a existência de um mesmo painel. O painel era composto pelo poema “Erro de Português” de Oswald de Andrade e o xerox da foto dos alunos em volta com cocares na cabeça. Todos com a mesma “matriz” de cocar, só mudando os respectivos rostos.¹¹²

Erro de português

Quando o português chegou

Debaixo de uma bruta chuva

Vestiu o índio

Que pena!

Fosse uma manhã de sol

O índio tinha despido

O português

¹¹² Disponível na página 83, figura 9.

Interessante notar aqui a representação de "índio" que a escola ofereceu no painel, vinculada àquela imagem do "índio pelado" e localizado historicamente na época da chegada dos portugueses, como se os mesmos fossem uma memória apenas do passado.

Os painéis estavam presentes no hall de entrada de ambas as escolas, e devido aos mesmos serem idênticos, pensei que pudessem vir de sites de consultas para proposição de atividades em "datas comemorativas".

Na escola "E", pude observar por meio de um panfleto que estava anexado à porta que o evento da visita dos indígenas constava como um dos itens de atrativos da Feira do Livro que estava acontecendo ali.

Na escola "D", no turno da tarde, os alunos recepcionaram os indígenas com uma solenidade. Cantaram o Hino Nacional e o hino da escola e em seguida apresentaram por meio de danças uma música intitulada "Índios do Brasil" do compositor amazonense David Assayag. Compartilho abaixo a letra da referida canção:

Índio do Brasil (David Assayag)

*Sou igara nessas águas
Sou a seiva dessas matas
E o ruflar das asas de um beija-flor!*

*Eu vivia em plena harmonia com a natureza
Mas um triste dia, o kariwa invasor
No meu solo sagrado pisou.
Desbotando o verde das florestas,
Garimpando o leite desses rios
Já são cinco séculos de exploração
Mas a resistência ainda pulsa no meu coração*

*Na cerâmica marajoara, no remo sateré
Na plumária ka'apor, na pintura kadiwéu
No muiraquitã da icamiaba*

*Na zarabatana makú, no arco mundurukú
No manto tupinambá, na flecha kamayurá
Na oração dessana*

Canta índio do Brasil

Canta índio do Brasil

Anauê nhandevá, anauê hei, hei, hei!

"dos filhos deste solo és mãe gentil, pátria amada Brasil". (Refrão)

Interessante notar que posteriormente, ao empreender leituras a respeito dos Pataxó, acabei achando um texto em que esta atividade também é citada como sendo feita por alunos no encerramento de um projeto (FILGUEIRA, 2016:266). No *Youtube* também podemos observar diversos vídeos onde essa música é executada por vários grupos de alunos de muitas escolas diferentes.

O que me chamou sobremaneira a atenção foi o arranjo instrumental da música, que pouco lembra uma estética indígena qualquer, com um instrumental, estrutura harmônica e convenções de arranjo tributários de um idioma popular comercial da música ocidental.

4.4 Em cada escola, uma história para contar....

Por meio deste subcapítulo, descrevemos os comentários, comportamentos e perguntas advindos de alunos e professores. Destacamos em negrito os excertos que serão posteriormente trabalhados à luz de contribuições teóricas¹¹³

Comentários e comportamentos.

Na escola "A" uma das professoras, ao ver um indígena conversar ao telefone fez a seguinte observação com a colega ao lado: **"uai, mas esse índio tá muito moderno, tem até celular"**. Ao ver os indígenas entrando, as professoras conversavam entre si a respeito de seus traços físicos e uma delas comentou: **"mas aquele ali não parece índio não, tá muito misturado"**.

¹¹³ Ver subcapítulo 5.1.

X*** ao dizer a respeito dos massacres a que os povos indígenas estão expostos desde a chegada dos portugueses, foi interpelado por uma professora da seguinte forma: **“esse massacre que aconteceu, você tem ideia de quantos índios restaram”?**

Na escola “B”, houve um fato envolvendo a avó de um aluno, querendo tirar foto com a mãe de *Kitoke*. A indígena (mãe de *Kitoke*) ficou perto do aluno e gentilmente ofereceu o tacape¹¹⁴ para que o aluno pudesse segurar para tirar a foto. Tiraram a foto. Sem nenhuma menção de agradecimento pela gentileza, a avó disse: *“ah, e cadê o menininho? Ele também é bem diferente”*. Mesmo não fazendo uma análise profunda deste fato, gostaríamos ainda de brevemente comentar sobre o mesmo, visto que nos pareceu um tanto quanto equivocado, pois nos remete a uma busca por uma exotização da figura do indígena, como se isso fosse condição *sine qua non* para sua legitimação étnica.

Na escola “C” a apresentação dos indígenas foi conturbada devido ao comportamento agitado dos alunos e não houve praticamente perguntas. Porém, um fato me chamou a atenção: **uma professora entrou no meio da apresentação, passando na frente dos indígenas para entregar para uma outra professora umas matrizes de atividades e ainda conversaram uns detalhes sobre elas.**

Neste dia, encontrei com o grupo do X*** em sua casa e fui com eles de carona para a escola. **Notei que a mãe de *Kitoke* tinha nas mãos um glossário Patxôhã/Português e um inventário sobre a cultura Pataxó.**¹¹⁵

Na escola “D” após a apresentação da música “Índios do Brasil” pelos alunos (fato que já foi narrado), X*** apresentou os cocares e explicou que os mesmos são feitos a partir de penas que caem das aves, quando da época de troca, ao que uma professora disse para seus alunos que estavam sentados no chão perto de onde eu estava: **“viu que legal, índio não é só mal não. Ele cuida da natureza, cuida até mais que a gente”**.

Ainda referente à escola “D” gostaria de narrar um fato. No ano de 2015, o grupo de indígenas já havia feito trabalho nesta mesma escola e um aluno do ensino infantil adquiriu um arco e uma flecha. Ao chegar em casa, o aluno foi brincar com o

¹¹⁴ Trata-se de um objeto, que possui aproximadamente um metro de comprimento, utilizado antigamente como artefato de guerra. A esse respeito ver: <http://www.portalamazonia.com.br/amazoniadeaz/interna.php?id=399>. Acessado em 30/10/2016

¹¹⁵ Esse episódio será analisado no subcapítulo 6.3.

novo “brinquedo” e acabou acertando a flecha na televisão de plasma que ficou bastante danificada. Segundo Avelin, apesar do ocorrido ter sido na casa do aluno, e logicamente ser de responsabilidade dos pais, os mesmos levaram o caso à diretoria da escola, culpando esta última pelo acontecido e exigindo uma nova TV.

Isso resultou numa exigência por parte da coordenação para as visitas em 2016. Os indígenas não poderiam vender arco e flecha. Avelin, protestou e não aceitou essa condição, pois o grupo do Cacique A***, por exemplo, comercializava basicamente esse produto¹¹⁶. Com variações de cores, tamanhos e tipos de penas enfeitando, mas enfim, se não pudessem comercializar os arcos e flechas ficariam prejudicados.

A escola então acatou a posição da Avelin, mas impôs uma exigência: os meninos deveriam somente poder levar o arco e flecha se estivessem na companhia dos pais que deveriam levar o produto para a casa imediatamente para que na escola também não houvesse o risco de incidentes envolvendo o produto e a segurança dos alunos. Assim foi feito: os poucos alunos do turno da tarde que adquiriram esses produtos, o fizeram em companhia dos pais.

Na escola “E” percebi, ineditamente em relação às anteriores, um engajamento maior com a causa indígena por meio de um professor de história. Foi ele quem solicitou a visita dos indígenas e já havia feito o mesmo trabalho em escolas anteriores, pois já conhecia o projeto através da Avelin. **Este professor, o qual chamarei de “B”, procedeu da seguinte maneira: quando os alunos já estavam todos reunidos no auditório para assistir à palestra dos Pataxó, o prof. “B” pegou o microfone e falou a respeito da Lei 11.645/08 e sobre a necessidade de recebê-los com respeito, frisando com os alunos nesse sentido.**

Na escola “F”, quando chegamos (neste dia fui no mesmo veículo com a equipe do Cacique A***) a funcionária que nos recebeu afirmou que a escola não tinha sido avisada que os indígenas iriam vender o artesanato, estando os alunos desprevenidos financeiramente para tal. Foi clara a decepção na expressão facial do Cacique, ao que a funcionária tentou remediar da seguinte maneira: *ah, a gente faz o seguinte, os alunos veem os produtos, vocês falam os nomes, eles anotam o que gostaram e vocês voltam aqui outro dia para efetuar a venda.*

¹¹⁶ Pode ser visto através da figura 5 na página 81.

Na escola “G”, houve dois momentos de apresentação, para grupos diferentes de alunos. No primeiro momento, poucas perguntas foram efetuadas e mesmo assim, foram feitas pelas professoras. Uma delas me chamou a atenção devido ao desdobramento dos comentários feitos posteriormente. A pergunta foi: “*vocês participam dos jogos olímpicos do Pará?*” (O jovem indígena respondeu que não, que eles tinham seus próprios jogos em suas aldeias. A professora perguntou: *mas são diferentes? Os índios de lá são diferentes?*) E para mim, em tom confidencial, ela disse:

Nossa, porque minha irmã morou lá – no Pará – e por causa da hidrelétrica, as pessoas têm que pedir autorização pra tudo para os índios. Eles, os índios, chamam o espaço da hidrelétrica de aquário. Saiu do aquário tem que pedir licença pra tudo. Lá os “bicho” são bravo. (ao falar “os bicho” ela fazia referência aos indígenas)

No segundo momento com outro grupo de alunos, ainda na escola “G”, **quando os indígenas abriram para as perguntas, todas as professoras estavam entretidas com o artesanato e, conseqüentemente, todos os alunos estavam sozinhos**. Eles ficaram agitados, sem referência e sem nenhuma professora para poder estimulá-los a perguntar.

Na escola “H” uma professora tomou o microfone, e indagou o Cacique A*** sobre sua língua:

Eu notei que a pronúncia de vocês tem muitas vogais. Porque as consoantes são ignoradas? No seu dialeto (ela estava se referindo ao Patxhohã?) as consoantes “rrrrr”, “llllll” e “ffffff” (a professora fazia os respectivos sons com muita ênfase, muito exagero) são ignoradas. Quero saber o porquê disso.

Cacique A***, deu uma resposta evasiva, e após responder, virou para mim, e disse: *eu não entendo essas coisas de vogais não professora... não entendi nada que ela falou.*

Na escola “H” também notei uma postura mais engajada do professor (prof. V***). Este me disse que havia trabalhado anteriormente o conteúdo da cultura indígena com seus alunos, e teve a todo tempo a preocupação com o

olhar que os alunos teriam a respeito dos indígenas. Segundo ele, é necessário ter muito cuidado para o tratamento do assunto.

A escola “I” foi a segunda maior em número de alunos assistindo à palestra dos indígenas. Fiquei sabendo através de levantamento posterior que vinte e três turmas de 3º ciclo (correspondendo do 7º ao 9º ano) estavam presentes no turno que eu acompanhei. Fazendo, portanto, uma estimativa baseada no número médio de alunos por turma, que gira em torno de 35, chega-se ao número de 800 adolescentes. Nesse dia, todos os integrantes da equipe de X*** estavam visivelmente muito cansados.

Além do cansaço aparente, aconteceu um fato desagradável. Alguns artesanatos foram furtados (pulseirinhas, chaveiros, colares, cachimbos e até objetos maiores de madeira). Fato que foi atestado por duas indígenas que estavam acompanhando o grupo e que deram falta dos artigos durante a exposição.

Perguntas

Neste item, descreverei as perguntas efetuadas por professores e alunos nas escolas. Algumas refletem uma curiosidade legítima a respeito da cultura indígena e outras por sua vez, ainda refletem a necessidade de se avançar no sentido da quebra de preconceitos, bem como ampliar a visão a respeito da diversidade que compõe esses povos.

Costumes
<i>O que fazem no dia a dia</i>
<i>Vocês usam fogão a gás?</i>
<i>Como acontecem os casamentos em sua aldeia?</i>
<i>São vocês que constroem suas próprias casas?</i>
<i>Vocês usam essa roupa no dia a dia?</i>
<i>Como vocês furam a orelha?</i>
<i>Como vocês vivem hoje em dia?</i>
<i>Qual é a rotina de vocês?</i>
<i>O que é feito quando uma criança nasce?</i>
<i>As datas comemorativas são parecidas com as nossas?</i>
<i>Como é feita a casa de vocês?</i>
<i>Vocês podem casar com “branco”?</i>
<i>Os alunos querem saber se vocês fazem a dança da chuva.</i>
<i>O pessoal quer saber se existe bigamia.</i>
<i>O que vocês comem quando estão aqui?</i>
<i>A expectativa de vida de vocês é como? E mais do que a do “branco”?</i>
<i>Por que quando as mulheres têm bebês, vocês homens ajudam a cuidar?</i>
<i>Eu já vi na internet que tem uma dança que as mulheres fazem pra conseguir marido, eu queria saber como é isso na tribo de vocês.</i>
<i>Por que somente os homens estão com cocares na cabeça?</i>
<i>Como funcionam as hierarquias das tribos?</i>

Tabela 4 Perguntas efetuadas - Costumes

Pintura e artefatos
<i>A aluna quer saber como é feita a “tatuagem” de vocês.</i>
<i>As pinturas (corporais e faciais) tem algum significado?</i>
<i>Por que os índios fazem as tatuagens no corpo?</i>
<i>Como é feita a pintura?</i>
<i>A sua bolsa é feita de quê?</i>

Tabela 5 Perguntas efetuadas - Pintura e artefatos

Religiosidade
<i>Vocês são católicos?</i>
<i>Qual o Deus de vocês?</i>
<i>Qual a religião de vocês, tipo Xamanista, Católico, Umbanda?</i>
<i>Vocês acreditam em Deus ou tem mais Deuses?</i>

Tabela 6 Perguntas efetuadas - Religiosidade

Uso da língua
<i>Vocês falam muitas línguas?</i>
<i>Quais outras línguas vocês falam?</i>
<i>Qual língua vocês falam?</i>
<i>Como vocês fazem o som nasal?</i>

Tabela 7 Perguntas efetuadas - Uso da língua

Meios de subsistência
<i>Qual é a fonte de renda do índio?</i>
<i>O que sustenta vocês financeiramente?</i>
<i>Entre vocês, vocês fazem comércio?</i>

Tabela 8 Perguntas efetuadas - Meios de Subsistência

Medicina
<i>Como é a medicina de vocês?</i>
<i>Como é quando vai nascer uma criança?</i>
<i>Quando vocês machucam o que vocês fazem?</i>

Tabela 9 Perguntas efetuadas - Medicina

De ordem censitária
<i>Quantos caciques já teve em sua aldeia?</i>
<i>Quantos habitantes tem na sua tribo?</i>

Tabela 10 Perguntas efetuadas - De ordem censitária

Dificuldades e preconceitos
<i>Cacique, fala pra nós quais são as dificuldades que os índios estão vivendo hoje.</i>
<i>Vocês consideram que as pessoas têm preconceito?</i>

Tabela 11 Perguntas efetuadas - Dificuldades e preconceitos

Prentensão evolucionista e/ou assimilacionista
<i>Ainda tem índio que não tem contato com branco?</i>
<i>Os índios hoje em dia já são todos civilizados?</i>

Tabela 12 Perguntas efetuadas - Pretensão evolucionista e/ou assimilacionista

Rituais
<i>Quando vocês caçam, vocês fazem algum tipo de ritual?</i>
<i>Quais os rituais que vocês fazem na sua tribo?</i>

Tabela 13 Perguntas efetuadas - Rituais

Esportes
<i>Qual tipo de esporte vocês praticam?</i>
<i>Qual foi o primeiro esporte que os índios praticaram?</i>

Tabela 14 Perguntas efetuadas - Esportes

Tecnologia
<i>A aldeia tem acesso à internet?</i>
<i>O "índio" usa a tecnologia?</i>

Tabela 15 Perguntas efetuadas - Tecnologia

Gerais
<i>Antigamente existia muitas guerras entre as tribos?</i>
<i>Todos na aldeia se conhecem?</i>
<i>Vocês aceitam visitação nas aldeias?</i>

Tabela 16 Perguntas efetuadas - Gerais

4.5 Vínculos

Neste subcapítulo trataremos da afetividade. Uma coisa que me chamou atenção foi em relação à presença das crianças indígenas nos grupos tanto do Cacique A^{***}, quanto de X^{***}.

Em todas as vezes que as crianças indígenas estavam presentes, as visitas tornavam-se mais lúdicas e o "gelo" era quebrado instantaneamente por meio de sua presença.

No dia que acompanhei o grupo do Cacique A^{***} na escola do professor V^{***}, rapidamente uma amizade foi criada entre os filhos do Cacique A^{***} e o filho (de

mesma idade do menino do Cacique A^{***}) do Prof. V^{***}¹¹⁷. No pátio da escola “H”, o casal de filhos do Cacique A^{***}, juntamente com o filho do Prof. V^{***} roubaram a cena durante um bom tempo, devido ao modo espontâneo e alegre como brincavam entre si.

Na escola “F”, onde o público de alunos que participou da atividade era constituído também de crianças, os filhos do Cacique A^{***} também fizeram sucesso, pois encantavam tanto professoras quanto atraíam a atenção das demais crianças, principalmente, por estarem trajadas também como os demais indígenas.

Também *Kitoke*, filho de uma indígena do grupo de X^{***}, encantava a todos. Espontaneidade e desenvoltura eram suas características primordiais. Nas escolas infantis que visitamos (ele estava presente nas escolas A, B, e C), *Kitoke* já chegava procurando os brinquedos. Rapidamente, subia em um carrinho ou velotrol e, sem rodeios, passeava pelo pátio das escolas. Sumia entre os alunos e todos ficavam encantados com aquele “indiozinho”. Ajudava também sua mãe com as vendas. Rapidamente, tomava intimidade com as pessoas e dizia: *tia, você viu que colar bonito? Por quê que você não compra?* Com seus grandes olhos amendoados, vivos e atentos a tudo, era impossível não se encantar com sua presença.

E isso inclusive foi ressaltado pela Diretora da escola “A”. Na entrevista, quando pedi que ela apontasse os pontos positivos e negativos da visita dos indígenas, ela assim me disse:

*É igual eu falei antes... O vivenciar enriquece muito a aprendizagem da criança... Então, assim, a gente vê que as crianças ficaram maravilhadas em vê-los, né? Daquela maneira... Mesmo porque, **veio uma criança pequenininha que agiu igual eles... Brincou, né? Eu vejo esse ponto positivo...** Na hora que você vai estudar um conteúdo igual é a diversidade e na hora que a gente for falar de alguma coisa, a escola já passou por essa vivência. Então eu acho muito enriquecedor.*

¹¹⁷ Aqui, é necessário esclarecer que Prof. V^{***} precisou levar o seu filho para a escola, pois sua esposa tinha ganhado bebê recentemente, e estava internada acompanhando este último que havia ficado no C.T.I. (Centro de Tratamento Intensivo) do hospital.

