

**PAULO DE TÁSSIO BORGES DA SILVA**

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PROCESSO DE REVITALIZAÇÃO  
CULTURAL PATAXÓ NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KIJETXAWÊ ZABELÊ**

Monografia apresentada ao Colegiado de Pedagogia do Departamento de Educação/Campus X da Universidade do Estado da Bahia-UNEB como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Pedagogia, com habilitação em Docência e Gestão de Processos Educativos.

Orientadora: Professora M. Sc. Maria Geovanda Batista.

**Teixeira de Freitas- BA  
2009**

Monografia intitulada: “A educação escolar indígena no processo de revitalização cultural Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê”, de autoria de Paulo de Tássio Borges da Silva, apresentada ao Colegiado de Pedagogia do Departamento de Educação/Campus X/UNEB como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia: Docência e Gestão de Processos Educativos, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores (as).

---

Professora M. Sc. Maria Geovanda Batista  
UNEB/ DEDC-X- Orientadora

---

Professor Dr. Fernando César Coelho da Costa  
UNEB/ DEDC-X - Examinador

---

Professora Dr<sup>a</sup>. Olga Suely Soares de Souza  
UNEB/ DEDC-X - Examinadora

Dedico esse trabalho ao Povo Pataxó de Cumuruxatiba que nos seus saberes e fazeres me ensinaram o verdadeiro sentido da pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

A Javé, Olorum, Tupã. Princípio da vida, pela sabedoria, pela luz e força cotidiana.

Aos meus avós maternos, exemplos de fibra e força do povo do Sertão.

À minha mãe Maria Elza, meu bem, minha guerreira, amiga e companheira. Que sempre me incentivou a caminhar, pois como diz ela: “pé que não anda não dá topada”.

Aos meus irmãos Diêgo e Yure e minha irmã Inara, que me acalentam com o olhar, com o cheiro e o toque.

Aos meus tios e tias que sempre estiveram presente em minha caminhada.

Aos meus amigos (as): Neilton, Dora, Maura, Maurício, Gean, Yara, Zetinha, Rutinha, Clézio, Arê, Cláudio e tantos outros (as) que peço desculpas em ter esquecido.

Ao meu mais novo amigo Alan, que me ensinou a olhar a vida diferente e pelos diálogos da madrugada.

Às Amigas Leide, Lucélia e Penha pela amizade e por compartilharmos os momentos alegres e tristes destes anos.

À Patrícia pela acolhida, pelos poemas, pelas músicas, pela nossa amizade, cumplicidade e tudo o que construímos juntos.

Aos meus colegas do curso, pelo convívio e pela troca de informações.

Aos companheiros (as) do Projeto “A academia vai à aldeia” pelos momentos de partilhas e aprendizados.

À Professora Maria Geovanda Batista pelo compromisso, amizade e dedicação. Que sempre esteve pronta para orientar e dialogar na tessitura desta pesquisa.

Ao Professor Fernando César Coelho da Costa, pelos momentos de discussões, pela sua ética profissional e pelos aprendizados cotidianos do humano.

À Professora Olga Suely por sempre ter me incentivado e acreditado neste trabalho.

Aos demais professores (as) do curso que durante caminhada deram suas significativas contribuições.

Ao povo Pataxó, em especial aos de Cumuruxatiba pela acolhida, respeito e amizade. Obrigado por terem me recebido em suas casas e por me mostrarem que podemos ser fortes diante das adversidades da vida.

À Cristiane e Dário Pataxó pelo carinho, acolhida e o cuidado.

À Dona Zabelê pelos ensinamentos, pelo carinho e cuidado.

Às crianças Pataxó, pela candura e força com que enfrentam a vida.

Não era apenas barulho...  
Não era trovão,  
Havia um clarão!  
Não era relâmpago,  
Nem a claridade da lua,  
A mata estava em chamas!  
Chamas de pistolas,  
Violência  
E ganância.  
Casas queimadas,  
Roças destruídas,  
Vidas incendiadas.  
Era o fogo de 51!  
Fogo do pavor,  
Choro  
E medo.  
Da fome, dor  
E vergonha.  
Homens espancados,  
Mulheres estupradas,  
Crianças açoitadas,  
Idosos ridicularizados.  
Seres humanos mutilados!  
Queimaram vidas,  
Destruíram sonhos,  
Mataram índios (as).  
O fogo não apagou!  
A chama está acesa!  
Acesa na intolerância,  
Na ausência de políticas públicas,  
E nas tentativas de silenciamento dos  
Pataxó.

## RESUMO

Tendo como vistas analisar a Educação Escolar Indígena no Processo de Revitalização Cultural Pataxó na Escola Estadual Indígena Pataxó Kijetxawê Zabelê, o presente estudo tomou como suporte o enfoque qualitativo com a metodologia da sócio-poética, tendo como grupo pesquisador professores (as), educandos (as), pais, mães, anciãos (ãs), crianças, caciques e demais lideranças das aldeias Pataxó de Cumuruxatiba, Tibá, Pequi, Matwrembá e Kaí. O trabalho analisa até que ponto a Educação Escolar Indígena desenvolvida nas aldeias citadas acima contribuem ou não para o processo de revitalização cultural dos Pataxó de Cumuruxatiba. A Educação Escolar Indígena se configura nas comunidades Pataxó como conhecimento e aprendizagem que se soma à Educação indígena tecida nos cotidianos das aldeias. Para tanto foi construído com o grupo pesquisador diálogos, entrevistas semi-estruturadas, relatos memoriais e oficinas pedagógicas como instrumentos de geração de dados. De acordo com os aprendizados e conhecimentos adquiridos com a pesquisa, percebe-se que a Educação Escolar Indígena Pataxó, mesmo diante das dificuldades e faltas representa uma estratégia de luta no processo de revitalização cultural Pataxó, onde as comunidades criam em sua práxis educativa a ressignificação destas faltas não assumidas pelo Estado com seus aparelhos de gestão.

Palavras-Chave: Educação Escolar Indígena Pataxó; Educação Indígena; Revitalização Cultural e Gestão.

## RESUMEN

Con el objetivo de examinar la Educación Escolar Indígena en el proceso de revitalización cultural Pataxó en la *Escola Estadual Indígena Pataxó Kijetxawê Zabelê*, este estudio tiene como apoyo el enfoque cualitativo con la metodología de desarrollo del socio-poética, el grupo estudiado fue formado por profesores (as), estudiantes, padres, madres, ancianos (as), niños y niñas, caciques y otros dirigentes de las aldeas *Pataxó de Cumuruxatiba; Tibá, Pequi, Matwrembá y Kai*. El trabajo examina en qué medida los indígenas desarrollaron la escolarización en las aldeas antes mencionadas y si contribuyen o no, al proceso de revitalización cultural de los *Pataxós* de Cumuruxatiba. La Educación Escolar se ubica en las comunidades indígenas *Pataxó* como el conocimiento y el aprendizaje que se añade a la educación indígena en las aldeas tejidas diariamente. Así se construyó con el grupo de investigación diálogos, entrevistas semi-estructuradas, informes de los monumentos y talleres de enseñanza como instrumentos de generación de datos. De acuerdo con el aprendizaje y los conocimientos adquiridos en la búsqueda, se da cuenta de que la educación escolar indígena *Pataxó*, a pesar de las dificultades y las faltas representa una estrategia de lucha en el proceso de revitalización cultural Pataxó, en que las comunidades crean y recrean en su práctica educativa la resignificación de estas ausencias no cubiertas por el Estado con su equipo de gestión.

**Palabras-Llave:** Educación Escolar *Indígena* Pataxó; Educación *Indígena*; Revitalización Cultural e Gestión.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Núcleo da Escola Kijetxawê Zabelê na aldeia Pequi

Figura 2 - Interior de sede da Escola Kijetxawê Zabelê na aldeia Tibá

Figura 3 - RCNEI

Figura 4 - Slogan do curso de Magistério Indígena

Figura 5 - Entrada da aldeia Tibá

Figura 6 - kijeme de Cultura da Zabelê

Figura 7 - Voltaíris e crianças da aldeia Pequi

Figura 8 - Cantina da escola na aldeia Pequi

Figura 9 - Parte interna da escola na aldeia Alegria Nova

Figura 10 - Casa de farinha da aldeia Matwrembá

Figura 11 - Plantação de mandioca na aldeia Matwrembá

Figura 12 - Escola na aldeia Kaí

Figura 13 - Crianças órfãs e portadoras de necessidades especiais da aldeia Kaí

Figura 14 - Estudo em grupo na Jornada Pedagógica das Escolas Estaduais Indígenas 2008

Figura 15 - Participantes da oficina de línguas na Jornada Pedagógica das Escolas Estaduais Indígenas 2008

Figura 16 - Crianças durante oficina pedagógica na aldeia Pequi

Figura 17 - Professor Voltaíris e crianças durante oficina pedagógica na aldeia Pequi

Figura 18 - Desenho de Txanã Pataxó durante a oficina pedagógica na aldeia Pequi

Figura 19 - Desenho de Suia durante a oficina pedagógica na aldeia Pequi

Figura 20 - Dominó produzido pelo professor Voltaíris

Figura 21 - Cartaz do corpo humano em Patxohã produzido pelo professor Voltaíris

## **LISTA DE MAPAS**

Mapa 1- Mapa da população indígena na Bahia

Mapa 2 - Mapa do território de Cumuruxatiba

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - População indígena por Estados brasileiros