Ainda na escola “A”, tive também a visão da Coordenadora a esse respeito. Minha pergunta foi sobre a formatação das visitas, se ela achava que as visitas eram aproveitadas pelos alunos, ao que ela me respondeu:

*Aquele dia que a gente teve.. Foi a primeira vez que a gente teve uma experiência daquela forma... E eu acho que foi riquíssimo para as crianças porque elas conversaram de igual pra igual com aquelas pessoas que elas julgavam tão diferentes né? **A gente teve aqui aquele dia o pequeno indiozinho né? Que eu não me recordo agora o nome dele... E as crianças brincaram no parquinho, então, conviveram com aquela criança o dia todo. Eles brincaram no parquinho juntos, ele foi pra sala de aula com as crianças, né? Então eu acho que esse é o nosso maior objetivo, desmitificar um pouquinho essa cultura e isso com qualquer outra diversidade.***

4.6 Entrevistas e visita à biblioteca

Entrevistas

A seguir, constam alguns excertos das entrevistas realizadas com a Diretora e com a Coordenadora da escola “A”. Algumas falas serão discutidas no subcapítulo destinado à reflexão sobre os livros didáticos.

Ao perguntar para a Diretora da escola “A” se ela achava importante o trabalho com a cultura indígena, ela me respondeu da seguinte maneira:

*Para as crianças, porque a gente trabalha muito em sala de aula com as crianças né? O tema... Mas a criança vivenciar, saber dos costumes né? Como é que é a vida deles, o que que eles usam, o que que eles comem, né? **Que a gente usa falar muito em historinhas em livros...** E ver e vivenciar é diferente. Que eles vieram aqui na escola, fizeram rodinha com as crianças, as crianças puderam perguntar, fizemos a divisão de pequenos grupos para estar mais próximos deles, porque a escola é muitos alunos¹¹⁸. Então fez a escala das salas e eles ficaram mais próximos, então assim, a vestimenta deles, o modo de falar, tudo foi muito rico para as crianças.*

¹¹⁸ Não foi isso que aconteceu no turno da manhã que pude acompanhar. Os alunos foram divididos em apenas dois grandes grupos.

Ainda na sequência perguntei se havia tido um trabalho posterior, depois que os indígenas foram embora¹¹⁹, se teve algo do tipo de lembrar ou de retomar o tema. A resposta da Diretora foi a seguinte: *Sim, as professoras nas salas de aula sempre trabalham os temas né?*

Perguntei se ela estava se referindo à diversidade e ela me respondeu que sim. Em seguida, perquiri se ela sabia de alguma outra forma através da qual isso era trabalhado na escola. Sua resposta foi a seguinte: *o que a gente percebe aqui na escola são **as histórias que conta**, tem os vídeos que passam né?*

Também perguntei para a Coordenadora se ela achava importante trabalhar o conteúdo relativo à diversidade, ao que ela me respondeu:

Sim, demais, o tempo todo... Não só em momentos pontuais, né? Como a gente teve aquele dia, terá mais alguns durante o ano, mas durante o dia a dia, de estar sendo abordado como uma coisa comum né? A inserção dessas pessoas dentro da escola, no nosso meio de trabalho, no nosso meio de estudo, no nosso meio de convivência, assim como qualquer outro tipo de diversidade.

E tentando ser mais enfática, perguntei por que ela julgava importante a abordagem com este conteúdo. Assim ela me respondeu:

É... eu acho que isso muda um pouquinho essa cultura que a gente vive né? De padrões, de estereótipos, né? Eu acho que a gente tá refletindo sobre isso, criticando sobre isso, assim como a gente critica também, é... nossas ações cotidianas, quando a gente escolhe livros pras nossas crianças, a gente pensa nisso, quando a gente escolhe é... brinquedos pras nossas crianças a gente pensa nisso, não trazer bonequinhas loiras, branquinhas, de olhos azuis e todo tipo de material que a criança possa entrar em contato pra gente trazer isso pra reflexão do cotidiano...

Perguntei à Coordenadora se havia outros momentos em que o conteúdo étnico-racial era trabalhado em sala de aula e ela me respondeu o seguinte:

¹¹⁹ Voltei à esta escola para realizar a entrevista um mês e meio depois da realização da visita com os indígenas.

*Primeiramente nos planejamentos né? Que a gente faz com as professoras, a gente tem reuniões individuais mensais né? Eu tenho reunião com elas, e todas as reuniões a gente pontua isso, como que está sendo trabalhado em sala de aula... Então isso é intencional no planejamento... né? Então isso é pensado, então isso é cobrado das professoras também, essa reflexão né? (...) **A gente tem o material rico sobre isso também** né? Que fala a respeito disso... então, primeiramente isso é planejado... e depois a gente... na medida em que elas vão planejando a gente vai pontuando com elas... É... o trabalho disso na sala de aula, de acordo com cada faixa etária...*

Visita à biblioteca da escola “A”

Com o consentimento da Diretora e da Coordenadora, tanto verbal quanto assinado através do TCLE¹²⁰, me dirigi à biblioteca a fim de pesquisar os livros e/ou materiais audiovisuais existentes na temática indígena.

Uma funcionária me acompanhou até o local onde ficam os livros, e me informou que não seria uma biblioteca “formal”, e sim, um espaço de brinquedoteca, onde os livros são colocados junto a brinquedos e jogos.

Não havia separação de livros por temática, assim, tive que empreender uma observação no estilo “pente fino”. Não achei quase nada que pudesse ser classificado como temática étnico-racial, e nem tampouco algum material áudio-visual que fizesse referência às manifestações musicais indígenas.

Perguntei à funcionária que estava me acompanhando se estes eram todos os livros que existiam na escola, se não existia nenhuma estante específica com livros para consulta das professoras, ao que ela respondeu:

Tem sim, só que é no andar de cima e precisa de chave para abrir.

Ela foi em busca da chave, a qual foi fornecida pela Diretora. Isso já me fez pensar no acesso. Seria esse acervo tão procurado pelas professoras, estando no final de um corredor de um andar, e que precisava de chave para ser aberto?

Era um armário pequeno, de duas portas, contendo um bilhete da Coordenadora (afixado na porta) para as professoras, dizendo se tratar de livros pessoais que estavam sendo disponibilizados para que elas pudessem utilizá-los.

¹²⁰ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que é assinado pelo entrevistado, e onde consta informações de que a identificação dos entrevistados será mantida no anonimato.

Minha hipótese, em relação à pouca procura por parte das professoras foi confirmada assim que abri o armário. O mesmo estava muito empoeirado por dentro, apresentando poucas marcas de dedos (em meio à poeira) e meu manuseio dos livros marcou bastante, denotando a pouca procura pelos livros.

Interessante notar que apesar de uma fala mais sintonizada com um engajamento a favor dos temas étnico-raciais (da Coordenadora) e da mesma afirmar que é feito um trabalho contínuo com as professoras nesse sentido, com materiais variados, dizendo inclusive que possuíam um material rico em relação a essa temática, isto não foi percebido por mim em relação ao material didático-pedagógico disponível na escola.

Na estante havia exemplares de livros específicos de Pedagogia e alguns de outros temas específicos sobre Matemática, etc. O que eu achei que pudesse ser "aproximativo" de algum trabalho com diversidade étnico-racial, foi somente a existência de livros com enfoques folcloristas¹²¹.

LIVROS ENCONTRADOS NO ARMÁRIO
Lendas para Encenar
Grande Livro do Folclore Brasileiro em Origami.
Mitos e Lendas do Folclore Brasileiro

Tabela 17 Lista de livros encontrados no armário da Coordenação

4.7 Revisitando o campo um ano depois.

Um ano depois das visitas, recebi o convite do prof. V*** para ir em sua escola (o que se deu no mês de abril de 2017) solicitando a minha presença enquanto pesquisadora, para acompanhar a visita dos Pataxó. A sua demanda era de que eu pudesse ir em dois momentos: antecedendo à visita dos indígenas, com o objetivo de trabalhar o assunto previamente com os professores (para que estes ficassem mais instrumentalizados para recepcionar os indígenas de uma forma mais produtiva e não apenas como uma atração para a escola), e que eu fosse também, no dia da visita do

¹²¹ A respeito dos livros encontrados (todos de cunho folclorista) farei reflexões a respeito no subcapítulo 5.2

grupo, para que pudesse ter uma fala a respeito da importância daquele trabalho, visto a consonância com a Lei 11. 645/08.

Considereei significativo esse pedido, demonstrando por parte do prof. V*** um engajamento ainda maior (embora já o achasse um professor comprometido) na medida em que se preocupou em preparar antecipadamente os professores.

Após acertarmos alguns detalhes por telefone¹²², referentes à localização da escola e duração da palestra prévia, eu pude comparecer na mesma, dia 4 de abril, dias antes da visita dos Pataxó, que se realizou dia 8 como um dos eventos componentes de um sábado letivo, no qual se comemoraria a festa da família.

No dia 4, pude apenas ter uma breve conversa com os professores, devido à dinâmica interna da escola, pois no dia, três professores haviam faltado, inviabilizando, portanto, por um tempo estendido, a presença dos professores que estavam interessados em minha fala.

Além do prof. V***, somente quatro professores compareceram à sala de vídeo, onde eu os esperava minutos antes de seu intervalo.

Devido à magnitude do assunto, e ao pouco tempo que tínhamos, deixei claro desde o início que era impossível que debates maiores sobre a questão indígena fossem praticados (tínhamos apenas meia hora) e neste sentido eu preferi focalizar na questão da diversidade e frisando para que os professores procurassem trabalhar com os alunos a quebra de estereótipos, desmitificação de algumas ideias ligadas à imagem de indígenas imutáveis e parados no tempo, contextualizando-os na contemporaneidade.

Pontuei brevemente sobre como era a dinâmica da visita e, por fim, frisei muito que trabalhassem com os alunos a questão do respeito aos indígenas que fariam a visita, visto que algumas vezes, em momentos informais, a Avelin e outra indígena componente do grupo do X*** tinham relatado alguns episódios em escolas, onde eles teriam sido vítimas de comentários preconceituosos.

Neste dia, estavam presentes dois professores de História, um de Geografia e uma professora de Ensino Religioso.

¹²² A princípio, quando solicitada a minha presença pelo prof. V***, disse a ele que não me sentia à vontade em comparecer na escola sem a presença da Avelin, sendo assim, pedi que ele primeiramente entrasse em contato com ela e solicitasse também sua presença. Partiu dela mesma (na impossibilidade de comparecer) a indicação de meu nome.

V*** havia mencionado que não tinha tido uma adesão dos demais colegas de trabalho, com exceção dos professores de Arte e Educação Física, que apesar de não estarem no dia de minha fala prévia, estavam engajados no projeto, procurando relacionar a temática indígena com suas disciplinas específicas. O professor de Educação Física no caso, estava trabalhando com os alunos alguns jogos indígenas e o prof. de Arte fazia algumas dinâmicas com seus alunos no dia da festa, mas V*** não entrou mais em detalhes sobre estes trabalhos.

No dia 8, encontrei com X*** e seu pequeno grupo (neste dia, apenas mais um casal de indígenas) onde estavam hospedados, e de lá fomos de carona para a escola. Num dos carros, fomos eu e mais uma professora e todo o artesanato do grupo. Em outro carro, pertencente ao prof. V***, foi X*** e os outros dois indígenas.

Para mim, foi um encontro agradável, pois fiquei feliz em rever tanto o prof. V*** quanto X***, um ano após o meu campo.

Após chegarem à escola, foram encaminhados pela diretora (que os recebeu muito bem), para montarem sua exposição em um lugar adequado e logo em seguida foram chamados para apresentarem sua cultura.

A escola havia providenciado aparelhagem de amplificação de som, como eu havia pedido na terça-feira¹²³ e os alunos e comunidade foram encaminhados para uma quadra coberta, onde seria feita a apresentação.

Rapidamente falei sobre a importância de se trabalhar a cultura indígena na escola¹²⁴ e logo em seguida passei o microfone para X***, que se apresentou e passou o microfone para os demais para que se apresentassem também.

Após apresentarem-se brevemente falando seus nomes indígenas, o grupo começou o Awê, antes explicando ao prof. V*** que era o momento de oração, de boas vindas, e onde o prof. V*** transmitiu a explicação para a comunidade¹²⁵. **Porém, tão logo iniciaram o Awê, depois da oração inicial, o professor de Arte posicionou-se logo atrás, tentando acompanhar todos os movimentos corporais feitos. Em seguida, dirigiu-se à comunidade e voltou com mais três alunos, os quais o**

¹²³ A coordenadora havia solicitado que eu, após a fala com os professores, fosse em sua sala, explicar como aconteciam as visitas e o que seria preciso no que tange à infraestrutura oferecida pela escola.

¹²⁴ Não quis ter uma fala demorada, visto que queria que a ênfase fosse dada à presença dos indígenas, e além disso, o som estava mal equalizado, com muita reverberação, dando a impressão de não estar tão claramente audível, o que também me fez não ficar muito à vontade para uma fala extensa.

¹²⁵ A diretora da escola os acompanhou em todos os movimentos, segurando o microfone perto deles, para que os cânticos fossem audíveis, visto que a quadra era bem grande e os alunos encontravam-se na arquibancada, bem distantes de onde o grupo de X*** havia se posicionado para o Awê.

seguiram em seus movimentos, descompassados, e deslocados da performance dos indígenas¹²⁶.

Após realizarem o Awê, X*** continuou por um tempo na quadra tirando foto com os alunos e não falou de aspectos de sua cultura. Em seguida, se dirigiu para o local onde já tinha organizado o artesanato, e ficou por conta da venda dos mesmos.

4.8 Percepções gerais a respeito das visitas

Ao ser perguntada sobre os pontos positivos e negativos deste projeto, Avelin me responde que:

Nós vamos quebrando os preconceitos, então essa é a parte muito boa. (...) Essa é a parte boa, as pessoas estão aprendendo na marra. A parte ruim é que pra ensinar a gente apanha muito (risos), passa frio, passa vexame, passa vergonha, passa humilhação, escuta bastante comentário racista... É... sofre alguns maus tratos também... Mas é um preço que a gente paga pra poder entrar na escola deles, ensinar a verdadeira cultura e história dos povos indígenas, então o preço é alto a se pagar.

As visitas às escolas sempre contavam com um elevado número de alunos de faixas etárias diferentes (numa escola foram colocados no ginásio todos os discentes do turno para assistir à palestra, desde alunos do 1º até 9º ano do Ensino Fundamental) colocados juntos ao mesmo tempo.

Sim, na educação indígena, sabemos de escolas nas aldeias onde os professores também lecionam concomitantemente para meninos de idades variadas. Porém, a diferença é que lá, nas aldeias, um vínculo entre professor e alunos vai gradativamente se formando ao longo do ano (isso sem contar que pode haver laços familiares ou de amizade, facilitando o momento de trocas) e o principal, o número de alunos é reduzido.

No caso, porém, das escolas em questão aqui, esse vínculo não existia até então, e além do mais, por se tratarem de grupos grandes de alunos, nem sempre uma escuta era favorecida, principalmente porque a maioria das escolas não

¹²⁶ Este episódio também será analisado no subcapítulo 5.1

disponibilizou aparelhagem de amplificação do som¹²⁷, contribuindo dessa maneira para que os alunos se dispersassem facilmente.

Sempre que eu acompanhava os grupos de indígenas, eu achava uma verdadeira maratona. Eles não só tinham que dar conta de turmas enormes de alunos, como também, depois, ter energia para montar a exposição, vender os produtos e desmontar a exposição.

Cansaço e doença não eram bem-vindos nesse contexto onde era preciso tanto esforço físico e mental. Porém, em dois episódios, dois indígenas adoeceram. X*** adoeceu durante as visitas, sendo vítima de uma gripe forte que o deixou ausente uns dias, daí o motivo de eu ter ido com o grupo do Cacique A*** nas escolas “F” e “H” e da escola “G” ter somente quatro indígenas de sua equipe, sem a sua presença (motivo pelo qual na tabela encontra-se escrito “grupo do X***” na alínea correspondente a esta escola).

Outro integrante do grupo de X*** foi acometido de pneumonia. O alojamento em que ficam é pago com seus recursos, que por serem poucos, conseguem garantir apenas um “teto” para dormir, pois não há conforto e, segundo Avelin, o quarto era extremamente úmido e sem ventilação, o que pode ter contribuído para a pneumonia de um dos jovens.

Segundo o que me disseram, acordavam antes das 6 da manhã, pois muitas vezes o transporte combinava de pegá-los neste horário para estarem chegando na escola às 7:00. E só encerravam o expediente após a saída das turmas, por volta das 17:30, ficando com a exposição montada até esse horário, na esperança de fazerem ainda alguma venda. Até desmontar e guardar todos os produtos, demorava em torno de meia hora, nunca saindo das escolas antes de 18:00. Conseguindo estar “em casa” somente depois de 19:00.

No dia que não tem visitas às escolas, eles expõem em alguns pontos da cidade que são licenciados para isso e, aos domingos, na Feira de Artesanato de Belo Horizonte situada à Avenida Afonso Pena.

¹²⁷ Ainda que este quesito esteja relacionado como item necessário a ser disponibilizado pelas escolas (informação esta que consta no projeto que Avelin encaminha para as escolas previamente à visita dos indígenas).

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS DADOS À LUZ DE CONCEITOS TEÓRICOS.

*A ocultação de um fenômeno
contribui para redobrar sua força de ação.¹²⁸*

Neste capítulo vamos analisar alguns eventos observados em campo através do diálogo com alguns autores e ideias.

Primeiramente, serão abordadas as ações e reações dos professores, suas intervenções e comentários, durante a presença dos Pataxó nas escolas. Em seguida, o foco da análise recai sobre os livros didáticos e paradidáticos, presentes na biblioteca da escola “A”. Narrativas e cantos ameríndios (advindos dos próprios indígenas) também serão abordados por se tratarem de materiais que por ventura possam ser trabalhados em contextos educacionais na intenção de abordagem de aspectos concernentes à cultura indígena.

5.1 A presença dos Pataxó no contexto educacional e o papel do professor.

O professor, em nosso entendimento, é o mediador no campo cognitivo, no que se refere ao contexto escolar, sendo, portanto, figura ímpar em relação ao favorecimento das interações entre os Pataxó e os alunos, para a construção e transmissão de conhecimentos.

Avelin também pontua ser a figura do professor de extrema importância para o bom andamento do projeto Kijetxawê. Segundo ela, quando o professor “abraça” o projeto,

(...) é ele que vai tratar a gente diferente ou não. Se ele tem uma visão colonialista, (...) ele vai nos tratar como se fôssemos empregados deles (...) então, quem faz toda a diferença é o professor, se ele explicou quem somos nós para os alunos, se ele fez um trabalho prévio, se ele falou das culturas indígenas, se ele falou como nos tratar, como nos receber ali na escola, como que seria o processo, então assim, tem professores que não saem da sala dos professores, (...) não nos prestigiam, (...) mas quando o professor é engajado, (...) o projeto sai bem feito. Aí essa lei (se referindo à Lei 11.645/08) você pode saber que ela tá sendo implementada como correta, que os

¹²⁸ Bourdieu e Passeron (1970) apud DE BRITO e LEONARDOS (2001:19).

meninos têm um estudo prévio sobre os povos indígenas, sabem que são várias culturas e que eles precisam respeitar... e eles conseguem participar sem ofender e sem ter que ser chamado a atenção e também o professor faz aquele cuidado de não deixar roubar artesanato, não deixar quebrar, não deixar pisar, que a gente já viu várias vezes acontecer. Isso. Então é o professor, se ele tá interessado ou não em aplicar aquela lei.