Tabela 2 - População por povo da região Norte e Oeste/ município

Tabela 3 - População por povo da região Sul e Extremo Sul/ município

Tabela 4 - Dados Gerais da Educação Escolar Indígena na Bahia

Tabela 5 - Demonstrativo da situação de alunos matriculados no ensino fundamental e médio

Tabela 6 - Quantitativo de escolas por etnia

Tabela 7 - Quantitativos de professores atuantes nas escolas indígenas / nível de escolaridade

## **LISTA DE GRÁFICO**

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos por séries na educação escolar indígena no Estado da Bahia

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAFI - Cadastro das Famílias Indígenas

CEE - Conselho Estadual de Educação

CIMI -Conselho Indigenista Missionário

CNE - Conselho Nacional de Educação

CTI - Centro de Trabalho indigenista

DIREC - Diretoria Regional de Educação

EEl - Educação Escolar Indígena

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDE - Fundo Nacional de Educação

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

FUNASA - Fundação Nacional de Saúde

FRLP - Frente de Resistência e Luta Pataxó

IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente

IBDF - Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ISA - Instituto Sócioambiental

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LICEEI - Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MI - Movimento Indígena

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PEE- Plano Estadual de Educação

PND - Parque Nacional do Descobrimento

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SIL- Summer Institute of Linguistics

SEC - Secretaria de Educação e Cultura

TI - Terra Indígena

UC - Unidade de Conservação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1 O QUE É SER ÍNDIO: INVENÇÃO EMANCIPAÇÃO.....</b>	<b>24</b>
<b>1.1 A INVENÇÃO CATEGÓRICA E O PROCESSO DE REETNIZAÇÃO.....</b>	<b>24</b>
<b>1.1.1 Qualificação e valorização da categoria índio: Antropofagia cultural.....</b>	<b>25</b>
<b>1.1.2 Sou Pataxó! Sou Tupinambá! Então somos Parentes.....</b>	<b>26</b>
<b>1.2 A PRESENÇA SOCIAL DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.....</b>	<b>27</b>
<b>1.3 A PRESENÇA INDÍGENA NA BAHIA.....</b>	<b>28</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CONCEITUAÇÃO, HISTÓRICO E GESTÃO.....</b>	<b>32</b>
<b>2.1 EDUCAÇÃO COMO CONTRADIÇÃO, TOTALIDADE E MEDIAÇÃO.....</b>	<b>32</b>
<b>2.2 A EDUCAÇÃO INDÍGENA X EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....</b>	<b>33</b>
<b>2.2.1 A escola indígena.....</b>	<b>34</b>
<b>2.2.2 A escola diferenciada.....</b>	<b>36</b>
<b>2.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL.....</b>	<b>37</b>
<b>2.3.1 Marco legal da Educação Escolar Indígena no Brasil.....</b>	<b>38</b>
<b>2.3.2 A luta pela escola indígena, específica, diferenciada, bilíngüe/ multilíngüe e intercultural de qualidade.....</b>	<b>41</b>
<b>2.4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA BAHIA.....</b>	<b>42</b>
<b>3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PATAXÓ.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PARA OS PATAXÓ DE CUMURUXATIBA/PRADO- BAHIA.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1.1 A Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1.2 A formação de professores (as).....</b>	<b>50</b>
<b>3.1.3 O acesso ao Ensino Superior.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1.4 Por uma Universidade Indígena Intercultural e Referenciada.....</b>	<b>52</b>
<b>4 A PRESENÇA PATAXÓ NO SUL E EXTREMO SUL BAIANO.....</b>	<b>54</b>
<b>4.1 QUEM SÃO OS PATAXÓ.....</b>	<b>54</b>

<b>4.2 DIÁSPORA PATAXÓ: “O FOGO DE 1951”</b> .....	<b>56</b>
<b>4.3 O PROCESSO DE RETOMADA DO TERRITÓRIO IMEMORIAL COMECHATIBÁ E O PROCESSO DE REVITALIZAÇÃO CULTURAL</b> .....	<b>58</b>
<b>4.3.1 As aldeias de Cumuruxatiba/Prado- Bahia</b> .....	<b>59</b>
4.3.1.1 A aldeia Tibá.....	60
4.3.1.2 A aldeia Pequi.....	61
4.3.1.3 A aldeia Alegria Nova.....	62
4.3.1.4 A aldeia Matwrembá.....	63
4.3.1.5 A aldeia Kaí.....	64
<b>5 APRENDIZADOS E CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS COM A PESQUISA</b> .....	<b>66</b>
<b>5.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PATAXÓ CONTADA POR ELES (AS) MESMOS (AS)</b> .....	<b>66</b>
5.1.1 As dificuldades e suas faltas.....	67
5.1.2 O Papel do (a) Educador (a) Indígena na Comunidade.....	70
5.1.3 Espaços-Tempos Escolares: o aprender a (con) viver com a comunidade.....	71
5.1.4 Escola Guardiã da Cultura Pataxó.....	72
5.1.5 Memórias Escolares.....	73
5.1.6 A Escola pelas Crianças Pataxó.....	76
5.1.7 Professores (as) Pesquisadores (as).....	79
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>84</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>89</b>
<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>89</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>90</b>
<b>ANEXO A</b> .....	<b>90</b>
<b>ANEXO B</b> .....	<b>94</b>
<b>ANEXO C</b> .....	<b>96</b>
<b>ANEXO D</b> .....	<b>98</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa é um ato de procura, de busca, de entendimento e de entrega ao desconhecido. É um lançar-se a algo que nos interpela, que nos faz arregalar os olhos, aguçar o paladar, a sensibilidade do toque e do olfato.

Neste caminho do pesquisar, modelado, cientificizado e instrumentalizado pela Academia, quando o pesquisador entra em campo se depara diante de normas construídas ao longo do seu percurso acadêmico. São os “clichês” da chamada pesquisa “científica”: O quê? Para quê? Os meios e as teorias. E assim, não foi diferente meu percurso de aprendizagem e pesquisa com o povo Pataxó de Cumuruxatiba/ Prado-Bahia.

Recordo do meu primeiro dia de visita de estudo com os Pataxó de Cumuruxatiba, fevereiro de 2006, e lá estava eu diante de minhas representações formadas escolarmente e informalmente nesta vida cotidiana de um jovem do Extremo Sul Baiano. Contava as horas para chegar à aldeia Tibá e me deparar com aqueles personagens tantas vezes representados nos livros didáticos, narrados de forma pitoresca quanto ao seu modo de vestir, alimentar, falar, etc.

Chegando à aldeia Tibá, me dei conta que a realidade diante dos meus olhos arregalados em nada se encaixava nas informações e imagens representadas pelo livro didático e nas famosas pinturas de Debret. Percebi então que nada sabia acerca dos Povos Indígenas brasileiros e que meu conceito de índio estava equivocado e colonizado. E assim, neste caldeirão de sentidos e emoções, minhas desconstruções acerca dos Povos Indígenas foram sendo desencadeadas.

Desde então, a cada leitura realizada acerca da temática, era como se uma página do livro didático e os discursos dos (as) professores (as) da educação básica ganhassem uma nova roupagem. Neste sentido, compreendi que as comunidades indígenas tratadas no pretérito perfeito (“eram, viviam, faziam”) pelo livro didático fugiam da realidade dos povos indígenas brasileiros, pois eles não se apresentaram para mim como: ‘sujos, preguiçosos, alienados à margem da sociedade. Muito

embora por ela marginalizados em seus direitos sociais, apresentaram-se como politizados, querendo educação, saúde, moradia digna e de qualidade.

Assim, é preciso refletir que:

É dentro dos sistemas de representação da cultura e através deles que nós “experimentamos o mundo”; a experiência é o produto de nossos códigos de inteligibilidade, de nossos esquemas de interpretação... Nós experimentamos a ideologia como se ela emanasse livre e espontaneamente de dentro de nós, como se fôssemos seus sujeitos livres, “funcionando por conta própria”. Na verdade somos falados ou falamos por nós, nos discursos ideológicos que nos aguardam desde o nosso nascimento, dentro das quais nascemos e encontramos nosso lugar (HALL 2002, pp. 171, 178-179).

E foi num processo de desconstrução do meu estereótipo de “índio” que fui buscando libertar-me das falas, dos discursos ideológicos e desta ideologia colonizadora do silenciamento dos povos indígenas brasileiros, em particular, dos Pataxó de Cumuruxatiba, que até então eram por mim e pela maioria ignorados, silenciados pelos nacionais.

Nos caminhos percorridos nas comunidades Pataxó de Cumuruxatiba buscava uma metodologia de pesquisa em que eu não fosse mais um legitimador do status quo. Buscava um aporte metodológico que permitisse que a pesquisa fosse construída coletivamente, onde não houvesse hierarquias entre pesquisador e pesquisandos (as), mas uma pesquisa de construção coletiva, em que todos (as) pudéssemos ser aprendizes e ensinantes. E foi nestes caminhos que encontrei a metodologia da Sóciopoética, desenvolvida por Jacques Gauthier (1999, p. 11) numa integração da pedagogia do oprimido, da análise institucional, da escuta mito-poética da pesquisa-ação e da educação simbólica. Denominamos como sóciopoética toda abordagem de pesquisa ou aprendizagem que destaca simultaneamente, os cinco princípios por ela assumidos: 1) a importância do corpo como fonte de conhecimento das culturas dominadas e de resistências; 2) valorização das categorias e dos conceitos que produzem; 3) o papel dos sujeitos pesquisados organizados sob a forma de grupo-pesquisador ou pesquisador coletivo como co-responsáveis pelos conhecimentos produzidos (co-pesquisadores); 4) o papel da criatividade do tipo artístico no aprender, no conhecer e no pesquisar; 5) a importância do sentido ético, espiritual e humano das formas e dos conteúdos no processo de construção dos saberes.