Apresentamos a seguir uma análise de alguns eventos acontecidos tanto durante o ano de 2016 (quando de nossa pesquisa de campo), quanto em relação ao nosso retorno em uma escola (no ano de 2017), os quais foram descritos e destacados em negrito nos subcapítulos 4.4 e 4.7 respectivamente.

Nas situações abaixo descritas, a atitude dos professores frente à presença do grupo dos Pataxó nos chamou atenção. A análise de tais atitudes e comportamentos encontra apoio teórico nas reflexões de De Souza Santos (2009). Através do que chama de “linhas abissais”, o autor demonstra a existência de uma fronteira entre os conhecimentos e os sujeitos que estão “deste lado da linha” e entre os que estão “do outro lado da linha”. O que está “deste lado da linha”, grosso modo, é tudo aquilo que está alinhado com o pensamento hegemônico, do que é científico, do que é referenciado como autoridade, do que é posto como verdadeiro. Por outro lado, coube ao que não faz parte da hegemonia, estar “do outro lado da linha” e, neste sentido, é fácil saber, portanto, onde situam-se os conhecimentos e os sujeitos da etnia Pataxó.

Em seu artigo, De Souza Santos (2009:2) pontua que “esta distinção visível fundamenta todos os conflitos modernos, tanto no relativo a fatos substantivos como no plano dos procedimentos”. E é em relação a esses procedimentos que gostaríamos de situar as presentes reflexões.

Conforme mencionado anteriormente, ouvimos os seguintes comentários:

“uai, mas esse índio tá muito moderno, tem até celular”. (escola “A”)

“mas aquele ali não parece índio não, tá muito misturado”. (escola “A”)

Freire (2017:2) declara que no Brasil muito pouco foi feito para se conhecer a história indígena, e mais adiante pondera que “o resultado disso é a deformação da imagem do índio na escola, nos jornais, na televisão, enfim na sociedade brasileira”. Após questionar a ausência do conteúdo história indígena nos cursos universitários de História, o autor, de uma maneira bem didática e sucinta aponta alguns equívocos

que pairam “presentes na cabeça da maioria dos brasileiros” em relação aos povos indígenas.

O terceiro equívoco descrito por Freire (2017:12) é justamente o das “culturas congeladas”. Segundo ele, “enfiam na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio (...) e essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento”. Mais adiante, pontua que nós, brasileiros, utilizamos diversos utensílios provenientes de outras culturas e nem por isso deixamos de ser brasileiros, porém, a mesma prerrogativa não é concedida aos povos indígenas.

Freire (2017:13) para explicar essas trocas culturais utiliza o termo interculturalidade, e nos diz da maleabilidade relacional representada por essa palavra. Porém, o autor pontua que os povos indígenas no Brasil, devido às diversas expropriações a que foram expostos, “não escolheram o que queriam tomar emprestado” e que, portanto, essa relação historicamente não tem sido simétrica. Mais adiante, uma frase resume concisamente a ideia posta: “as relações foram assimétricas em termos de poder. Não houve diálogo. Houve imposição do colonizador”.

Assim, ambos os comentários descritos acima (das professoras) refletem a tendência a tomar as trocas culturais como fatores que não podem ser ampliados, nem mudados e nem adaptados quando os envolvidos são os povos indígenas.

Outra autora que nos brinda com uma reflexão bem pertinente a esse respeito é Carneiro da Cunha (1994:121) ao escrever que

Há dois modos básicos de se entender a noção de cultura e de identidade. O primeiro, a que poderíamos chamar, por simples conveniência, de platônico, percebe a identidade e a cultura como sendo coisas. A identidade consistiria em, pelo menos como um horizonte almejado, ser idêntica a um modelo, e supõe assim uma essência, enquanto a cultura seria um conjunto de itens, regras, valores, posições, etc, previamente dados. Como alternativa a esta perspectiva, pode-se entender a identidade como sendo simplesmente a percepção de uma continuidade, de um processo, de um fluxo, em suma, uma memória. A cultura, não seria, nessa visão, um conjunto de traços dados e sim a possibilidade de gerá-los em sistemas perpetuamente cambiantes. Por comodidade, poderíamos chamar essa postura de heracliteana.

Assim, é notória a percepção naturalizada dos indígenas, por parte das professoras, relativamente ao que os autores acima pontuaram. Seria como se esperassem dos indígenas não só uma imagem estereotipada ao se referir aos traços físicos, como também um congelamento no tempo, quando do estranhamento em relação ao uso do celular. Outros fatos presenciados nas visitas foram:

(...) uma professora entrou no meio da apresentação, passando na frente dos indígenas para entregar para uma outra professora umas matrizes de atividades e ainda conversaram uns detalhes sobre as mesmas.
(escola 'C')

(...) quando os indígenas abriram para as perguntas, todas as professoras estavam entretidas com o artesanato, e conseqüentemente, todos os alunos estavam sozinhos. (escola "G")

Eu notei que a pronúncia de vocês tem muitas vogais. Por que as consoantes são ignoradas? No seu dialeto (ela estava se referindo ao Patxohã?) as consoantes "rrrrr", "lllll" e "ffffff" (a professora fazia os respectivos sons com muita ênfase, muito exagero) são ignoradas. Quero saber o porquê disso. (escola "H")

Tanto no episódio acontecido na escola "C" quanto no acontecido na escola "G", questionamos os procedimentos, os protocolos frente à figura do outro que vem compartilhar conosco seus conhecimentos. Gostaria de esclarecer que, neste dia (da escola "C"), o espaço físico era pequeno, circunscrito e muito intimista. Portanto, saltava aos olhos qualquer figura que por ventura pudesse se interpor neste espaço. Não era um grande auditório, ou um pátio de medidas maiores, onde tal atitude seria mais diluída. Tal foi, portanto, um agravante em minha percepção.

Já na escola "G", os alunos (devido à pouca idade e conseqüentemente maior dependência das professoras), pelo fato de terem ficado sozinhos, não só apresentaram um comportamento mais agitado, como também não aproveitaram a visita dos Pataxó de uma maneira mais produtiva, o que poderia ser alcançado se tivessem o acompanhamento das professoras instigando-os a fazer perguntas e interagir.

Quando De Souza Santos (2009) nos fala das linhas abissais, ele também nos fala da invisibilidade dos sujeitos que estão "do outro lado da linha". Neste sentido, creio que as atitudes descritas acima reforçariam mais ainda a invisibilidade destes sujeitos, os Pataxó.

Ter a presença dos Pataxó nas escolas não assegura uma real superação das linhas abissais. Pois, segundo De Souza Santos (2009:23-24), “o reconhecimento da persistência do pensamento abissal é, assim, a *conditio sine qua non* para começar a pensar e agir para além dele”. E para que haja a superação, portanto, destas linhas, é necessário confrontar a “monocultura da ciência moderna com uma ‘ecologia de saberes’ ”.

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo. (DE SOUZA SANTOS, 2009:25)

Assim, retorno às perguntas feitas por mim, tanto no episódio da escola “G” quanto da escola “C” da seguinte maneira: será que a atitude das professoras seria diferente caso estivessem presentes pessoas ou autoridades pertinentes ao grupo dos que estão “deste lado da linha”?

Aproveito as reflexões acima para o caso da escola “H” onde a professora inquiriu Cacique A*** sobre o uso da língua. Na verdade, sua pergunta isoladamente não nos diz muita coisa. Porém, a ênfase em sua fala, assim como seu modo apressado em abordar Cacique A*** é que me causaram um certo impacto. Será que sua forma de abordagem não estaria reforçando a permanência destes sujeitos “no outro lado da linha”, perante a comunidade escolar? Cacique A***, ficou visivelmente desconcertado ao ser perguntado.

Há um consenso comum de que as línguas indígenas não possuem as consoantes “r”, “l” e nem “f”. Existe inclusive uma frase (“*Os índios não têm nem Rei, nem Lei e nem Fé*”) onde é feita uma associação entre a ausência das consoantes e a referência aos sistemas de organização social e religiosa dos povos indígenas e de como isso chocou os portugueses. Esta frase foi escrita por Pêro de Magalhães

Gândavo, historiador e cronista português que esteve no Brasil provavelmente entre 1558 e 1570.¹²⁹

Outro episódio em outra escola:

“Viu, que legal? índio não é só mal não. Ele cuida da natureza, cuida até mais que a gente”. (escola “D”)

Esse comentário reflete por sua vez uma visão equivocada e desrespeitosa por parte da professora que, ao colocar o acréscimo do advérbio “só”, com toda a carga restritiva que carrega, reduziu o olhar sobre a figura do indígena em uma visão investida de um julgamento preconceituoso e desinformado.

“esse massacre que aconteceu, você tem ideia de quantos índios restaram?” (escola “A”)

Essa fala da professora aconteceu logo após X*** ter explicado sobre os diversos massacres sofridos pelos indígenas de um modo geral desde a chegada dos portugueses, denotando assim um desconhecimento da diversidade componente dos povos indígenas, o que torna impossível contabilizar os que “restaram”, ou os que morreram.

Um outro ocorrido que gostaria de pontuar se deu quando retornei ao campo um ano depois, na escola “J”.

Porém, tão logo iniciaram o Awê, depois da oração inicial, o professor de Arte posicionou-se logo atrás, tentando acompanhar todos os movimentos corporais feitos. Em seguida, dirigiu-se à comunidade e voltou com mais três alunos, os quais o seguiram em seus movimentos, descompassados e deslocados da performance dos indígenas.

A imagem, para mim, suscitou uma série de questionamentos a respeito dos protocolos existentes no público ou na plateia quando da apresentação de grupos. Se fosse qualquer outra apresentação (localizada “deste lado da linha”) seja musical,

¹²⁹ A esse respeito ver em: <http://fatoshistoricosdobrasil.blogspot.com.br/2012/05/sem-fe-lei-nem-rei-post.html>. Acessado em 11/10/16. Alcides (2009) em seu artigo “F, L e R: Gândavo e o ABC da colonização” também trata deste assunto e refere-se a Gândavo como “gramático do português e cronista da expansão” (2009:45).

cênica ou coreográfica, teria esse professor se sentido tão à vontade e credenciado a fazer parte mesmo não tendo sido convidado?

Segundo De Souza Santos (2009:3) “o conhecimento e o direito modernos representam as manifestações mais bem conseguidas do pensamento abissal”. E o que nos interessa aqui é a apropriação em relação ao conhecimento. O fato de se sentir à vontade para fazer parte do contexto do Awê (mesmo sem ter sido chamado ou convidado) é a meu ver, uma forma sutil de apropriação epistemológica, principalmente quando aquele outro, sua alteridade, é invisibilizada por estar “do outro lado da linha”. Ou seja, uma espécie de flexibilização de interdições, onde tudo que vem daquele outro pode ser apropriado, usado, performatizado, sem que esse outro sequer tenha o direito de impor a sua exclusividade de uso e usufruto de sua obra ou de seu produto.

Duas perguntas feitas por professoras também chamaram atenção:

Os índios hoje em dia já são todos civilizados?

Questiono a validade de se pensar em civilização, já que a mesma tem nos mostrado que sua existência tem sido infelizmente ligada à destruição dos recursos naturais e fiquei me perguntando o que seria, portanto, ser civilizado. De Macedo Fonseca (2014:86) nos diz que o conceito de civilização “tem assumido significados diferenciados ao longo do tempo e dependendo da nação”. E enfatiza logo adiante que dentro do espírito iluminista, o conceito de civilização passou a ser utilizado como

(...) sinônimo de civilidade, indicando boas maneiras, mas na virada para o século XIX passou a ser utilizado em contraposição à ideia de cultura, que era entendida então de forma menos universal, como expressão de particularidades sociais. Civilização irá significar então o conjunto de atos, hábitos e normas que comportariam uma suposta superioridade do Ocidente sobre as culturas de outras sociedades, mais particulares, primitivas ou periféricas aos grupos que detinham o monopólio do discurso sobre que normas e padrões eram esses. (...) Desse modo, civilização irá se referir não só a refinamento e esclarecimento, mas também em oposição ao que era então considerado “bárbaro” e “selvagem”. O termo tem, ao mesmo tempo, caráter descritivo (para determinar estágio social) e normativo (para determinar estágio a ser atingido).

E mais adiante, nos coloca que

O conceito traz embutido uma concepção linear e universalista da história humana que, apoiado numa perspectiva evolutiva, parte da positivação de determinados hábitos, aspectos e práticas sociais, para estabelecer critérios de julgamento do 'estágio cultural' em que se encontrariam determinadas sociedades.

Assim, diante desta pergunta se “os índios já são todos civilizados”, tive a impressão de se tratar de uma pretensão evolucionista e/ou assimilacionista, levando em conta, portanto, que a mesma traz em si uma ideia subjacente de um estágio a que todos devem um dia alcançar.

O índio usa a tecnologia?

Já em relação a esta pergunta, gostaríamos de compartilhar algumas reflexões. Primeiramente Porto (2016:170) se referindo à obra de Maldonado (2012) nos coloca que “nenhuma tecnologia é revolucionária ou conservadora por si, por isso é necessário levar em conta as articulações e significações atribuídas pelos sujeitos nessas interações”. Então, se a pergunta acima tinha a pretensa ideia evolucionista, ou seja, de perquirir se os indígenas “já” tinham acesso à tecnologia como um bem a ser alcançado em um determinado estágio de evolução, já destituímos essa linha de pensamento tomando com base o pensamento acima.

Em Clastres (2014:5) percebemos também que:

Não existe, portanto, hierarquia no campo da técnica, nem tecnologia superior ou inferior; só se pode medir um equipamento tecnológico pela sua capacidade de satisfazer, num determinado meio, as necessidades da sociedade. E, sob esse ponto de vista, não parece de forma alguma que as sociedades primitivas se mostraram incapazes de se proporcionar os meios de realizar esse fim.

Existiram também atitudes condizentes com uma postura de maior simetria em relação à presença dos indígenas. Foram, a meu ver, condutas mais engajadas e preocupadas com a quebra de preconceitos, com a existência do respeito e seriedade

frente à presença dos Pataxó. Para isso, gostaria de enfatizar as falas dos professores B*** e V***, dotadas das prerrogativas necessárias quando da presença de qualquer profissional que venha a ter uma fala na escola.

Este professor, o qual chamarei de “B”, procedeu da seguinte maneira: quando os alunos já estavam todos reunidos no auditório para assistir à palestra dos Pataxó, o prof. “B” pegou o microfone e falou a respeito da Lei 11.645/08 e sobre a necessidade de recebê-los com respeito, frisando com os alunos nesse sentido. (escola “E”)

Na escola “H” também notei uma postura mais engajada do professor (prof. V*). Este me disse que havia trabalhado anteriormente o conteúdo da cultura indígena com seus alunos, e teve a todo tempo a preocupação com o olhar que os alunos teriam a respeito dos indígenas. Segundo ele, é necessário ter muito cuidado para o tratamento do assunto.**

Outro fato também foi a atitude do prof. V*** (na escola “J”) em solicitar a minha presença junto ao grupo de professores, antes do projeto. Não por ser a “minha” presença, mas por sentir a necessidade de uma pessoa que representasse uma pesquisa mais aprofundada na questão indígena, pois havia deixado claro que seu objetivo era preparar com mais subsídios o grupo de professores, para que a visita dos Pataxó fosse mais bem aproveitada não só pelos alunos, mas por todo o coletivo da escola.

Através de sua atitude, o prof. V*** mostrou um cuidado em preparar um terreno fértil, pois a sua preocupação era que os professores fossem mais bem informados em questões indígenas e para que, a partir disso, abordassem o conteúdo com maior atenção em sala de aula e de uma forma mais ampliada.

Assim, finalizamos esse subcapítulo com essas impressões e reflexões que nos põem a pensar no tanto que ainda temos que caminhar, que superar, para que a presença dos Pataxó seja realmente uma das ações que nos faça quebrar com a divisão abissal e não pelo contrário, reforçá-la ainda mais.

5.2 Livros didáticos e paradidáticos, narrativas e cantos: a cultura e a música ameríndias em discussão.

A análise dos livros didáticos e paradidáticos se faz necessária pois através dos mesmos veiculam-se imagens e informações sobre os indígenas e sua cultura e desta maneira, sendo instrumentos de disseminação do conhecimento e base para a instrumentalização teórica dos professores, vemos a necessidade de incluí-los em nossa discussão.

Associações entre a temática étnico-racial e obras classificadas como folclóricas, ainda são comuns em variados contextos educativos. Tomamos como exemplo inclusive a situação onde a Coordenadora (da escola “A”)¹³⁰ declarou que em sua escola havia um “rico material” sobre a temática étnico racial, sendo no entanto, possível observar somente a existência de livros com enfoques folcloristas¹³¹

A cultura indígena comumente é trabalhada através de contos e lendas de cunho folclorista. Citamos como exemplo o comentário de um dos professores com quem tivemos contato em nosso campo, que veio nos relatar o uso do conto da Vitória Régia¹³² como forma de exemplificar a cultura indígena em sala de aula. Neste caso, o equívoco está em associar o conto da Vitória Régia à cultura indígena de uma forma geral¹³³ (vista como “a cultura indígena” e não respeitada em sua diversidade, ou seja, “as culturas indígenas”).

Há diversas culturas indígenas, assim como em cada cultura há a existência de narrativas que são extremamente importantes para a sociabilidade, para o aprendizado de diversos temas, etc. Porém, cada cultura possui a sua narrativa, e as mesmas são contextualizadas e trabalhadas com todas as suas especificidades. O problema de contos como o da Vitória Régia por exemplo, é não só associar o conto com a cultura indígena em geral, mas também não trabalhar a sua localização como importante e fundante para “aquela” cultura especificamente.

¹³⁰ Vide trecho no subcapítulo 4.6.

¹³¹ Ver subcapítulo 4.6 – Visita à biblioteca da escola “A”.

¹³² Ao empreendermos uma busca da origem do conto Vitória Régia, tivemos acesso a fontes que atribuem sua origem entre os Tupi-guaranis. A esse respeito ver em: <http://www.fabulasecontos.com.br/?pg=descricao&id=186>; e https://pt.wikipedia.org/wiki/Lenda_da_vit%C3%B3ria-r%C3%A9gia. Acessado em 26/06/2017.

¹³³ Vemos essa associação também através de um vídeo veiculado no Youtube intitulado: “Raízes do Brasil: os indígenas” e produzido por meio do patrocínio do Município e Fundação Cultural de Joinville. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cQkA5PDow2s>. Acessado em: 08/07/2017.

Pretendemos refletir sobre o folclore e seus desdobramentos em relação à cultura indígena. Como contraponto, percebemos uma visão mais contemporânea do trabalho com elementos culturais através da educação decolonial, que será abordada na sequência.