Da pedagogia do oprimido (FREIRE,1970) em sua concepção de 'círculo de cultura', a sociopoética herdou o caminho do grupo-pesquisador, em que os grupos envolvidos na pesquisa podem e devem se tornar sujeitos e autores da pesquisa e da sua aprendizagem. Tornando todos (as) participantes da pesquisa, desde os intelectuais confirmados pela academia até as pessoas do povo transformando-os, ao invés de objetos, cidadãos no pesquisar ou co-pesquisadores (as), que a sociopética chama de facilitadores (as) da pesquisa.

À análise institucional teorizada por René Lourau (1995) e Georges Lapassade (1977) soma-se à sociopoética com a capacidade de analisar, criticar e auto-criticar o espaço institucionalizado e ou instituído em que a pesquisa está inserida, utilizando de dispositivos (tempo (s), ritmo (s), pessoas, objetos e tarefas) que permitem tornar visível o que era escondido da vida ordinária.

A utilização da escuta mito-poética de Barbier (1993) que propõe 'transformar para conhecer', instituindo o grupo pesquisador, e nele, o aprender escutar as falas, sentir e perceber os corpos, os cheiros e os silêncios que ritmam os processos de criação.

A educação simbólica parte do princípio que pesquisar que educar não é uma atitude mecânica, mas, um processo em que o grupo pesquisador se deixa envolver por sua cultura. Fazendo de suas práticas cotidianas uma grande oportunidade de educação, pesquisa e emancipação.

No primeiro momento a pesquisa tinha como lócus a aldeia Tibá de Cumuruxatiba. Foi então, no desenrolar das visitas que os Pataxó passaram a se fazer co-(e)laboradores da pesquisa, mudando todo o rumo da mesma, assumindo de modo inesperado, a condição de sujeitos no processo do estudo. Sob o ponto de vista da Academia, o fato da pesquisa não ter se mantido algemada nas minhas vontades de pesquisador - dominador poderá soar como uma falha no percurso metodológico ou como uma vulnerabilidade dificilmente aceita. No entanto, acreditando eu que a pesquisa é uma construção coletiva de saberes e experiências e que a pesquisa em comunidades populares indígenas não cabe mais o caráter legitimador e hierarquizante, me deixei caminhar pelos saberes, encantos, conhecimentos e

ciência dos Pataxó de Cumuruxatiba, sem perder vista os objetivos e a intenção deste trabalho.

Foi neste sentido, que a pesquisa se ampliou sendo realizada nas aldeias Tibá, Pequi, Matwrembá e Kaí. Tendo como grupo pesquisador professores, pais, mães, crianças, caciques, anciãos (ãs) e demais lideranças destas comunidades.

O processo de construção dos dados para a pesquisa iniciou-se em 2006 com a formação do Projeto de Extensão “A Academia vai à Aldeia”, na minha participação como membro no coletivo de estudos deste projeto. Desta forma, as informações, os conhecimentos e os saberes nascem de experiências vividas e construídas junto ao Povo Pataxó de Cumuruxatiba e de outras localidades onde nos encontramos para planejar, avaliar, militar e estudar.

Dentro deste processo de construção de dados a observação participante e a escuta mito-poética possibilitaram-me aprender e apreender com as falas, os silêncios, os risos, os olhares, no balanço dos corpos no ritual do Awê, na degustação da Jaroba e do beiju, nos cheiros, no toque e na energia das sementes presentes nos artesanatos.

Outra grande fonte de construção de dados foi a análise documental referente à EEI a partir de uma abordagem histórico- crítica, permitindo um diálogo com o Movimento Indígena em busca da autonomia dos povos indígenas e de uma EEI diferenciada, específica, bilíngüe, intercultural e comunitária de qualidade.

Como instrumentos de “geração de dados”<sup>1</sup> foram utilizados como suportes a entrevista semi-estruturada com os (as) professores da aldeia Tibá, Pequi, Matwrembá e Kaí e oficinas pedagógicas com as crianças da aldeia Pequi e com professores (as) indígenas Pataxó, fotos, desenhos, gravações, diálogos em grupos, brincadeiras, diário de campo, filmagens e principalmente o convivo que se estabeleceu com as comunidades.

---

<sup>1</sup> A utilização deste termo é uma apropriação da obra de Graue & Walsh (2003). Os autores preferem o termo geração de dados a recolha de dados, pois segundo eles: “Os dados não estão aí a nossa espera, quais maçãs nas árvores prontas a serem colhidas. A aquisição de dados é um processo muito activo, criativo e de improvisação” (p.115).

A produção das informações e ou dados com pais, mães, anciãos (ãs) e demais lideranças da comunidade deu-se de maneira informal no cotidiano das aldeias durante as visitas de estudos e de vivências em seus rituais e fazeres que me foram permitidos participar.

A pesquisa se fundamenta num enfoque qualitativo com a abordagem da sociopoética por entender que ela permite estabelecer um diálogo mais próximo com as culturas tradicionais, sem hierarquização ou silenciamento de saberes e conhecimentos. Assim, esta pesquisa buscou analisar a Educação Escolar Indígena (EEI) no processo de revitalização cultural Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, a partir de um grupo pesquisador formado por professores (as), educandos (as), pais, mães, anciãos (ãs), caciques e demais lideranças das comunidades, buscando saber em que medida o acesso à educação escolar indígena na Escola Kijetxawê Zabelê forja ou não, em sua práxis cotidiana um processo de revitalização cultural Pataxó.

Neste sentido, esta pesquisa teve como objetivos específicos Historiar a luta dos Pataxó de Cumuruxatiba pela educação intercultural indígena no contexto das políticas públicas baianas de educação escolar indígena diferenciada, específica e bilíngüe; Identificar as demandas educacionais apresentadas pelos Pataxó de Cumuruxatiba e verificar se estas estão gestadas pelo Estado; e Identificar aspectos da pedagogia que revelam em sua práxis cotidiana o processo de revitalização cultural Pataxó.

Este trabalho dialoga também, no estágio com pesquisa em gestão de processos educativos em espaços formais, realizado nas aldeias Pataxó Tibá, Pequi, Matwrembá e Kaí no período de novembro de 2008 a março de 2009. A partir do estágio foi possível uma maior proximidade com o marco legal em que a pesquisa está sustentada, bem como uma proximidade com os processos de gestão da Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê.

Como aporte teórico propus dialogar com Cury (2006), que analisa a educação como um fenômeno totalitário, mediativo e contraditório. Bourdieu (1998, 2004,

2007) trazendo sua contribuição na análise da educação enquanto legitimadora do status quo dominante. Freire (1970, 2002) assinalando que mesmo a educação como legitimadora do status quo dominante, pode ser um instrumento de emancipação humana e social. No campo da educação indígena e da Educação Escolar Indígena estarei dialogando com Maher (2006), Meliá (1979), Tassinari (2001), Silva (1998) e Gersem dos Santos Luciano (2006). No enfoque histórico-antropológico estarei me apoiando em Cunha (1992), Valle (2000), Ribeiro (1986), Hall (2006), Thompson (1988) e Roberto Cardoso de Oliveira (2002, 2006).

No primeiro capítulo buscarei analisar a categoria “índio”, traçando uma visão histórico- crítica acerca da categoria, abordando a organização social dos povos indígenas no Brasil e na Bahia.

Dedicarei o segundo capítulo à abordagem da Educação Escolar Indígena, conceituando-a, historicizando-a no Brasil, na Bahia e em Cumuruxatiba e analisando sua gestão.

No terceiro capítulo abordarei a Educação Escolar Indígena Pataxó, abordando a mesma para os Pataxó de Cumuruxatiba, apresentando a Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, a formação dos (as) professores (as), o acesso ao ensino superior bem como as expectativas e os desafios de uma Universidade Indígena ou um Campus Intercultural Indígena.

No quarto capítulo, tratarei do processo de revitalização cultural dos Pataxó de Cumuruxatiba e a luta pela retomada de seu território, apresentando quem são os Pataxó, sua diáspora, seu processo de etnogênese e as aldeias de Cumuruxatiba/Prado- Bahia.

No quinto capítulo abordarei os aprendizados e conhecimentos adquiridos com a pesquisa, trazendo os dados e as informações produzidas e as análises (co) elaboradas.

## 1 O QUE É SER ÍNDIO: INVENÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Uma cadeia ideológica articular, se torna um local de luta não apenas quando as pessoas tentam deslocá-la, rompê-la ou contestá-la, suplantando-a por um conjunto inteiramente novo de termos, mas também quando interrompem o campo ideológico e tentam transformar seus significados pela modificação ou rearticulação de suas associações, passando, por exemplo, do negativo para o positivo. (HALL, 2002, p. 182)

### 1.1 A INVENÇÃO CATEGÓRICA E O PROCESSO DE REETNIZAÇÃO

Durante séculos os povos<sup>2</sup> indígenas brasileiros foram velados e considerados como uma única etnia, quando não, designados como Tupi ou Tapuia<sup>3</sup>, silenciando inúmeras etnias que foram negadas em seus saberes, culturas e fazeres.