O conceito de folclore é descrito na Carta do Folclore Brasileiro (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE, 1995 :1) da seguinte maneira:

(...) o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade. Ressaltamos que entendemos folclore e cultura popular como equivalentes, em sintonia com o que preconiza a UNESCO. A expressão cultura popular manter-se-á no singular, embora entendendo-se que existem tantas culturas quantos sejam os grupos que as produzem em contextos naturais e econômicos específicos.

Em Reily (1990) vemos que o termo folclore surgiu em meio à busca pela manifestação popular julgada autêntica, movimento que por sua vez permeou algumas sociedades europeias em fins do século XIX e início do século XX.

Aqui no Brasil a busca era por uma reinvenção da identidade brasileira, já que, segundo artistas e teóricos da época, estávamos apenas seguindo modelos importados (sobretudo da Europa) para nossas manifestações artísticas, no âmbito erudito.

Através de um grupo liderado por Mário de Andrade, a atenção volta-se para o que era “genuinamente brasileiro”. Nesse sentido, Mário de Andrade tenta encontrar o que fosse uma síntese da cultura brasileira, sem, no entanto, frisar somente o elemento africano (que, segundo ele, era importado), nem o elemento ameríndio (que também segundo ele, tinha pouca representatividade) e tampouco o elemento europeu, pois era justamente em relação a esse que se queria formar um contraponto.

A busca por esse componente detentor da “alma” ou “essência” brasileira obedecia ao critério da funcionalidade da seguinte forma: na concepção de Mário de Andrade, o que seria funcional seria coletado como manifestação para então ser reelaborado e reaproveitado pelos artistas, os quais, deste modo, dariam uma nova

roupagem à matéria “bruta”, proporcionando assim a formação da genuína arte nacional.

Da mesma maneira que a manifestação popular seria reordenada pelos que possuíam o status de artistas, foi também francamente veiculada a ideia de que uns possuíam ‘cultura’ enquanto outros seriam portadores de ‘folclore’ (REILY, 1990:16).

Há dois questionamentos importantes colocados por Reily (1990:19) em seu texto, que nos interessam também como reflexão. São eles: “será possível afirmar que existe um folk que vive totalmente à margem da cultura dominante, de modo que as suas manifestações não sejam influenciadas (ou “contaminadas”) pela Grande Cultura?” E, mais adiante, a autora nos coloca: “mas certamente a questão mais problemática associada a uma caracterização do ‘fato folclórico’ está na sua transformação em ‘objeto’, no seu congelamento, que permite apresentá-lo como um fragmento desvinculado da cultura”.

Devemos, então, superar o entendimento de manifestações congeladas, aquelas que serão sempre postas como estanques como por exemplo os contos ‘folclóricos’ e procurar entender a cultura a partir de seu dinamismo, de suas mudanças e readaptações.

Mais adiante Reily (1990:22) afirma que:

Os cientistas sociais brasileiros procuram evitar a designação de ‘folclore’ para o seu objeto de estudo, uma vez que este termo se associa – como já foi assinalado – desde o início de sua história, a uma ‘divisão’ da sociedade e mesmo da humanidade, baseada numa visão etnocêntrica da cultura que se confunde com os valores das classes dominantes, uma perspectiva que atribui às manifestações populares a condição de fenômenos culturais ‘irracionais’, produtos ‘menos lapidados’, logo inferiores.

Já nessa época, Reily (1990:24) pontua que o próprio termo folclore estaria caindo em desuso entre os estudiosos, devido à conotação pejorativa ligada ao mesmo.

Lucas (2002:38), refletindo sobre os registros do Congado na literatura, nos coloca reflexões importantes a respeito do folclore. Segundo a autora,

Ao longo do século XX, os estudos acerca do Congado incluíram-se principalmente dentro de uma linha geral de pesquisas realizadas por

folcloristas, de natureza essencialmente descritiva. Se, por um lado, foram importantes no sentido de levantar dados, documentar e valorizar manifestações de cultura popular, por outro, esse tipo de abordagem pouco contribuiu para a compreensão do contexto sociocultural que as abriga e da concepção de mundo daqueles que a produzem.

Utilizamos, portanto, as considerações feitas por Lucas (2002) para embasar nosso argumento sobre o estudo das manifestações populares e, desse modo, ficamos a nos perguntar, até que ponto, o conto da Vitória Régia, em alguma etnia, poderá ser extremamente importante e fundante para explicar certas coisas, e na medida em que foi coletado por algum folclorista, tornou-se um conto genérico, destituído de seu contexto pelos folcloristas?

Ainda em relação ao Congado, Lucas (2002:39) nos coloca uma observação importante quando nos diz que:

A perspectiva desse tipo de estudo impregnou o termo 'folclore' de uma conotação pejorativa, o que o levou a ser evitado e questionado por vários pesquisadores. Esse tipo de enfoque dispensado às tradições populares nas pesquisas será o mesmo que inspirará certos eventos de natureza 'folclórica' promovidos pelos mecanismos oficiais de ação cultural, em que se observa normalmente uma descontextualização, um desvirtuamento dos objetivos e uma descaracterização das funções básicas das manifestações tradicionais.

Lucas (2002:39) também reflete sobre os escritos de Reily (1990) ao nos dizer que esta autora,

(...) faz uma crítica sobre as consequências dessa abordagem, que se estendeu a pesquisas mais recentes e se vê refletida na maneira como o folclore é tratado como matéria dos currículos na educação formal: objeto cristalizado, 'fragmento desvinculado da cultura'.

Através de algumas observações em nossa trajetória docente e advindas de nosso campo, ainda percebemos alguns livros que abordam a temática afro-descendente e indígena sob o prisma do paradigma folclorista, contribuindo infelizmente para a propagação destas distorções e, nesse sentido, nos apoiamos em De Macedo Fonseca (2014:91) quando nos diz que:

Transpassada por uma miríade de sentidos e significados interpostos, a ideia de folk tornou-se aos poucos fator estruturante da própria maneira de se pensar a realidade cultural entre grupos sociais no mundo moderno, com sua profunda, e cada vez mais acentuada, estratificação social.

No entanto, como contraponto à vertente folclorista, que muitas vezes pode, portanto, veicular imagens congeladas e descontextualizadas das ricas culturas de origem ao qual o fato em questão se liga (manifestações musicais, contos, narrativas, mitos), oferecem-se hoje em dia as proposições alinhadas com o pensamento decolonial.

Mas o que seria “decolonial”? Segundo De Oliveira (s.d :1) o termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica expressa por alguns autores¹³⁴

(...) fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social.

Porém, afunilando o foco para o prisma indígena, nos valem de uma reflexão compartilhada por Oliveira e De Mesquita (2016:1) onde o pensamento decolonial também contribui para a remodelagem de atitudes frente ao horizonte por nós proposto:

Nossa sociedade é tributária de uma educação sob o ponto de vista do colonizador, o que muito dificulta a mudança de perspectiva que considere no ensino, as minorias sociais. Necessário se faz que outras representações sobre os índios, que considerem as especificidades regionais contemporâneas, sejam construídas, chegando às salas de aula e, assim, pode-se possibilitar a construção de uma educação ‘decolonial’.

Assim, há que se levar em conta obras literárias que contemplem as culturas indígenas em suas especificidades e em seu dinamismo e, sobretudo, que considerem

¹³⁴ São eles: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador, Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Néelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros.

a agência indígena. A esse respeito Oliveira e De Mesquita (2016) apontam para a necessidade de se contemplar o protagonismo destes povos, apresentá-los como agentes de sua história diante do processo de colonização e não apenas vítimas.

Neste sentido, a visão do prof. V*** corrobora essa ideia quando em entrevista declara que, na sua visão, os livros didáticos de uma forma geral colocam os indígenas como sendo “vulneráveis, as vítimas da história” e que sente falta de fontes que cite “os movimentos de resistência”.¹³⁵

Ainda sobre o protagonismo indígena, Bergamaschi (2012:66) nos chama a atenção para a necessidade da inclusão dos próprios indígenas no cotidiano escolar, como uma “situação que contribui para superar a invisibilidade indígena que é histórica e prevalece em muitas escolas em que, como vimos, os povos indígenas são tratados como povos do passado”.

A linha dos chamados Estudos Culturais também apresenta considerações que se afinam com a proposta decolonial. Segundo Bonin, Ripoll e Aguiar (2015:67), o campo dos Estudos Culturais:

tem possibilitado aos pesquisadores escapar à armadilha de tentar encontrar uma identidade unificada, coesa, verdadeira, o que permite a explicitação de uma multiplicidade de maneiras de ser e de pertencer a uma dada etnia indígena.

Bonin, Ripoll e Aguiar (2015:60) abordam trabalhos de diversos autores que, por vários enfoques, estudaram a temática indígena. Os primeiros analisam as políticas representacionais e “preocupam-se em discutir como são nomeados,

¹³⁵ Livros e vídeos elaborados pelos próprios indígenas ou em parceria com os mesmos (por parte dos pesquisadores) estão sendo nos últimos anos cada vez mais produzidos, e vale ressaltar, dentre muitos, o livro (com DVD) intitulado “Cantos Tikmũ’ũn para abrir o mundo”, feito por meio da participação dos povos Tikmũ’ũn (Maxakali) e com a organização de Rosângela de Tugny (Editora UFMG) direcionado para jovens do Ensino Fundamental e Médio. Citamos também o livro “A onça protetora” escrito por Shirley Djukurnã Krenak (Edições Paulinas), onde a escritora transcreve o conto Borum Huá Kuparak que significa “o índio vira onça” (sendo um dos muitos contos do povo Krenak) e direcionado ao Ensino Infantil. Temos também “A queda do céu”, escrito pelo Xamã Davi Kopenawa em parceria com o antropólogo Bruce Albert (Companhia das Letras). Trata-se de uma leitura mais densa, diria, por trabalhar questões mais políticas ao abordar a chegada do “homem branco” ou “povo da mercadoria” e suas desastrosas consequências para o povo lanomami, acrescido da luta de Davi para divulgar o sofrimento de seu povo. Há nesta obra também o compartilhamento de muitos aspectos constituintes da cultura dos lanomami como iniciação dos xamãs, sistemas cosmológicos, etc. É um livro mais direcionado a professores, sobretudo de História, Sociologia, Filosofia, ou qualquer outra pessoa que queira adentrar o universo de uma das culturas indígenas, por um livro que já nasceu clássico.

descritos, caracterizados os indígenas, entendendo que as representações não revelam a ontologia do ‘ser índio’ e, sim, a fabricam”.

Há ainda no trabalho destes autores o apontamento de que as narrativas muitas vezes se baseiam em estereótipos, os quais são veiculados como imagens genérica “dos índios”. Nesse sentido, De Oliveira (2011:58) nos convida a ter novos olhares diante das temáticas étnico-raciais e da “importância, no contexto contemporâneo, da emergência de uma ressignificação da escola e do currículo como espaços de reinvenção das ‘narrativas que forjam as identidades homogêneas’”.

Em relação à necessidade de se situar melhor quem são esses indígenas, o professor V*** também demonstra essa preocupação quando nos diz que acha importante trabalhar “*quais são esses índios, porque índio não define só um grupo de pessoas, tem várias denominações, vários povos*”.

Há ainda o fato de que muitas vezes a cultura indígena é colocada em desprestígio nos livros didáticos através do

(...) modo como acontecimentos históricos são narrados – invasões europeias do período colonial figuram como atos de descobrimento, massacres indígenas são tidos como feitos heróicos, enquanto lutas populares recebem qualificativos como rebeliões, insurreições, revoltas. (BONIN, RIPOLL e AGUIAR, 2015:65)

Ainda no trabalho desses autores, é enfatizado o dinamismo das culturas indígenas e a impossibilidade de serem capturadas completamente, bem como de se tentar congelá-las em representações estanques, o que corrobora os escritos e propostas de uma educação mais adequada com as propostas decoloniais.

No que tange às narrativas feitas diretamente pelos indígenas, é necessário ter cuidado ao trabalhá-las em sala de aula ou qualquer outro contexto que se proponha educativo, pois formam um corpo complexo, eivado de sutilezas e particularidades. Neste sentido, primeiramente, há que termos um olhar ampliado quanto à forma ameríndia de expressão destas últimas, pois não somente se circunscrevem através da escrita e da oralidade, como também se ampliam para outras plataformas e suportes, como por exemplo através de desenhos na pele¹³⁶.

¹³⁶ A esse respeito ver em LAGROU, Els. **A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica (Kaxinawa, Acre)**. PPGSA-UFRJ, 2007.

Da Silva (2016:18) nos chama a atenção ao pontuar o risco de uma avaliação eurocentrada que coloca o “critério da escrita como validação de uma história e de uma literatura nivelando o que é europeu, sendo bom, e o que não é europeu, sendo irrelevante, injustificável, menor, inutilizável”.

Lima e Carie (2013:41) nos advertem para a prudência que devemos ter quanto ao trabalho com as narrativas pois segundo eles estas “são fontes ricas para o ensino de história, desde que trabalhadas adequadamente, respeitando a alteridade cultural, os diferentes conjuntos de valores, crenças e organização social dos povos indígenas”.

Porém, apesar dos autores acima frisarem a importância de se trabalhar adequadamente as narrativas, devemos também questionar sua utilização pela educação, pois não se trata de objetos isolados a serem aproveitados para o ensino desta ou daquela disciplina. Muitas vezes são, para determinada etnia, códigos fundantes e instituídos de diversas convenções para serem compartilhados¹³⁷, e a sua exposição em sala de aula pode passar por cima de protocolos essenciais.

Quanto à necessidade de ampliação do termo “literatura” (quando aplicado ao contexto ameríndio) somos também advertidos por Matos (2006:174) ao dizer que:

(...) importa pelo menos assegurar que a noção a ele associada se mantenha o bastante aberta e flexível para ser justamente modificada, reestruturada pela nova experiência poética de que podemos usufruir ao ser apresentados às artes verbais indígenas.

Outros autores nos advertem a respeito dos ajustes entre nossos conceitos e os conceitos ameríndios como por exemplo em Cesarino (2011:373) quando este nos coloca que “o que chamamos de ‘mito’, entre os marubo e tantos outros povos ameríndios não se refere, portanto, a um arcabouço de histórias presentes apenas na memória dos narradores” mas a um “contexto comum de intercomunicabilidade idêntico ao que define o mundo intra-humano atual” (VIVEIROS DE CASTRO, 2014:354).

¹³⁷ Ver em Andrade (2014) a respeito da riqueza e importância das narrativas para os povos indígenas, no caso deste exemplo, especificamente para os povos Ye'kuana. A narrativa em questão refere-se ao ciclo de histórias Wätunnã e à importância que as mesmas adquirem na comunidade, como referência para os nomes pessoais, o modo de se construir as casas, o modo de se preparar os alimentos, bem como prescrições de comportamento para um verdadeiro Ye'kuana, além de ser revestida de diversos protocolos para ser compartilhada entre os indivíduos da comunidade.

Finalizando nossas reflexões, é importante mencionar a interseção existente entre as leis 11.645/08 e 11.769/08¹³⁸, considerando a abordagem de músicas ou cantos indígenas por educadores musicais ou professores que se proponham a trabalhar com os mesmos.

Primeiramente Matos (2006:181) nos fala da problemática envolvente quando o assunto é a tradução dos cantos ou narrativas ameríndias. Um destes problemas seria a distância e a diferença existentes entre nossa cultura e a cultura indígena, o que “compromete nossa capacidade de apreender a dimensão semântica ampla dos textos”, gerando desta maneira, “a necessidade de pesquisa para contextualização etnográfica”. Outro ponto tocado pela autora diz respeito ao fato de que “grande parte do repertório de cantos está vinculada a funções rituais, ao plano do sagrado, e é fundamental na configuração de uma identidade sócio-espiritual construída na intimidade comunitária” (MATOS, 2006:182).

Desse modo, é necessária uma imbricação entre o campo da informação¹³⁹ e o campo da ética para que o educador musical consiga trabalhar temas como música e cantos ameríndios, sem, no entanto, invadir certos espaços, certos repertórios, que são performatizados única e exclusivamente em contextos ritualísticos e/ou cerimoniais.

Neste sentido, ainda que brevemente, apontamos, por exemplo, a riqueza e a importância que os cantos yãmĩy assumem no contexto da cultura proveniente dos indígenas Maxakali. Em Rosse (2015:53), vemos que a materialização de uma profusão de seres (que poderiam ser chamados de espíritos) entre os Tikmũ’ũn (ou Maxakali) se dá primeiramente através dos cantos. A maioria destes cantos possuem ‘donos’, ou seja, “indivíduos tikmũ’ũn mantendo uma relação especial com aqueles que seriam seus próprios yãmĩy ou os yãmĩy de sua família”. Estes cantos são executados em situações específicas, de cunho cerimonial e, neste sentido, este tipo de canto deve ser abordado em sala de aula, apresentando a forma como é cantada

¹³⁸ Lei que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acessado em: 26/06/2017. [BRASIL, 2008 (a)]

¹³⁹ Para tanto, é necessária uma maior instrumentalização destinada aos educadores de forma geral, e neste sentido, localizamos o CUPI (Curso de Formação de Professores na Temática das Culturas e História dos Povos Indígenas) como ótima iniciativa neste sentido. O curso é uma parceria entre a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e a SECADI-MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação). Apontamos a urgência de que iniciativas como estas sejam feitas em outros municípios.

em seu contexto, incluindo uma série de ressalvas e contextualizações concomitantemente ao compartilhamento de informações sobre eles.

Assim, é necessário ter em mente que o entendimento da música como objeto, destituída de seu contexto de produção, é uma ideia proveniente do modo epistemológico ocidental. No entanto, ao tratarmos de contextos ameríndios, temos que também ampliar o nosso modo de entendimento de seus trabalhos acústicos pois, como nos coloca Seeger (2015:266):

As performances musicais não consistem apenas em sons, mas nos contextos dos quais esses sons fazem parte. As performances musicais se inserem em outros eventos, aos quais elas conferem relevância e força emocional, e dos quais elas também as recebem.

Finalmente, após todas essas reflexões, gostaríamos de pontuar a necessidade de atualização da temática indígena no currículo oficial da rede de ensino no que concerne à inclusão das violações de direitos humanos cometidas contra esses povos, obedecendo assim às determinações contidas nas recomendações finais do relatório da CNV¹⁴⁰.

Essa atualização, abordando as atrocidades cometidas, não se faz necessária apenas por ser uma recomendação, mas sim, uma obrigação frente à dívida histórica que o Estado possui com esses povos, além de ser também sintonizada com as propostas por uma educação decolonial, a qual contempla não só o protagonismo dos povos, ignorados até o presente nos sistemas educacionais baseados na ideologia dominante, como também por fazer parte de uma conscientização (que, a meu ver, se mostra urgente e necessária) de nossos alunos quanto às questões referentes à realidade dos povos indígenas na contemporaneidade.

Neste sentido, finalizamos nossas reflexões com as considerações de Bergamaschi (2012:55) que tão estreitamente se afinam com nossas colocações:

A escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente. Apesar da colonização, do genocídio, da exploração, da catequização, da tentativa de assimilar os indígenas à sociedade nacional, estes povos mantiveram-se aqui, resistentes, mesmo que por vezes silenciosos. (...) No contato, a todo o

¹⁴⁰ Essa recomendação está citada na íntegra em nosso capítulo 1 página 45.

momento são postos à prova quanto às suas identidades étnicas, visto que a concepção que predomina nas sociedades não indígenas é de povos do passado, não compreendendo que a dinâmica cultural, que é própria de todas as sociedades, faz com que incorporem alguns elementos da cultura ocidental, o que não significa que deixaram de se identificar como indígenas.

CAPÍTULO 6 – REFLEXÕES ETNOMUSICOLÓGICAS

*A música é tudo pra gente...
A gente canta quando tá triste,
a gente canta quando tá feliz...
Canta quando nasce, canta quando morre.
Canta quando tá morrendo...
Sem música, não tem cultura indígena.
Avelin Bunicá Kambiwá.*

Neste capítulo iremos enfim abordar o que ao longo de nosso campo descobrimos ser um fator primordial no que se refere ao compartilhamento de cultura e ao mesmo tempo signo de reafirmação identitária para os Pataxó: estamos nos referindo ao Awê, apresentado por estes últimos em todas as visitas que acompanhamos.

6.1 O Awê e sua importância para os Pataxó no contexto social

As visitas que acompanhei a partir do contato com os Pataxó brindaram-me com a centralidade de seus trabalhos acústicos, pois qual não foi a minha surpresa ao constatar que o “cartão de visitas”, ou que a “abertura do contato” ou “abertura dos trabalhos” nas escolas, eram feitos através destas práticas, por meio de seu ritual intitulado Awê.

Todas as expressões musicais foram por mim gravadas no celular, com o consentimento de X*** e Cacique A***. Porém, informei-os que não haveria divulgação das filmagens motivo pelo qual não há no presente trabalho a existência das mesmas¹⁴¹.

Reitero que minhas observações se restringem ao que foi presenciado durante o trabalho de campo nas escolas, e é a partir dele que visamos ampliar o debate sobre

¹⁴¹Senti necessidade de ir em busca de autores que tivessem feito alguma pesquisa etnomusicológica da música dos Pataxó. Dessa maneira empreendi um estudo nos Anais da ABET (Associação Brasileira de Etnomusicologia) entre os anos de 2004 e 2015 (em todos os Anais disponíveis on-line) porém não encontrei nenhum artigo que contivesse no título alguma referência às manifestações musicais dos Pataxó, apenas citações pequenas e esparsas em um ou outro texto.

as práticas musicais dos Pataxó, não tendo, pois, a pretensão de discorrer sobre como o Awê é produzido e vivenciado nas aldeias.

Aqui abro um parêntese para explicar que o termo Awê reflete uma polissemia, pois é empregado para designar tanto os cantos executados quanto um ritual maior que abarca o uso de elementos como a pintura corporal, o massaká (colar), o urataká (cocar), o tupsay (vestimenta), a ingestão de alimentos como o kawĩ (bebida feita de mandioca produzida pelas mulheres), o chá de ervas, a mukeka (feita de um peixe, chamado pelos Patataxó de mukusuy e assado na folha de palmeira designada por eles de patioba), a paçoca de côco e aipim, e o beiju (feito de goma e puba – processo químico da mandioca), além do uso de inalantes como o kuhú (rapé) ou do timbero (cachimbo). A fogueira também entra no ritual, pois é em torno da mesma que é feita a execução dos cantos, juntamente com o uso do maracá (marakãñã) (VIEIRA, 2016:18 -33)¹⁴².

Compartilho, a seguir, mais detalhadamente, o ritual incluindo o diálogo com alguns autores que contribuíram para alargar a compreensão de minhas percepções.

“Mas é o Awê que os índios consideram, de fato, como sua tradição. (...) Chico Branco¹⁴³, diz que o Awê sempre existiu” (GRUNEWALD, 2001:250). Assim, eu também percebia nas visitas às escolas. Ele sempre existia. Ele sempre fazia parte. Ele sempre era compartilhado. Independentemente do dia, ou grupo de indígenas, ou até do intervalo de tempo (levando-se em consideração minha volta ao campo um ano depois). Independentemente da formatação do trabalho, onde Cacique A*** tinha uma fala mais política, sempre frisando a importância de se manifestar contra a PEC 215, ou X*** que na maioria das vezes compartilhava outros elementos de sua cultura ou até mesmo quando não houve esse compartilhamento (o que aconteceu no dia da visita de retorno ao campo um ano depois), era o Awê, foi o Awê, o elemento integrador, o elemento em comum em toda a diversidade das visitas vivenciadas com os Pataxó.

¹⁴² Ver também em Grunewald (2001:252).

¹⁴³ Um dos indígenas que foi entrevistado por GRUNEWALD.

6.1.1 Pequena Descrição

Faremos a partir de agora uma descrição geral do Awê no contexto das visitas escolares e, no próximo item, descreveremos o dia escolhido para a transcrição dos cantos.

Quando os Pataxó chegavam nas escolas, montavam primeiramente a exposição do artesanato e logo depois da exposição cuidadosamente montada – com a preocupação de dispor de modo organizado e harmônico todas as peças que poderiam ser comercializadas – eles se dirigiam para o local indicado pela escola, onde esperariam ou estavam sendo esperados pelos alunos. E ali, naquele espaço, oficialmente começavam os trabalhos (me dava sempre a impressão de que a montagem da exposição era um momento prévio, de preparo, para ser usufruído somente depois de se oficializarem enquanto presença, mesmo porque o comércio dos produtos era estabelecido depois do primeiro contato com os alunos), se apresentando enquanto indígenas da etnia Pataxó (por meio de seus nomes indígenas), e logo em seguida, diziam que iriam compartilhar um pouco de sua cultura, passando em seguida para o Awê.

Na maioria das vezes, iniciavam os cânticos com uma oração, que se chama Kanã Pataxi Petoí¹⁴⁴. Entretanto, apesar da ênfase dada a eles à importância desta oração (como momento não só de agradecimento, mas também de pedir proteção a Niamisu – motivação também citada por VIEIRA, 2016), houve uma escola em que esta oração não foi cantada. Foi na escola “I”¹⁴⁵. Curiosamente, nesta escola, alguns artesanatos foram furtados. Digo curiosamente, mas sem com isso querer diminuir a consistência de sua conexão com o sagrado. Ao contrário, minha intenção é justamente chamar atenção para este fato. Justo no dia em que a oração não foi entoada (pedindo proteção), esse acontecimento desagradável se fez presente.

Abaixados durante a oração, algum indígena em solo entoava este cântico, ao que era seguido pelos outros em intenção, no mesmo movimento corporal de recolhimento e resignação. Após cantarem sua oração, levantavam-se e diziam ser o momento do Awê, "*momento de união, espiritualidade, força e amor*" que pode ser

¹⁴⁴ Segundo Vieira (2016:19) esta oração pode ser “Kanã Pataxi Petoí” ou “Goá Miãga”.

¹⁴⁵ Não posso afirmar que esta oração não tenha sido executada de manhã, pois neste dia, acompanhei-os somente no turno da tarde. Entretanto, pelo menos uma oração em cada turno era feita.

visto também com as mesmas referências em Vieira (2016:18), Santana (2016:29) e Grunewald (2001:252), que também apresentavam-no como "*nossa dança*".

Essa imbricação entre canto e dança existente no Awê pode também ser percebida quando consultamos os trabalhos acadêmicos escritos por indígenas, a saber, Santana (2016) e Vieira (2016) onde ambos também utilizam das nomeações de cantos e danças para se referirem ao Awê. Em Santana (2016:29) encontramos:

Cantar e dançar não são apenas uma diversão, pois quando falamos de cantar e dançar nosso Awê, pensamos em entrar em harmonia com o ambiente e com o sagrado, por isso merece nosso respeito porque expressam alegria, sofrimentos e luta do povo.

Já em Vieira (2016:18) vemos a afirmação de que "o Awê (...) é um dos rituais realizados com mais frequência pelo povo Pataxó, e consiste numa reunião em torno de cantos e danças, na busca da união e de forças positivas para a aldeia".

Ao levantarem-se para fazer o Awê, os indígenas colocavam-se em posição circular, e em fila indiana. As evoluções corporais eram feitas caminhando-se pelo espaço, porém, com uma característica batida de pé mais enfática em cada 2º tempo de uma métrica binária, o que era também executado concomitantemente pelos maracás.

6.1.2 Aguçando a descrição

O critério utilizado para eleger os cantos a serem transcritos não foi a quantificação de ocorrência dos mesmos (ou seja, não foi escolher os que mais foram cantados) e sim, eleger aqueles que eu poderia ter acesso às letras escritas por meio de outros trabalhos acadêmicos, pois a maioria dos cantos executados pelos Pataxó foram em Patxohã¹⁴⁶. Por não dominar a língua, não tinha como fazer referência escrita às mesmas, a não ser consultando outros trabalhos¹⁴⁷, porém ainda são

¹⁴⁶ Por desconhecimento da fonologia (ramo da linguística que estuda os sistemas de fonemas de uma língua ou das línguas em geral) do Patxohã, optei por compartilhar a letra somente após o término das partituras, e não em divisão silábica correspondente a cada nota musical, como é de costume quando transcrevemos alguma canção.

¹⁴⁷ Gostaria de esclarecer que não me sentia à vontade para abordá-los nas escolas para esclarecer dúvidas, pois temia incomodá-los dada a dinâmica do tempo que era "contado" para o contato com os alunos e depois para a venda do artesanato. Almejei entrevistar Cacique A*** ou X***, porém, ambos por motivos diferenciados, não tiveram como me receber.

poucas as fontes de referência aos cantos Pataxó (sobretudo em Patxohã) na literatura¹⁴⁸.

Desta maneira, um dia de visitas foi escolhido por conter cantos que foram encontrados disponíveis para consulta. Porém, algo mais que este critério tão objetivo nos motivou a eleger esse dia, a saber, foi a própria aura envolvida nesta visita.

Primeiramente foi uma das escolas onde encontramos uma postura mais engajada vinda por parte do professor que havia recepcionado os indígenas (lembrando que neste dia o docente envolvido era o professor B***). Em decorrência desta postura, os alunos estavam mais atentos e mais concentrados. Os indígenas ficaram mais em evidência, pois estavam munidos de microfone e assim, sendo ouvidos por todos com maior nitidez e destaque.

Neste dia, estavam presentes dois homens e duas mulheres (e uma bebezinha filha de uma das indígenas) sendo um dos homens, X***. Os outros três indígenas só participaram desta visita.

Não só eu, como muitos alunos ficaram encantados com a indigenazinha, a qual esbanjava "fofurice" a todos. E me chamou atenção o fato de sua mãe (a qual identificarei por R***) fazer o Awê com ela no colo e com a maior desenvoltura.

Porém, o que mais me surpreendeu e causou impacto foi o fato de ouvir pela primeira vez a oração Kanã Pataxi Petoí ser executada também em português logo após seu término em Patxohã. Quem cantou esta oração foi R*** por meio de uma firme voz. Lembro que fiquei emocionada ao ver o significado da letra em português, não só por achar bonita e significativa a letra, mas também por achar muito interessante ter a oportunidade de ouvir a tradução de alguma música cantada pelos Pataxó.

Além da surpresa proporcionada pela audição da letra em português, era a primeira vez (e única) que ouvia a música intitulada Japoterú, o que me causou também impacto dado o ineditismo da presença daqueles indígenas, bem como das músicas trazidas por eles (a oração em português e a música Japoterú).

Os alunos ouviram as músicas executadas durante o Awê com um respeito e concentração que eu ainda não tinha presenciado. Mas antagonicamente àquela aura

¹⁴⁸ Tais cantos foram encontrados mais detalhados em Vieira (2016), Santana (2016) e Da Conceição (2016) todos indígenas (das aldeias Barra Velha e Boca da Mata, ambas em Porto Seguro – BA e Geru Tucunã Pataxó em Açucena – MG, respectivamente). Seus TCC's serviram como fonte de pesquisa.

de concentração que pairava sobre todos, a presença inusitada daquela bebezinha causava sorrisos empáticos em vários alunos (e em mim mesma).

Antes de iniciar os cantos, X*** falou do fato de deixarem seus familiares em suas aldeias enquanto estavam em Belo Horizonte fazendo esse trabalho nas escolas. Particularmente, eu entendi como uma forma de pontuar os pesares existentes em seus movimentos de luta.

O maracá então começa a ser tocado intermitentemente por X*** enquanto os demais indígenas vão se ajoelhando e por fim abaixam-se todos colocando-se em uma posição de resignação. X*** passa o microfone para R*** que começa a cantar a oração Kanã Pataxi Petoí e logo que sua voz ecoa no ambiente o maracá cessa sua chamada. A oração prossegue sendo cantada por R***, e neste momento todos os demais indígenas se mantêm agachados e em silêncio. Momento solene, sendo quebrado em sua seriedade somente pela presença da bebezinha indígena que estava sentada e balbuciava algumas palavras que podiam ser percebidas visualmente por todos que assistiam. Após o término de Kanã Pataxi Petoí cantada em Patxohã, a mesma oração foi entoada em português pela indígena. Ao final da oração R*** pronuncia “Awêry Tupã” que significa “obrigada¹⁴⁹ Tupã”.

Logo em seguida levantam-se e X*** começa a tocar o maracá no andamento de Pataxó Muká Mukaú e logo após alguns segundos entoa o presente canto. Porém, tão logo começa a cantar, passa o microfone para o indígena que está logo atrás. E assim segue: X*** tocando o maracá, o indígena atrás dele cantando e as duas mulheres o seguem no mesmo andamento. X*** puxa uma espécie de fila indiana que faz evoluções circulares no auditório e o canto é entoado na íntegra por três vezes ininterruptas.

Quando a terceira vez de Pataxó Muká Mukaú se finda, X*** faz um som gutural e agudo que me pareceu um indicativo de mudança de canto, pois o indígena intérprete já muda automaticamente o repertório para Japoterú Ahnã Agwá'ré, o qual é executado no mesmo andamento que o canto anterior bem como com o maracá fazendo a mesma marcação de tempo binário. Após Japoterú Ahnã Agwá'ré também ser executado por três vezes ininterruptas é interrompido por X*** através de seu som gutural.

¹⁴⁹ Pataxó Povo (2011:53).

X*** então pega o microfone da mão do indígena e finaliza a execução do maracá por alguns segundos. Retoma então os cantos através de Xôhã Taputary, que é executado por quatro vezes ininterruptas e em andamento mais lento que os anteriores. Os indígenas seguem X*** em suas evoluções no auditório que são feitas em sua maioria em fila até o final quando se posicionam de frente para os alunos. Ao finalizar o canto, X*** diz “Awêry Taputary” que quer dizer “obrigado parente”.¹⁵⁰

6.1.3 Os cantos e a transcrição musical

Decidi fazer a transcrição dos cantos como forma de registro ao perceber que na literatura consultada este tipo de abordagem não foi encontrado e desta maneira queria contribuir para mais uma referência das músicas componentes dos Awê. Pretendo ao final, entregar nas mãos de X*** e Cacique A*** as músicas grafadas na pauta. Porém, em um trabalho de cunho etnomusicológico, é salutar fazer algumas considerações no campo da transcrição musical.

Importante lembrar que nossas transcrições, assim como todas as outras, são apenas um território aproximativo das músicas observadas, contendo algumas limitações. No nosso caso, deve-se também em função de que todos os registros foram feitos através de um celular, sendo a fidedignidade da gravação em si uma primeira restrição a ser considerada.

Mello (2005:224) com base no pensamento de Seeger (quando de sua versão mais antiga a respeito de sua etnografia entre os Kĩsêdjê, a saber, 1987:102) nos diz que “as transcrições nunca devem ser um fim em si mesmas, mas sim uma ferramenta para levantar questões”.

Assim, ao empreender esforços para efetuar a transcrição de quatro cantos, referentes a um dia de visitas em escolas¹⁵¹, percebi variações de afinações e entoações inclusive no mesmo canto, que interpretado por vozes simultâneas, revelava essa “variabilidade inerente ao universo da oralidade” (LUCAS, 2001:233). Essa foi, portanto, uma constatação fundamental que só foi percebida quando me dediquei à audição das músicas com o intento de transcrevê-las.

¹⁵⁰ Idem (2011:54).

¹⁵¹ A saber, escola “E”.

Essas variações foram consideradas durante o processo de transcrição e reitero mais uma vez que ao levar isso em conta, procurei transcrever a voz que mais se destacava durante os cantos, pois não cabia fazer conjecturas de "afinado" ou "desafinado", "entoado" ou "desentoado" para eleger esta ou aquela voz no momento da transcrição. Neste sentido, Queiroz nos diz que:

(...) a estruturação sonora obedece a regras, padrões e convenções culturais diversos, não existindo uma única forma, ou fórmula, a ser seguida para se fazer e analisar música. (...) Sob essa forma de conceber música, cada expressão musical evocada no cenário da diversidade de manifestações musicais existentes, exigirá um tipo de conceituação, uma teoria nativa a partir dos seus padrões estéticos e culturais (2017:184).

Assim passei a observar a minha percepção em contraponto com o que me pus a analisar, ou seja, os cantos, pois segundo Mello (2005:225) “o ouvido musical é muito mais cultural do que biológico, ou seja, a forma como se ouve música depende da cultura onde esta música tem significado”.

Através, portanto, do esforço empreendido para executar as transcrições percebi essa maleabilidade nos quesitos afinação e entoação, e um certo rigor advindo dos Pataxó, em apresentar a maior parte das músicas em Patxohã, o qual era fielmente interpretado por todos eles, independentemente do grupo de indígenas que estava no dia das visitas.

Interessante notar a imbricação dos cantos com a própria revitalização do Patxohã e isso pode ser observado em Vieira (2016) pois o autor divide os cantos em “cantos mais antigos” e “cantos mais recentes”, sendo os antigos todos em português, contendo uma ou outra palavra esporádica em Patxohã, e os mais recentes em sua maioria em Patxohã.

Sintetizo, portanto, que nas práticas musicais por mim observadas, os Pataxó enfatizaram sua presença por meio da interseção entre os cantos e o Patxohã reforçando assim todas as observações feitas anteriormente a respeito da reafirmação de sua identidade através de sinais diacríticos de indianidade como a música (o Awê) e a língua (o Patxohã).

Abaixo, compartilho os cantos ouvidos em cada escola, o número de ocorrência de cada um e em seguida a transcrição dos mesmos. Por não encontrar alguns deles

na literatura consultada, nomeei por minha conta alguns como ÊÊÊÊÊÊÊÊÊÊ e PATAXI¹⁵².