Com a chegada dos Portugueses ao território brasileiro<sup>4</sup> houve a adoção da categoria “índio” em detrimento das etnias indígenas que habitavam o Brasil, desencadeando em meio à história do nosso país uma inculcação de que os nativos pré-cabralinos eram seres atrasados, animais e que a tendência destes povos seria a extinção. Para Carlos Roberto Jamil Cury,

As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações... [sendo que] só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa (CURY, 1986, p. 21).

Nos livros didáticos os povos indígenas receberam o tratamento no pretérito imperfeito (eram, tinham, comiam, etc.) e nas escolas geralmente lembrados no dia 19 de abril, dedicado nacionalmente como “dia do índio”, mas qual índio? Pataxó? Xavante? Tubinambá?

É notório no tratamento dado aos povos indígenas, a legitimação de *status quo* colonizador europeu que ainda perdura em nossa sociedade brasileira e que de

<sup>2</sup> O emprego da categoria povo ao tratar de indígenas é reconhecido pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada no Brasil em 1993, admitindo o direito de autodeterminação cultural e étnica nos marcos do Estado Brasileiro.

<sup>3</sup> Tapuia foi uma categoria inventada para designar os indígenas que não eram Tupi e não-amigos da Coroa. Desta forma, todos os povos que fossem contra a expansão da Coroa Portuguesa eram denominados de Tapuia.

<sup>4</sup> Estimativas demográficas apontam que por volta de 1500, na chegada de Pedro Álvares Cabral, o Brasil era habitado pelo menos por 5 milhões de nativos. Hoje esta população está reduzida a pouco mais de 700.000 índios em todo Brasil, segundo dados do IBGE de 2001.

certa forma se manifesta das piores maneiras possíveis, desde a queima de indígena em ponto de ônibus à violência da freqüente pistolagem que acontecem na luta pelo território indígena e pela terra no Brasil de um modo geral.

### **1.1.1 Qualificação e Valorização da Categoria Índio: Antropofagia cultural<sup>5</sup>**

Uma coisa é certa, se referindo aos povos indígenas no Brasil, é preciso deixar claro que eles não estão em extinção, é o grupo populacional que mais cresce em nosso país com um percentual em torno de 4% ao ano, contra 1,6% da população brasileira no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2001, aumentando de 250.000 índios no início da década de 1970 para 700.000 em 2001. Isto se deve ao processo histórico de etnogênese ou reetnização, que é a reafirmação étnica e a retomada da luta pela terra que acontece em todas as regiões brasileiras, com os indígenas que a partir de pressões políticas, econômicas, religiosas ou, por terem sido expulsos de suas terras e estigmatizados socialmente foram sujeitos a se esconderem e negarem suas identidades étnicas como estratégia de sobrevivência, adotando a identidade de caboclo<sup>6</sup>.

Desta forma, é inadmissível se falar de populações indígenas no Brasil utilizando a categoria genérica de índio, sem levar em conta a diversidade dos povos que compõem esta população indígena brasileira.

Não há um censo indígena no Brasil. Desta forma, as informações populacionais são feitas por agências governamentais como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), ou pela Igreja Católica com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e o Instituto Socioambiental (ISA), que numa colagem de dados tem-se a amostragem de que hoje vivem no Brasil mais de 700 mil indígenas. Sendo estes (as) distribuídos em 206 povos, falando mais de 189 línguas, sem falar dos 46 povos que vivem

---

<sup>5</sup> A Antropofagia foi um movimento que surgiu em 1920, tendo como principal objetivo romper com padrões artísticos e culturais instituídos na época. Para Oswald de Andrade (1997, p.78), é uma forma peculiar de olhar e de pensar o mundo, é o fim da cópia ou da submissão aos povos, e devoração do que lhe é estranho.

<sup>6</sup> Para Roberto Cardoso de Oliveira (2006) a categoria caboclo pode ser considerada um sintoma do sistema de exploração econômica e de dominação política que segmentos regionais da população brasileira exerciam e em muitas regiões ainda exercem sobre os povos indígenas.

isolados e os indígenas que vivem em centros urbanos. Mas isto somente a partir do último censo, porque antes, esta categoria “índio” não era contada diferenciadamente, mas no conjunto dos “pardos”.

Na década de 1970, com o avanço no processo de organização dos povos indígenas, o surgimento do movimento indígena (MI), e de uma “pedagogia de resistência” os povos indígenas subverteram a categoria genérica colonizadora de índio. Assim, passaram adotá-la como uma identidade de referência que une, articula, visibiliza e fortalece os povos indígenas brasileiros, demarcando uma fronteira étnica do restante da população nacional, mas que não serve para sua identificação singular, preferindo se autoidentificarem por sua etnia, Pataxó, Kariri, Kaingang, etc.