ESCOLAS / MÚSICAS	A	B	C	D	D	E	F	G	G	H	H	I	I	I	J
				M	T			1º	2º	1º	2º	1º	2º	3º	
KANÃ PATAXI PETOI	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X
GIKTAIÁ	X														
ÊÊÊÊÊÊÊÊÊÊ	X	X		X	X			X				X	X		
MUKAMUKAU		X	X		X	X	X	X			X	X		X	X
XÔHÃ TAPUTARY		X				X							X		
HAKI PATAXÓ				X	X		X			X	X				
KAMAYURÁ			X		X		X			X	X				
PATAXI			X	X	X		X				X		X	X	X
MUKARÁ												X		X	
JAPOTERÚ						X									
PASSARINHO	X		X												X
ÍNDIO GUERREIRO			X												

Tabela 18 - Ocorrência dos cantos nas escolas

	MÚSICA	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
1	KANÃ PATAXI PETOI	12 VEZES
2	MUKAMUKAU	10 VEZES
3	PATAXI	8 VEZES
4	ÊÊÊÊÊÊÊÊÊÊ	7 VEZES
5	HAKI PATAXÓ	5 VEZES
6	KAMAYURÁ	5 VEZES
7	XÔHÃ TAPUTARY	3 VEZES
8	PASSARINHO	3 VEZES
9	MUKARÁ	2 VEZES
10	GIKTAIÁ	1 VEZ
11	JAPOTERÚ	1 VEZ
12	ÍNDIO GUERREIRO	1 VEZ

Tabela 19 - Número de cantos que aconteceram durante as visitas.

¹⁵² Na escola "A" só registrei o segundo momento, pois era a primeira vez que estava entre eles e optei por não filmar o primeiro momento, enquanto não pedisse o consentimento a X***.

KANÃ PATAXI PETOI

Cantabile Livre **rall.** . .

Canto Solo

Chocalho

5

11

17

23

28

Kanã pataxí petoĩ
 Baixutxê nãahã pokaiaré
 Ahnã petoĩ puhuy
 Ahnã petoĩ akuã
 Ahnã petoĩ sara dxahá txôp haré
 Kahab'txê siratã
 Dxahá umip apôy umip mayõ
 (SANTANA, 2016:43)

Na minha aldeia tem,
 Beleza sem plantar,
 Eu tenho o arco, eu tenho a flecha
 Eu tenho raiz para curar,
 Viva Tupã (3x)
 Que nos vem trazer...
 (Obs: a última palavra foi
 inaudível)

Segundo Vieira (2016:38) essa oração é usada quando começam a cantar. "Buscamos o máximo de comunhão possível para que durante todo o ritual todos possam se sentir bem, porque na oração pedimos a Niamisú que nos ilumine nos proteja e que fique conosco durante todo o ritual".

PATAXÓ MUKÁ MUKAÚ

♩ = 155

Canto

Maracá

6

11

14

The musical score is presented in four systems. Each system consists of two staves: a vocal staff (Canto) and a maracá staff (Maracá). The key signature is one sharp (F#) and the tempo is marked as ♩ = 155. The first system shows the vocal line starting with a whole rest, followed by a melodic phrase. The maracá part provides a steady rhythmic accompaniment. The second system begins at measure 6, where the vocal line continues with a melodic phrase. The third system begins at measure 11, showing a different melodic line for the vocal part. The fourth system begins at measure 14, featuring a melodic phrase with a slur over the notes. The maracá part remains consistent throughout, providing a rhythmic foundation for the vocal melody.

2

17

21

Pataxó muká mukaú
 Muká mukaú (2x)
 Pataxó mayo werimehe
 Mayo werimehe (2x)
 Ehtõ ehtõ ehtõ Pataxó (2x)
 Kotê kawí suniatá heruê (2x)
 Heruê heruê heruê heruê (2x)

Segundo Vieira (2016:42) "este canto fala da união do povo Pataxó e da alegria que tem por todos estarem se alimentando das comidas típicas e dançando o Awê".

JAPOTERÚ AHNÃ AGWÁ'RÉ

Vivace ♩ = 155

Canto

Maracá

5

8

1.2. | 3. (grito)

Japoterú ahnã agwá're
 Parnê niमितãg upú suniatá
 Ahnã suniatá dxahá tupã
 Dxahá Tupã hotehõ juremá

Segundo Vieira (2016:44) este canto fala sobre a importância em se usar o maracá, "que nos cantos é usado como um incentivo para as pessoas começarem a entrar e dançar".

XÔHÃ TAPUTARY

♩ = 145

Canto

Maracá

Ãgohó hukab atxuab'hê
Atxuab'hê atxuab'há

Este trecho da música foi cantado por X''' e em nossa pesquisa o encontramos como fazendo parte da música abaixo:

Xôhã taputary hayõkunã
Iõ siratã ùg itohã
Pataxó suniatá Kanã pataxí
Iõ siratã torotê aponãhí
Pataniomã kitõk taputary ihéy
Ãgohó hukab atxuab'hê henahô
Hêhêhêhêhê ô

Segundo Vieira (2016:43) "este canto fala sobre o cumprimento dos parentes um com o outro, de um dia alegre, da beleza do céu, da lua, da alegria das famílias e da alegria de estar com Deus".

Transcrição Musical 4 - Xôhã Taputary

6.1.4 O maracá e outros sons

Brevemente gostaríamos de considerar a importância deste instrumento pois notamos sua presença em todas as visitas e em praticamente todas as músicas. Neste sentido, Santana (2016:21) nos diz que:

O maracá é um instrumento que é considerado sagrado por nosso povo, pois ele, desde muitos anos, vem sendo utilizado em grandes atividades e lutas do povo. Nós Pataxó temos grande respeito por ele, quando entoamos um canto ou estamos no nosso ritual, o maracá é fundamental para chamar os espíritos sagrados dos nossos antepassados para nos fortalecer. Esse instrumento é confeccionado por elementos da natureza, como o coco, a cabaça, sementes de tento ou pariri e um pedaço de madeira leve que serve como cabo.

A variedade dos cantos e das performances também é sentida em relação ao uso do maracá pelos próprios indígenas. Neste sentido, Santana (2016:10) nos coloca que:

(...) cada aldeia bate seu maracá de acordo com uma tonalidade e velocidade diferentes. Com a dança não é diferente, já que também variam muito na hora de uma apresentação ou representação comunitária, como dizem os parentes. Cada comunidade traz suas diferenças, o que não é surpresa entre os Pataxó, sejam nas batidas dos pés, no dançado, no uso dos seus trajes, nos seus cantos e variações; nenhuma aldeia tem a mesma sincronia, todas têm uma apresentação diferenciada no modo de dançar e representar cada canto.

Além do uso do maracá, as performances dos indígenas me chamaram atenção pelo universo da paisagem sonora (SCHAFFER, 1992) evocada por eles através de seus cânticos e efeitos sonoros produzidos com os lábios e apitos, onde uma profusão de sons de ‘pássaros’¹⁵³ e outros sons, enchem sonoramente as quadras das escolas onde se apresentavam.

Como nos diz Desroches (2008:113) “a consideração da performance na etnomusicologia exige seu engajamento em diversas escutas e olhares”, pontuando assim elementos aos quais chamou de co-texto, e onde a “análise mostrou o quanto esses elementos, longe de serem parâmetros periféricos ao conto¹⁵⁴, são na verdade elementos centrais da performance”. A autora se refere às “imitações de gritos de

¹⁵³ Em quatro escolas houve imitação de sons de pássaros durante as visitas, a saber, escolas "A", "F", "H" e "I". Pude perceber que essas imitações estiveram presentes em dias em que os grupos eram maiores.

¹⁵⁴ A palavra ‘conto’ é utilizada pela autora dado o apontamento feito em situação específica, mas aproveitamos sua reflexão para o canto dos Pataxó.

animais" o que inevitavelmente me remeteu aos sons evocados pelos Pataxó em suas performances de uma maneira geral.

Assim, fica clara a necessidade de ampliarmos nossa escuta quando nos encontramos frente a contextos que não os naturalizados por nossa experiência, pois conforme nos aponta Queiroz (2017:184), é importante considerarmos o fato de que “a estruturação sonora obedece a regras, padrões e convenções culturais diversos, não existindo uma única forma, ou fórmula, a ser seguida para se fazer e analisar música”.

6.1.5 O ritmo como categoria nativa

Ao voltarmos um olhar para as manifestações compartilhadas a partir de outros territórios, necessário é estender o entendimento destas manifestações não só ao ampliar o nosso olhar, a nossa escuta, a nossa percepção e os nossos critérios de valoração, como também estar atento às sutilezas que possam advir do vasto campo de conceituações do fazer musical instituído a partir da alteridade.

Seeger (2008:251) já nos fala da necessidade de captarmos categorias nativas quando nos coloca que

Mais recentemente, investigadores têm se empenhado na busca por ideias nativas sobre a música, que possam ser expressas diferentemente da terminologia europeia. Virtualmente todos os autores contemporâneos enfocam conjuntos de termos nativos e tentam analisar a música de dentro do campo semântico utilizado pelos membros da sociedade em questão.

Dessa maneira, ao perguntar para uma de minhas interlocutoras indígenas como era o processo de produção musical, ela me disse que, primeiramente, alguém da aldeia constrói uma letra em português. Em seguida, essa letra é entregue aos professores bilíngues da aldeia (que estudam o Patxohã) e então eles passam a letra para o Patxohã. Depois, a devolvem para ser finalizada. De acordo com K^{***}: *“aí então a gente coloca o ritmo”*.

Entendi perfeitamente que, ao se referir ao conceito “ritmo”, K^{***} estava abarcando inclusive o sentido de melodia, pois até então, ela só tinha dito informações concernentes à letra da música fazendo, portanto, uso do que chamamos de categoria

nativa, além de nos fornecer através desse relato pistas a respeito do processo de criação coletiva¹⁵⁵.

Assim, como nos diz Queiroz (2017:194): “cada expressão musical evocada no cenário da diversidade de manifestações de música existentes exigirá um tipo de conceituação, uma teoria nativa a partir dos seus padrões estéticos e culturais”.

6.2 Reafirmação identitária e resgate da cultura: movimentos fortalecidos através de fatores locais e nacionais

As questões concernentes à etnicidade e à reafirmação identitária dialogam estreitamente com as manifestações culturais do povo Pataxó, sobretudo no que se refere à reconstrução linguística, ao artesanato e ao Awê.

Diante do vasto histórico de violações e tentativas de destruição dos povos indígenas em geral, bem como da trajetória percorrida pelo povo Pataxó do extremo sul da Bahia no que diz respeito aos ataques e violências sofridos¹⁵⁶, gostaríamos de elencar essa discussão tendo como base observações advindas do campo bem como o apoio da literatura. O destaque alcançado pelo Awê nas visitas nos convidou a um aprofundamento da reflexão sobre a relação entre música e identidade e, desta maneira, almejamos perceber como o povo Pataxó lutou e se fortaleceu (e ainda luta e se fortalece) enquanto nação, mostrando assim sua resistência e sua afirmação enquanto etnia, através da revitalização e atualização de sua cultura.

Ao retomarmos um pouco da história dos Pataxó lembramos de dois episódios marcantes os quais inicialmente desestruturaram sua organização social e seus meios de sobrevivência. O primeiro, responsável por violências físicas, mortes e dispersão do povo Pataxó, que foi o Fogo de 51 e o segundo, em decorrência da regulamentação das terras para a criação do PNMP, quando os Pataxó que haviam voltado ao seu território foram proibidos de realizar suas atividades de subsistência (como caçar, fazer suas roças e colher suas piaçavas, as quais eram trocadas por outros produtos).

Em relação ao Fogo de 51, que geralmente era citado por X*** quando do compartilhamento sobre a história de seu povo, podemos afirmar que as

¹⁵⁵ Com isso não quero dizer que o processo de produção dos cantos é somente através de criação coletiva, pois em Santana (2016:38) há relatos inclusive de criação individual dos cantos visando à disseminação do Patxohã por parte dos professores bilíngues.

¹⁵⁶ Ambos descritos nos capítulos 1 e 2 do presente trabalho respectivamente.

consequências deste episódio perpassam não só a violência física, como também denotam a violência simbólica sofrida pelos Pataxó, os quais foram alvo de um ódio crescente incitado na população local através de notícias de jornais (CUNHA, 2010:94).

Os Pataxó, neste ponto de sua história, encontravam-se, portanto, numa situação criticamente fragilizada, a qual de certa forma foi enfim a mola propulsora para sua revitalização enquanto comunidade.

Neste sentido, Oliveira (1998:49) corrobora nossa afirmação ao nos dizer que

(...) é a partir de fatos de natureza política – demandas quanto à terra e assistência formuladas ao órgão indigenista – que os atuais povos indígenas do Nordeste são colocados como objeto de atenção para os antropólogos sediados nas universidades da região.

Assim, segundo Oliveira (1998:50), houve um termo de cooperação estabelecido entre a FUNAI e a UFBA (Universidade Federal da Bahia), no sentido de

(...) gerar estudos que subsidiassem programas de assistência e desenvolvimento aos povos indígenas do estado” sendo os Pataxó um destes grupos e que os mesmos embora fossem “reconhecidos como índios pelo órgão indigenista e pela literatura etnológica”, não dispunham de terras demarcadas e protegidas.

Paralelamente a essa atenção vinda por parte de pesquisadores e antropólogos, houve também o advento do turismo que veio como uma alternativa de subsistência, sendo desta maneira um divisor de águas para o povo Pataxó no que se refere aos seus mecanismos de sobrevivência e de resistência. Segundo Grunewald (2001:319):

Todas as perdas territoriais sofridas pelos Pataxó da região do Monte Pascoal os colocaram em sérias dificuldades de sobrevivência principalmente depois da implantação do PNMP que os proibiu de caçar, coletar e mesmo de estabelecer roças. Importante para uma reestruturação desses índios foi a abertura de um pólo turístico a partir de Porto Seguro que “abriu a estrada” para eles se aprimorarem numa prática artesanal no início dos anos 70. De fato, a partir da ideia de um chefe de posto indígena de Barra Velha que sugeriu que eles confeccionassem colares para venda aos visitantes que chegariam na região, se iniciou uma tradição artesanal Pataxó que os

posicionou frente a uma nova modalidade de interação social caracterizada pela então emergente experiência turística.

Hoje em dia, a venda do artesanato é o principal meio de subsistência do povo Pataxó, fato observado por mim não só em relação às visitas nas escolas como também em suas vindas sazonais para Belo Horizonte. Grunewald (2001:36) também afirma que a “produção artesanal Pataxó criada e desenvolvida a partir dessa alternativa econômica se tornou a maior fonte de renda para os índios”.

Assim sendo, a partir do movimento implementado pelo crescente turismo no extremo sul da Bahia, o qual é apontado por Grunewald (2001) como largamente intensificado após 1974 - quando da abertura da BR 101 -, os Pataxó começaram a ir em busca de elementos que delimitassem suas fronteiras étnicas e ao mesmo tempo reafirmassem sua identidade indígena, além de buscarem alternativas de sustento através de novas investidas, que no caso se mostravam como caminho, através da produção e venda do artesanato.

Porém, não só em nível local essa transformação significativa estava sendo sentida, como também em nível mais global através de uma “mudança radical que teve lugar a partir dos anos 1970 na configuração da identidade indígena no país”, a partir do momento que os “índios e suas lideranças passaram a demandar um respeito às suas formas de ser – sua identidade e suas culturas tradicionais – algo até então inexistente” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006:42).

Esse fortalecimento da consciência identitária indígena, que se deu de forma geral em todo o país, nos é sucintamente explicado por Viveiros de Castro (2016) quando nos coloca que esse movimento surgiu como uma reação a partir da proposta de emancipação dos índios, arquitetada durante o ano de 1975, por Rangel Reis (Ministro do Interior do governo Geisel).

Assim, a consolidação do movimento indígena contribuiu para a ressurgência de etnias, bem como para a intensificação da identificação dos próprios indígenas com suas etnias.

Viveiros de Castro (2016:13) nos relata que: “a atabalhoada tentativa da ditadura de legiferar sobre a ontologia da indianidade ‘desinvisibilizou’ os índios, que eram virtualmente inexistentes como atores políticos nas décadas de 1960 e 1970”. Esse Projeto de Emancipação da ditadura consistia

Em um instrumento jurídico para discriminar quem era índio de quem não era índio. O propósito era retirar da responsabilidade tutelar (...) do Estado os índios que se teriam tornado não-índios. (...) Foi em reação a esse projeto de desíndianização jurídica que apareceram as Comissões Pró-Índio e as Anaís (Associação Nacional de Ação Indigenista) (VIVEIROS DE CASTRO, 2016:11)

Foi, portanto, através desses coletivos (Anaís e Comissões Pró-Índio), que a discussão em torno da questão indígena se intensificou, contribuindo também para o estabelecimento da garantia dos direitos das comunidades indígenas na elaboração da Constituição de 1988.

Segundo Viveiros de Castro (2016:14), “a Constituição de 1988 interrompeu juridicamente (ideologicamente) o projeto multissecular de desíndianização, ao reconhecer que ele não se tinha completado, e ao sancionar o direito permanente à condição indígena”.

Dessa maneira, os coletivos indígenas (especificamente os do Nordeste que são referenciados e conseqüentemente os Pataxó) começaram um movimento intitulado por Oliveira (1998:52) como “processo de territorialização” que é

(...) justamente, o movimento pelo qual um objeto político-administrativo (...) vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, e reestruturando as suas formas culturais. (...) As afinidades culturais ou linguísticas, bem como os vínculos afetivos e históricos porventura existentes ente os membros dessa unidade político-administrativa (...) serão retrabalhadas pelos próprios sujeitos em um contexto histórico determinado e contrastados com características atribuídas aos membros de outras unidades, deflagrando um processo de reorganização sociocultural de amplas proporções.

E esse processo de territorialização dialoga estreitamente com a construção de uma identidade étnica, pois segundo Oliveira (1998:56),

O processo de territorialização não deve jamais ser entendido simplesmente como de mão única, dirigido externamente e homogeneizador, pois a sua atualização pelos indígenas conduz justamente ao contrário, isto é, à

construção de uma identidade étnica individualizada daquela comunidade em face de todo o conjunto genérico de 'índios do Nordeste'.

Assim, na década de 90, Oliveira (1998:51) afirma, portanto, que

(...) o fato social que nos últimos vinte anos vem se impondo como característico do lado indígena do Nordeste é o chamado processo de etnogênese, abrangendo tanto a emergência de novas identidades como a reinvenção de etnias já reconhecidas.

Neste sentido, o fortalecimento da identidade Pataxó foi se estruturando na medida em que o grupo como um todo, de diversas maneiras (contato com os anciãos, trocas comunitárias, grupos de estudos) e por meio de diversas entradas (artesanato, língua, práticas musicais, vestimentas), foi construindo o resgate de manifestações antigas concomitantemente à atualização de novos costumes, obedecendo justamente à fluidez que compõe o que é chamado de cultura. Grunewald (2001:190) aponta justamente este caráter fluido e atualizado destas construções ao nos dizer que

Mas inicio mesmo a tratar dos aspectos teóricos mencionando que uma busca por elementos tradicionais no processo de etnicidade não envolve somente uma postura para o passado, mas para o futuro também, uma vez que há uma seleção do que interessa do passado para objetivos futuros — e nesse movimento, tradição torna-se um elemento de uma escolha e deve ser aceito como parte da autodefinição de um povo.

6.3 Apropriação simbólica de signos representativos da indianidade – “regime de índio” – o Patxohã e o Awê.

Diante, portanto, deste cenário descrito anteriormente, alguns signos representativos da indianidade foram cada vez mais valorizados entre os Pataxó, para que os mesmos pudessem desta maneira demarcar sua existência e resistência enquanto indígenas, demonstrando assim a vitalidade dos elementos que são negociados e renovados ao compor o amplo campo denominado cultura.

O próprio resgate da língua Patxôhã é um exemplo desta vitalidade, onde antigos elementos resgatados junto aos anciãos são atualizados e participam da

criação de novos elementos. Neste sentido, Santana (2016:8) nos afirma que esse resgate é um processo de estudo iniciado “em 1999 pelos estudantes pesquisadores, professores e lideranças Pataxó”. Da Conceição (2016:10) também esclarece que as variações da língua Patxôhã existem “de acordo com o estado, a localização da aldeia e a política linguística de cada aldeia no processo de revitalização e retomada da língua Pataxó”.

Essa riqueza também se faz presente nos cantos que de acordo com Santana (2016:8) apresentam “grandes variedades no modo de se realizar em cada aldeia, o que demonstra e faz reforçar o seu diferencial entre elas”.

O resgate da cultura Pataxó, (no sentido da negociação entre o que era visto como tradicional e o que é atualizado pelos membros das comunidades) tem sido largamente difundido entre as aldeias e pude perceber esse interesse inclusive numa das visitas onde vi que **a mãe de Kitoke tinha nas mãos um inventário da cultura Pataxó**¹⁵⁷, e um glossário de palavras Patxôhã/Português.

Em relação a esse movimento de resgate da cultura como sinal demarcatório da identidade indígena, Porto (2014:117) também nos coloca que

Os Pataxós das aldeias do extremo sul da Bahia passaram a viver a partir da década de 1990 um movimento em prol da recuperação dos saberes tradicionais. Para atingir tal meta eles partem das experiências de seus antepassados, presentes na memória dos anciãos, utilizando-se de marcas identitárias que possam diferenciá-los dos demais segmentos sociais. Na construção da identidade cultural um jogo de imagens é produzido em função da necessidade de serem identificados como índios. Nesse sentido, atualizam elementos da cultura indígena, bens simbólicos valorizados em prol do reconhecimento da etnia pelos não índios.

Ainda em Porto (2016:13), encontramos de forma coesa essa dinâmica suscitada em relação às negociações culturais, na medida em que nos fala

Assim, a identidade cultural dos Pataxós tem sido forjada e articulada nas lutas pela terra, nas estratégias de afirmação étnica, através da (re)memorização de suas matrizes culturais que, agora, se (re)configuram,

¹⁵⁷ PATAXÓ, POVO. **Inventário Cultural Pataxó: Tradições do povo Pataxó do Extremo Sul da Bahia**. Bahia: Atxohã/Instituto Tribos Jovens (ITJ), 2011.

abalizadas nas diversidades de vínculos sociais e nos processos sociocomunicacionais.

Essa (re)memorização de matrizes culturais atua no contra-movimento da tentativa de apagamento a que os povos indígenas foram colocados. Carneiro da Cunha (2012:107) nos fala a esse respeito da seguinte maneira:

(...) a interferência nas culturas tradicionais atingiu também a religião, os costumes matrimoniais, a organização política, a tecnologia, os hábitos alimentares. (...) A resistência a esta interferência manifestou-se no apego a alguns traços culturais que, enfatizados, preservaram a identidade do grupo. Esse é um processo recorrente na afirmação étnica: a seleção de alguns símbolos que garantem, diante das perdas culturais, a continuidade e a singularidade do grupo.

Neste sentido, vemos o Awê, revestido de várias imbricações. Ao mesmo tempo em que ele se configura como símbolo da afirmação identitária Pataxó, retrata a criação de novos ícones na medida em que os cantos agora são feitos em Patxohã. Porém é visto pelos indígenas como uma manifestação que sempre existiu, ou seja, símbolo primevo e autêntico de sua identidade (GRUNEWALD, 2001:256).

Grunewald (2001) toma emprestado de Oliveira (1988) o conceito de “regime de índio”, o qual segundo ele,

(...) vem a se configurar como um instrumento mais útil para se pensar os fenômenos sociais que aqui serão analisados – ou mesmo a atual construção social dos Pataxó. Esta noção (...), por sua generalidade, mostra-se assim um recurso válido para processos de afirmação étnica através da exibição de tradições instrumentalmente produzidas para delimitar as fronteiras do grupo. (GRUNEWALD, 2001:6).

Mas o que seria o “regime de índio”? Segundo Grunewald (2001:6) a expressão cunhada por Oliveira (1988) refere-se a uma categoria nativa Atikum e criada numa situação histórica específica. Na década de 40, houve uma imposição por parte do SPI para que esses indígenas, que requeriam o reconhecimento oficial do seu território, dançassem o Toré. Nesta época, os Atikum recorreram ao auxílio dos indígenas da etnia Tuxá para que pudessem atualizar a tradição “solicitada” pelo SPI.

Muito apropriadamente, Grunewald (2001:7) aproveita o conceito de regime de índio para a situação dos Pataxó da seguinte maneira:

No caso Pataxó, o que se evidencia é a eleição de um regime de índio que se constitui a partir da interação social com agentes exteriores à área indígena e à situação histórica de reserva (...). Regime de índio aí é a atualização prática de suas tradições geradas para interação em amplas arenas culturais. É através desse regime de índio que um grupo indígena procura alcançar legitimidade étnica diferencial.

Interessante notar que Seeger (2015:261) também nos diz dessa apropriação simbólica (em relação aos cantos e práticas musicais) ao se referir às populações indígenas de uma maneira geral. Segundo ele:

No Brasil de hoje, a sobrevivência das sociedades nativas depende bastante de como os grupos conseguem mobilizar a opinião pública para ajudar a resolver os sérios problemas que enfrentam – o mais sério destes sendo a expropriação de terras. Com o objetivo de proteger suas terras, os muitos grupos nativos diferentes podem adotar os símbolos do “índio inventado pelos brasileiros – um índio genérico que não existe nos detalhes dos Kĩsêdjê, Kayabi, Tenethehara ou Munduruku, por exemplo.

Mais adiante, Seeger (2015:262) compartilha uma experiência vivida pelos Terena, onde a cobrança por sinais de indianidade veio através da FUNAI e a partir disso esses povos lançaram mão de sinais simbólicos (uso de penas, canto e dança) para demarcar sua existência enquanto indígenas diante da iminente ameaça de serem declarados como não índios (em 1976) e serem conseqüentemente despojados de suas terras, semelhantemente à experiência narrada por Oliveira (1988 apud GRUNEWALD, 2001) em relação aos Atikum (e onde a cobrança vinha do SPI). A partir disso, aproveitamos mais uma vez os escritos de Grunewald (2001:182) quando o mesmo nos diz que:

Embora os Pataxó não sejam os mesmos, eles precisam aparentar ser o índio nativo. Para isso lançam mão da construção de um regime de índio, que aqui refere-se à prática de conteúdos culturais selecionados para exibir publicamente “cultura indígena”. A construção de um tal regime obedeceria também a um regime identitário, uma vez que os membros do grupo se auto-

identificam em termos de características culturais comuns e operadas como sinais diacríticos. Há uma cobrança interna pelos líderes do grupo étnico para que seus membros desempenhem também essa ação (também política), que parece ter surgido a partir de cobranças de indianidade demandada pelo público em geral.

Seja portanto através de cobranças advindas do SPI (no caso dos Atikum), da FUNAI (no caso dos Terena), ou cobranças externas advindas de turistas e cenário político - no caso Pataxó (neste rol incluem-se eventos representativos do “descobrimento” do Brasil ou por ocasião das solenidades do Dia do Índio)¹⁵⁸, fica evidenciado o papel crucial do emprego das manifestações musicais nestes cenários. Neste sentido, Seeger (2015:264) sintetiza muito bem essa ideia ao nos dizer que

A música pode ser uma ferramenta especialmente útil para afirmar a identidade de um grupo, assim como a vestimenta e os estilos de discurso. Mesmo quando os estilos de vida mudam, quando a aldeia é abandonada, quando são extintos os pássaros cujas penas são necessárias para os ornamentos, quando se vestem roupas e a língua nativa cai no esquecimento, os membros do grupo podem em dada ocasião empregar o canto e a dança para afirmar o que eles mesmos gostariam de ser, e restabelecer uma continuidade com o passado. Talvez seja por isso que tantos grupos fragmentados se agarram a suas tradições musicais, com uma tenacidade que manifestam em poucas outras coisas.

Essa apropriação de sinais diacríticos da indianidade (sobretudo no que concerne às manifestações musicais) nos mostra a capacidade de agência dos povos indígenas sobre o que deve ser tomado como representação de sua cultura. Geertz (1989:21) ao escrever sobre cultura, nos adverte justamente que “o que devemos indagar é qual a sua importância: o que está sendo transmitido com a sua ocorrência e através da sua agência”.

Gostaríamos também de refletir sobre a autonomia dos povos indígenas frente às suas atualizações culturais em imbricação com a própria dinâmica deste processo. Neste sentido, tomamos como reflexão uma das ideias anteriores, onde Grunewald nos diz que “regime de índio aí é a atualização prática de suas tradições geradas para interação em amplas arenas culturais”.

¹⁵⁸ Ver em CUNHA (2010:100 e 101), PORTO (2014:117) e GRUNEWALD (2001:251).

Essa questão nos remete à noção de tradição inventada conforme elaborada por Hobsbawm (1984:2):

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras, tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado.

Podemos inferir, a partir de Hobsbawm (1984) – quando este associa a invenção de tradições em continuidade em relação ao passado - e Grunewald (2001) – quando este nos coloca que o Awê sempre existiu para os Pataxó – que o Awê é, portanto, essa maleabilidade icônica, na medida em que assume uma propriedade simbólica ligada a um passado mas que ao mesmo tempo se reveste da atualidade, ao ser recriado, resgatado e reapropriado pelos Pataxó.

Inclusive, a reinvenção e dinamicidade atribuídas à cultura e às tradições é que conferem a estas últimas a perenidade que garante a sua sobrevivência. Neste sentido, Queiroz (2017:177) nos diz que:

(...) não há tradição sem inovação! Tradição que não se inova deixa de ser tradição, porque se acaba... morre! Sob essa ótica, um grupo “tradicional” que se mantém vivo, só existe como tradicional, porque existe hoje, porque teve seu significado ressignificado no tempo, no espaço, na cultura!

Viveiros de Castro (2011:5) sintetiza muito bem a ideia da atualização de aspectos culturais pelos indígenas, como forma de gerir não só o seu vínculo com o passado, mas também reafirmar sua existência junto à contemporaneidade:

(...) índio não é um conceito que remete apenas, ou mesmo principalmente, ao passado – é-se índio porque se foi índio – mas também um conceito que remete ao futuro – é possível voltar a ser índio. A indianidade é um projeto de futuro, não uma memória do passado.

6.3.1 Arrematando

Prass (2009:22) nos coloca que “o paradigma etnomusicológico veio transformar as possibilidades teóricas de olhar para os objetos e para os sujeitos musicais”. E mais adiante que, “as práticas musicais, como sugere o etnomusicólogo norte-americano Thomas Turino (2000:4), oferecem uma ‘janela aberta’ por onde podemos ver expressos os valores, identidades, e relações sociais de um dado grupo cultural” (PRASS, 2009:55).

Assim, ao incorporarmos uma abordagem etnomusicológica em nossa pesquisa, sentimos ser vital discorrer sobre a expressão musical Pataxó e seu vínculo intrínseco com outros elementos de sua cultura, com sua identidade e com sua reafirmação identitária.

Seeger (2015:269) nos fala a respeito da força dos cantos no contexto indígena da seguinte maneira:

Com seu canto, os Kisêdjê – e, desconfio, muitas outras comunidades nativas da América do Sul – incorporavam o poder do mundo exterior em sua reprodução social e estabeleciam ao mesmo tempo, sua própria identidade crescente e em mutação como integrantes de uma comunidade, restabelecendo a forma e a existência da própria comunidade.

Os cantos Pataxó, constituintes fundantes do Awê, possuem portanto imbricações sociais, culturais, identitárias, políticas que, segundo Santana (2016:30), constituem “uma maneira de fortalecimento, principalmente da língua e da cultura Pataxó”. Mais adiante, a autora nos coloca que: “os cantos são muito importantes para os Pataxó, pois eles retratam a luta, o sofrimento e a verdadeira história do povo” (SANTANA, 2016:29).

Ao levar para as escolas o seu Awê, ao compartilhá-lo com a comunidade escolar, como signo demarcatório de sua presença, os Pataxó mostram assim o que Adalto¹⁵⁹ de forma concisa declarou: “nossa identidade mais do que nunca é a nossa ferramenta de trabalho”.

¹⁵⁹ Liderança da comunidade indígena de Barra Velha, Porto Seguro/BA, entrevistado em maio de 2010. (CUNHA, 2010:112)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo a abordagem da aplicação da Lei 11.645/08 através de uma etnografia que descreveu a visita de indígenas (indivíduos da etnia Pataxó e Avelin, da etnia Kambiwá) em escolas regulares de Belo Horizonte durante o período de abril e maio de 2016 e abril de 2017.

Foi possível perceber, através do meu envolvimento crescente com as questões relacionadas à causa indígena, que, ao abordarmos este viés epistemológico, não temos como não apontarmos os mais de 500 anos de violações, pois do contrário, é como se quiséssemos indicar somente uma incômoda ponta de um iceberg esquecendo de toda a sua carga submersa.

Dessa maneira, empreendi estudos e leituras, os quais deram origem aos escritos do primeiro capítulo, como forma de mostrar o grande arsenal de justificativas “legais” para que atrocidades e ações desumanas fossem cometidas contra os povos indígenas e para que assim o entendimento sobre sua luta fosse respaldado pelos tantos anos de história de opressão que estes povos carregam junto de si.

Especificamente sobre os Pataxó, o Fogo de 51 foi bastante mencionado nas visitas às escolas como exemplificação do massacre sofrido por este povo. Porém, se por um lado esse massacre engrossa o caldo das atrocidades cometidas contra os povos indígenas, por outro, nos mostra a luta e a resistência do povo Pataxó e de como esta Nação bravamente enfrentou a dor, a fome e a dispersão.

Assim, transpondo as barreiras criadas pelas expropriações e agressões sofridas, os Pataxó demonstram sua força através de sua ressurgência enquanto etnia. Resistência esta que se presentifica, por meio do resgate e negociações culturais, sobretudo em relação ao artesanato, à revitalização do Patxohã e à importância de suas expressões musicais.

Demarcando o território de sua existência e marcando presença em diversos espaços e eventos, os Pataxó têm levado ao conhecimento público a sua luta e o seu modo de vida, que vem se reconfigurando através de uma dinâmica negociação entre elementos resgatados do passado em combinação com elementos criados a partir de suas reivindicações enquanto grupo étnico.

Desta maneira, através de minhas observações, pude perceber as visitas nas escolas como um movimento que atende a diversas demandas por parte dos indígenas da etnia Pataxó. Neste sentido, a venda do artesanato é de suma

importância. Porém, vejo a oportunidade do compartilhamento de sua cultura como essencial, pois é um fator de reafirmação de sua indianidade, feita sobretudo através do Awê cantado em Patxohã. Além de ser uma forma de proporcionar o cumprimento da Lei 11. 645/08, por meio do protagonismo dos próprios indígenas.

As observações advindas do campo também descortinaram acontecimentos ímpares em relação à recepção das escolas e ao comportamento dos professores no que concerne à presença da alteridade. Lugares comuns como o “índio genérico”, o “índio do passado”, apareceram como sinais indicativos de que o diálogo a respeito dos povos indígenas ainda tem que ser largamente ampliado e difundido no meio escolar.

Pude também observar que apesar de uma produção crescente de livros e materiais produzidos pelos próprios indígenas, afinados com propostas decoloniais que visam dar voz às populações esquecidas e/ou marginalizadas, há a necessidade de maior divulgação destas produções de modo que possam ser mais largamente conhecidas e usufruídas por professores e comunidade escolar.

Aponto algumas lacunas existentes, sobretudo por não ter tido oportunidade na investigação com os indígenas Pataxó sobre suas considerações a respeito das visitas, bem como, dos sentidos vinculados à apresentação do Awê para a comunidade escolar. São fatores que me entristeceram, pois almejava ter um maior acesso a eles, porém, algumas contingências não favoreceram uma maior aproximação com os mesmos.

Desta maneira, conciliando informações obtidas em campo com a pesquisa bibliográfica, pude construir algumas pistas para melhor entender a situação atual dos Pataxó frente às suas lutas, sua cultura e suas negociações em busca de uma maior demarcação identitária.

Apoiada em pesquisas antropológicas, históricas e etnomusicológicas, pude observar a íntima relação entre as práticas musicais dos Pataxó como signos delineadores de sua indianidade juntamente a outros signos identitários como o resgate do Patxohã, que além do artesanato formam a imbricada rede de elementos culturais em atualização.

Neste sentido, quero ressaltar a importância do Awê como signo demarcatório da identidade e da luta do povo Pataxó, não só por seu extensivo compartilhamento em todas as escolas visitadas, demonstrando com isso sua relevância como ícone

cultural representativo, como também por se tratar de um veículo instituído de poder denunciante dos sofrimentos e movimentos de resistência do povo Pataxó.

Além disso, percebemos que o papel central que assumem os trabalhos acústicos no contexto indígena (para fins ritualísticos bem como experiência coletiva) também aparece no âmbito específico dos Pataxó, onde sentimentos de união, espiritualidade e pertencimento são trabalhados durante as práticas musicais. O Awê propicia não só a conexão com o sagrado, como também reforça o sentimento agregador da coletividade.

Acredito que esta dissertação contribua também para aumentar a percepção dos avanços que ainda têm de ser alcançados para que a Lei 11.645/08 seja efetivamente cumprida, como ações que integrem tanto publicações a respeito, cursos preparatórios para professores, aprofundamento do tema por parte dos professores na abordagem com alunos bem como maior inserção dos indígenas nas escolas para que eles possam ser protagonistas no que diz respeito ao compartilhamento dos saberes sobre sua cultura.

Há que se pensar em condições para que essa inserção tenha uma equidade de tratamento em relação ao tratamento dispensado aos professores, além da quebra de alguns preconceitos e da visão generalista a respeito do “índio”. Todos esses apontamentos tornam-se pertinentes para que o contato com os povos indígenas seja efetivado de forma educativa e crítica e não como uma simples reprodução do discurso dominante ou aumento do fosso entre as culturas (DE SOUZA SANTOS, 2009).

Garantir um espaço para os conteúdos referentes à cultura indígena, “passa por garantir um lugar para seus respectivos mestres” (FISCHER et al 2016:6) e esse lugar deverá reciprocamente assegurar uma relação simétrica com a presença destes mestres, como forma de transpor a linha abissal (DE SOUZA SANTOS, 2009) tão naturalizada em nossa sociedade.

E para finalizar essas singelas considerações, deixo aqui uma reflexão feita por Avelin no final de nossa entrevista:

Dá pra ficar ferido sim, dá pra ficar um pouco até amargo, sabe? (...) Eu só não quero ficar violenta mas o direito à revolta eu tenho... e eu queria que todo brasileiro que também se sente roubado por essa elite, também compartilhasse dessa nossa revolta, porque eles também não vão ter lugar

quando acabarem com tudo não.... (...) Que a população pobre e a população que luta pra sobreviver entenda que eles precisam estar do nosso lado, porque nós não estamos contra eles não... (...) Então, eu quero convidar é pra luta, é isso que eu queria falar, convidar é pra luta. Kuekatureté (obrigada).

Avelin Buniacá Kambiwá.

BIBLIOGRAFIA

ABET (Associação Brasileira de Etnomusicologia). II Encontro Nacional da ABET, 2004. **Etnomusicologia: lugares e caminhos, fronteiras e diálogos**. [S.l.:s.n], 2004. 1305 p.

_____. III Encontro Internacional da ABET, 2006. **Universos da música: cultura, sociabilidade e a política de práticas musicais**. [S.l.:s.n], 2006. 631 p.

_____. IV Encontro Nacional da ABET, 2008. **A Etnomusicologia e a produção de conhecimento**. [S.l.:s.n], 2008. 633 p.

_____. V Encontro Nacional da ABET, 2011. **Modos de pensar, modos de fazer: Etnomusicologia**. [S.l.:s.n], 2011. 749 p.

_____. VI Encontro Nacional da ABET, 2013. **Música e sustentabilidade**. [S.l.:s.n], 2013. 558 p.

_____. VII Encontro Nacional da ABET, 2015. **Redes, trânsito e resistência**. [S.l.:s.n], 2015. 1006 p.

ALCIDES, Sérgio. F, L e R: Gândavo e o ABC da colonização. **Revista Escritos, Ano**, v. 3, p. 39-53, 2009.

ÁLVARES, Myriam Martins. Yamiy – o canto e a pessoa Maxakali. In: DE TUGNY, Rosângela Pereira; DE QUEIROZ, Ruben Caixeta. **Músicas africanas e indígenas no Brasil**. Editora UFMG, 2006.

AMOROSO, Marta Rosa. Corsários no caminho fluvial: Os Mura do rio Madeira. In: CARNEIRO DA CUNHA. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 297-310, 1992.

ANDRADE, Karenina Vieira. Wätunnä: a força de uma profecia ye'kuana. **Tellus**, n. 17, p. 11-31, 2014.

ARAÚJO, Samuel. Brega, Samba, e Trabalho Acústico: Variações em torno de uma contribuição teórica à etnomusicologia. **OPUS-Revista Eletrônica da ANPPOM**, v. 6, p. 34-43, 1999.

BAHBA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2013, 2ª edição.

BARCELOS NETO, Aristóteles. **Apapaatai: rituais de máscaras no Alto Xingu**. FAPESP, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, v. 70, 1977.

BEAUDET, Jean-Michel. Trois hochets: Une si grande méfiance. **Cahiers d'ethnomusicologie**, p. 67-81, 2011.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 53-69, 2012.

BONIN, Iara Tatiana. Diálogos, mesclas, deslocamentos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 36-52, 2012.

BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela; AGUIAR, José Vicente. A temática indígena sob as lentes dos Estudos Culturais e Educação—algumas tendências e enfoques analíticos. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 59-69, 2015

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La Reproduction: Éléments d'une théorie du système d'enseignement**. 1970.

BRASIL. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil de 1 de janeiro de 1916**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm. Acessado em: 10 de julho de 2017.

_____. Lei 5.371 de 5 de dezembro de 1967. **Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências**. Publicada no Diário Oficial da União, Seção 1, de 6 de dezembro de 1967, p. 2223. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm. Acessado em 10 de julho de 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acessado em 12 de novembro de 2016.

_____. Decreto Presidencial nº 1.775 de 8 de janeiro de 1996. **Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1775.htm. Acessado em 10 de julho de 2017.

_____. Portaria nº 14 de 9 de janeiro de 1996(a) do Ministério da Justiça. **Estabelece regras sobre a elaboração do Relatório circunstanciado de identificação e delimitação de Terras Indígenas**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/dpt/pdf/portaria14funai.pdf>. Acessado em: 10 de julho de 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acessado em 10 de julho de 2017.

_____. Decreto Legislativo 143 de 2002. **Aprova o texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decretolegislativo-143-20-junho-2002-458771-convencao-1-pl.html>. Acessado em 10 de julho de 2017.

_____. Presidência da República. Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.** Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acessado em 27 de setembro de 2016.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.** Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acessado em 27 de setembro de 2016.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.769/08, de 18 de agosto de 2008(a). **Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.** Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acessado em 26/06/2017.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.696, de 12 de junho de 2008(b). **Institui o Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11696.htm. Acessado em 05 de outubro de 2016.

_____. Presidência da República. Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. **Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12519.htm. Acessado em 05 de outubro de 2016.

_____. Lei 12.528 de 18 de novembro de 2011(a). **Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12528.htm Acessado em 20 de março de 2017.

_____. Decreto 7.778 de 27 de julho de 2012. **Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas da Fundação Nacional do Índio.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7778.htm. Acessado em: 10 de julho de 2017.

_____. Portaria 1.733 de 27 de dezembro de 2012 (a). **Aprova o Regimento Interno da Fundação Nacional do Índio.** Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/coplam/2013/ESTATUTO/Portaria_n_1733_Portaria_Regimento_Interno.pdf. Acessado em 10 de julho de 2017.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo.** Unesp, 2006.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Política indigenista no século XIX. **História dos índios no Brasil**, v. 2, p. 133-154, 1992.

_____. O futuro da questão indígena. **Estudos avançados**, v. 8, n. 20, p. 121-136, 1994.

_____. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania.** Editora Companhia das Letras, 2012.

CARVALHO, José Jorge. Espetacularização e canibalização das culturas populares. **Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares**, v. 1, 2007.

CESARINO, Pedro Niemeyer. Mitologia da Morte: os cantos saiti e a multiplicidade. In: **Oniska: poética do xamanismo na Amazônia.** FAPESP, 2011.

_____. **Histórias indígenas dos tempos antigos.** Editora Claroenigma, 2015.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado.** Editora Cosac Naify, 2014.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica—antropologia e literatura no século XX.** 2012.

COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE. **Carta do Folclore Brasileiro.** VIII Congresso Brasileiro de Folclore. Salvador, 16 de dezembro de 1995. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/folclore/carta.pdf>. Acessado em 10 de julho de 2017.

CUNHA, REJANE CRISTINE SANTANA. **O Fogo de 51 - Reminiscências Pataxó.** 2010. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local, UNEB.

DA CONCEIÇÃO, Natália Braz. **Uma reflexão sobre variação linguística na língua Patxôhã do povo Pataxó. TCC.** Belo Horizonte, 2016.

DAMATTA, ROBERTO. **Relativizando: uma introdução à antropologia social.** Rio de Janeiro: Rocco. 2010.

DA SILVA, Claudionor Renato. Literatura indígena, Lei 11.645/08 e a formação inicial de professores em cursos de Pedagogia. **CAMINE: Caminhos da Educação:** v. 8, n. 1, p. 14-30, 2016.

DA SILVA, Vera Lúcia. Fogo de 51: uma narrativa da dor do povo Pataxó da Bahia. **Revista Escrita**. Nº 16. Rio de Janeiro, 2013.

DE BRITO, Angela Xavier; LEONARDOS, Ana Cristina. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 7-38, 2001.

DE MACEDO FONSECA, Edilberto José. A ideia de folk e as musicologias. **DEBATES-Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música**, n. 12, 2014.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. Atlas, 2000.

DE OLIVEIRA, Fernanda Silva. O desafio da implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na prática pedagógica. **Paidéia**. Nº11.p. 53-70. Belo Horizonte, 2011.

DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes. O que é uma educação decolonial? **Academia.edu**. Rio de Janeiro. "s.d"

DE OLIVEIRA, Vanessa Regina Eleutério Miranda. **Currículos e a Questão Racial nas Práticas Escolares**. 2002. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais.

DE SOUZA, Fabiano José Alves. Os distintos seres do universo Pataxó e o movimento das puxadas de rama em Minas Gerais. **V Congresso em Desenvolvimento Social**. 2016.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Epistemologias do Sul**, 38 páginas, 2009.

DESROCHES, Monique. Entre texte et performance: l'art de raconter. **Cahiers d'ethnomusicologie**, p. 103-115, 2008.

DE TUGNY, Rosângela (org). **Cantos Tikmu'un para abrir o mundo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013

_____ A educação musical nas escolas regulares e os mestres das culturas tradicionais negras e indígenas. **Música e Cultura**, v. 9, n. 1, 2014.

FAUSTO, Carlos; FRANCHETTO, Bruna; MONTAGNANI, Tommaso. Les formes de la mémoire. **L'Homme**, n. 1, p. 41-69, 2011.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. Repositório. UFSC, 2012.

FILGUEIRA, Maria Goretti Medeiros. Repensando a questão indígena no Brasil: identidades Pataxó/Bahia. **Revista Includere**, v. 2, n. 1, 2016.

FISCHER, Daniele, ROSSE, Eduardo, LUCAS, Glaura, ROSSE, Leonardo, JAMAL, Ricardo, AREDES, Rubens e CUPERTINO, Sofia. "Noções naturalizadas de música,

arte e criação: desdobramentos a partir de uma leitura da Base Nacional Comum Curricular”. **XXVI Congresso da Anppom – Belo Horizonte/MG**, 2016.

FRANCHETTO, Bruna. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. **Mana**, v. 14, n. 1, p. 31-59, 2008.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco idéias equivocadas sobre o índio. **Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**. ISSN 2526-2742, v. 1, p. 3-23, 2017.

FREIRE, Vanda Bellard. Pesquisa em música e interdisciplinaridade. **Revista Música Hodie**, v. 10, n. 1, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora, 1989.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. 2001. **Os Índios do Descobrimento: Tradição e Turismo**. Rio de Janeiro: Contra Capa. Tese de Doutorado.

HOBBSAWM, Eric. **A invenção das tradições**, v. 3, p. 09-23, 1984.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu: palavras de um xamã yanomami**. 2015.

KRENAK, Shirley D. **A onça protetora**. Ilustrações de Geovani Krenak. São Paulo: Paulinas, 2004.

LAGROU, Els. **A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade ameríndia (kaxinawa)**. 2007.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Artmed; UFMG, 1999.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela [org]. **História dos índios no Brasil**, v. 2, p. 155-172, 1992.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira; CARIE, Nayara Silva de. Narrativas Maxakali: possibilidades para o ensino de cultura e história indígena. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, p. 41-62, 2013.

LUCAS, Glaura. Considerações sobre o Uso de Representação Gráfica como Auxílio no Processo de Transcrição em Etnomusicologia. **Anais do XIII Encontro Nacional da Anppom**, v. 23, p. 231-238, 2001.

_____. **Os Sons do Rosário: O congado mineiro dos Arturos e Jatobá**. Editoria UFMG, 2002.

LUCAS et al. Culturas musicais afro-brasileiras: perspectivas para concepções e práticas educativas em música. In: **Etnomusicologia no Brasil**. Angela Luhning e Rosângela Pereira de Tugny. Edufba, 2016.

LUMINOSA–HISTÓRIAS, Esperança. **Contos e cantos Pataxó**. Brasília: Cimi, 2005.

MALDONADO, N. O.; WINIK, M. Política de los afectos. La cultura crítica entre licencias, férias y libros independientes. In: LAGO, S. (Compiladora). **Ciberespacio y resistências: Exploración em la cultura digital**. Buenos Aires: Hekht Libros, 2012.

MATALAWÊ. Letra de cantos. Bahia: Coroa Vermelha, 1998. In: **ATXÔHÃ. Grupo de Pesquisa da Língua e História Pataxó. Apostila de Patxôhã**. Bahia: Coroa Vermelha, 2000.

MARTÍNEZ, Rosalía. Autour du geste musical andin. **Cahiers de musiques traditionnelles**, p. 167-180, 2001.

MATOS, Claudia Neiva de. A tradução de cantos indígenas. In: **Músicas africanas e indígenas no Brasil**. DE TUGNY, Rosângela Pereira; DE QUEIROZ, Ruben Caixeta. Editora UFMG, 2006.

MAXAKALI, Toninho; ROSSE, Eduardo Pires. (orgs). **Kômâyxop: cantos xamânicos Maxakali/Tikmũ'ün**. Rio de Janeiro: Funai/Museu do Índio, 2011.

MELATTI, Júlio César. Áreas etnográficas da América Indígena. In: **Conferencia presentada al Seminario "Arqueologia-Tendências Atuais**. Universidad de Brasilia. 1995. Edição de 2016.

MELLO, Maria Ignez da Cruz. Aspectos interculturais da transcrição musical: análise de um canto indígena. **Revista Opus**, n. 11, 2005.

MENEZES BASTOS, Rafael J. O Índio na Música Brasileira: Recordando Quinhentos Anos de Esquecimento. Série: **Antropologia em Primeira Mão**. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Florianópolis: UFSC, 2002.

MIRANDA, Luiz Almeida. **Legislação sobre o índio [recurso eletrônico]**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 198 p.

MONTARDO, Deise Lucy Oliveira. **Através do Mbaraka: música e xamanismo guarani**. 2002. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **'O Nosso Governo': Os Tikuna e o Regime Tutelar**. São Paulo, Marco Zero / CNPq, 1988. 315

_____ Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998

OLIVEIRA, Valéria Maria Santana; DE MESQUITA, Ilka Miglio. Desafios no ensino de cultura indígena: por uma educação decolonial. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 9, n. 1, 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes, 1989. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf. Acessado em 10 de julho de 2017.

PATAXÓ, POVO. **Inventário Cultural Pataxó: Tradições do povo Pataxó do Extremo Sul da Bahia**. Bahia: Atxohã/Instituto Tribos Jovens (ITJ), 2011.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, Manuela Carneiro. **História dos índios no Brasil**, v. 2, p. 116-132, 1992.

PIEIDADE, Acácio Tadeu de C. Flautas e trompetes sagrados do noroeste amazônico: sobre gênero e música do Jurupari. **Horizontes Antropológicos**, v. 5, n. 11, p. 93-118, 1999.

_____ et al. **O canto do Kawoká: música, cosmologia e filosofia entre os Wauja do Alto Xingu**. 2004.

PRASS, Luciana. **Maçambiques, quicumbis e ensaios de promessa: musicalidades quilombolas do sul do Brasil**. 2009. Tese de Doutorado.

_____ **Maçambiques, quicumbis e ensaios de promessa: musicalidades quilombolas do sul do Brasil**. Editora Sulina, 2013.

PROUS, André. “A couve-flor e a ostra” – Reflexões sobre o Encontro de Etnomusicologia realizado na UFMG. In: DE TUGNY, Rosângela Pereira; DE QUEIROZ, Ruben Caixeta. **Músicas africanas e indígenas no Brasil**. Editora UFMG, 2006.

PORTO, Helânia Thomazine. T. Linguagens e significação: análise semiótica do artesanato dos Pataxós do extremo sul da Bahia. In: BARZOTTO, Valdir Heitor et al. **Linguística e Ensino de Língua Portuguesa**. Adriana Santos Batista, Aline Maria dos Santos Pereira, Celso Kallarrari [Organizadores]. São Paulo: Opção Editoras, 2014.

_____. “O real se dispõe para a gente é no meio da travessia”: A transmetodologia na pesquisa dos processos midiáticos em uma comunidade indígena baiana. **Comunicologia-Revista de Comunicação e Epistemologia da Universidade Católica de Brasília**, v. 9, n. 1, p. 158-172, 2016.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical como cultura: nuances para interpretar e (re) pensar o ensino de música no século XXI. **DEBATES-Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música**, n. 18, 2017.

REILY, Suzel Ana; DOULA, Sheila M. Manifestações populares: do aproveitamento à reapropriação. **Encontro de pesquisadores nas Ciências Sociais – Anais. USP**, 1990. p. 1-31

ROSSE, Eduardo Pires. Dinamismo de objetos musicais ameríndios: notas a partir de cantos yãmîy entre os Maxakali (Tikmũ’ün).. **Per Musi**, n. 32, p. 53-96, 2015.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. Breve história da presença indígena no extremo sul baiano e a questão do território Pataxó do Monte Pascoal. **Cadernos de História**, v. 5, n. 6, p. 31-46, 2000.

SANDRONI, Carlos. Propriedade intelectual e música de tradição oral. **Revista Cultura e Pensamento**, v. 3, p. 64-79, 2007.

SANTANA, Cleidiane Ponçada. **Cantos Tradicionais Pataxó na Língua Patxôhã. TCC**. Belo Horizonte, 2016.

SANTIAGO, Patrícia Furst. Mapa e síntese do processo de pesquisa em performance e em pedagogia da performance musical. **Revista da ABEM**, v. 15, n. 17, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos-CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007.

SEEGER, Anthony. Etnografia da música. **Cadernos de campo**, v. 17, p. 237-260, 2008.

_____. **Why Suyá Sing: A Musical Anthropology of an Amazonian People**. CUP Archive, 1987.

_____. **Por que cantam os Kisêdjê**. Uma antropologia musical de um povo, 2015.

SHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Unesp, 1992

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995.

SILVA, Vagner Gonçalves. A observação participante e a escrita etnográfica. In: FONSECA, Maria Margareth Soares (org). **Brasil Afro-Brasileiro**. Editora Atlântica. p. 287-306, 2000.

SILVA, Wilson Matos. **Marco Temporal, demarcação das terras indígenas**. 2009.

SIQUEIRA, Paula (tradução). "Ser afetado", de Jeanne Favret-Saada. **Cadernos de Campo (São Paulo, 1991)**, v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005

TURINO, Thomas. **Nationalists, cosmopolitans, and popular music in Zimbabwe**. University of Chicago Press, 2009.

URBAN, Greg. A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas. In: CUNHA, Manuela Carneiro. **História dos índios no Brasil**, v. 2, p. 87-102, 1992.

VIEIRA, Vislandes Bonfim. **A importância do canto dentro do ritual Awê Pataxó**. TCC em Línguas, Artes e Literatura/LAL, pela Formação Intercultural de Educadores Indígenas FIEI. UFMG, 2016.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Arawete o Povo do Ipixuna. **CEDI**, 1992.

_____. O nativo relativo. **Mana**, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002.

_____. A indianidade é um projeto de futuro, não uma memória do passado. **Prisma Jur**, São Paulo, v. 10, n.2, p. 257-268. Dez. 2011.

_____. **A inconstância da alma selvagem**. Editora Cosac Naify, 2014.

_____. O recado da mata. In: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami**. 2015.

_____. **Sobre a noção de etnocídio, com especial atenção ao caso brasileiro**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/314737647/Sobre-a-Nocao-de-Etnocidio-Com-Especial>. Acessado em 9 de novembro de 2016.

_____. **Os involuntários da Pátria – elogio do subdesenvolvimento**. Aula pública do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro durante o ato Abril Indígena, Cinelândia, Rio de Janeiro, v. 20, n. 04, 2016.