A partir do movimento e do dinamismo dos povos indígenas na descolonização da categoria “índio”, categoria esta até então sinônimo de atraso, preguiça e extinção; os povos indígenas brasileiros revitalizaram sua auto-estima e vem buscando sua reafirmação étnica, escondida e camuflada como caboclo, assumindo-se como sujeito coletivo posicionado ao lado da resistência às diferentes estratégias de colonização, integração e desculturação à diferença.

Neste sentido, da categoria genericamente inventada cria-se uma marca identitária multiétnica que une povos nativos historicamente aliados que estão na luta pela conquista de seus direitos, aos seus territórios imemorais, às políticas públicas referenciadas nos seus saberes, práticas e modos de vida e à educação escolar indígena, intercultural, bilíngüe/multilíngüe e diferenciada.

### **1.1.2 Sou Pataxó! Sou Tupinambá! Então Somos Parentes.**

Com a valorização do termo índio, os povos indígenas brasileiros passam a adotar o termo “parente” como forma de identificação e tratamento de um povo para outro. Torna-se importante ressaltar, que o termo não tem a intenção de dizer que todos os índios são os mesmos, mas que estes partilham algumas demandas comuns, como a exemplo, da demanda por território e uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngüe/ multilíngüe de qualidade.

A categoria “parente” se revela no contexto histórico da caminhada de luta dos povos indígenas brasileiros, como um fator positivo que une inúmeras etnias em todas as regiões brasileiras. É um reconhecer-se na luta do (a) outro (a), sem perder a cultura particular e singular a cada povo.

## 1.2 A PRESENÇA SOCIAL DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Na tabela<sup>7</sup> abaixo é possível analisar a distribuição da população indígena nos Estados brasileiros.

TABELA 1  
População indígena por Estados brasileiros

UF	População	% do total
Acre (AC)	8.009	1,09
Alagoas (AL)	9.074	1,24
Amapá (AP)	4.972	0,68
Amazonas (AM)	113.391	15,45
Bahia (BA)	64.240	8,75
Ceará (CE)	12.198	1,66
Distrito Federal	7.154	0,97
Espírito Santo (ES)	12.746	1,74
Goiás (GO)	14.110	1,92
Maranhão (MA)	27.571	3,76
Mato Grosso (MT)	29.196	3,98
Mato Grosso do Sul (MS)	53.900	7,34
Minas Gerais (MG)	48.720	6,64
Pará (PA)	37.681	5,13
Paraíba (PB)	10.088	1,37
Paraná (PR)	31.488	4,29
Pernambuco (PE)	34.669	4,72
Piauí	2.664	0,36
Rio de Janeiro (RJ)	35.934	4,89
Rio Grande do Norte	3.168	0,43
Rio Grande do Sul (RS)	38.718	5,27
Rondônia (RO)	10.683	1,46
Roraima (RR)	28.128	3,83
Santa Catarina (SC)	14.542	1,98
São Paulo (SP)	63.789	8,69
Sergipe (SE)	6.717	0,91
Tocantins (TO)	10.581	1,44
<b>Total</b>	<b>734.131</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000

<sup>7</sup> Extraído do site [www.cimi.org.br](http://www.cimi.org.br) em 04-04-2009.

Segundo o Censo do IBGE de 2000, o Brasil apresenta uma população de 734.131 indígenas, sendo a região que mais concentra esta população é a região Norte, tendo o Estado do Amazonas como o estado com maior população indígena do Brasil (com 113.391 representando 15,45 % da população nacional em indígenas), vindo depois à região Nordeste com maior concentração e a Bahia como o estado mais populoso em indígenas do Nordeste e o segundo do Brasil (com 64.240 representando 8,75% da população nacional em indígenas).

Em observância do quadro descrito e diante das informações acima, a falta de um censo indígena no Brasil, revela-se como mais um empecilho na concretização de políticas públicas que realmente atendam as demandas e peculiaridades de cada povo. Neste sentido, a política do silenciamento ainda vigora, na medida em que não há uma contagem populacional efetiva e segura acerca destes povos.

### **1.3 A PRESENÇA INDÍGENA NA BAHIA**

Novamente há dados diferenciados acerca dos povos indígenas na Bahia, segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), existem atualmente 15 povos indígenas, com uma população de 16.715 habitantes sendo eles: Arikosé, Atikum, Botocudo, Kaimbé, Kantaruré, Kariri, Kiriri, Kiriri Barra, Pankararé, Pankararú, Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe, Tupinambá, Tuxá e Xucuru-Karirí.

Numa publicação recentemente lançada pela Secretaria de Educação e Cultura da Bahia, na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena do regional Nordeste I, configuraram o seguinte mapa populacional indígena.

MAPA 1  
População indígena na Bahia



Fonte: Sistema de Informação da Atenção da Saúde Indígena- SIASE/ Cadastro das Famílias Indígenas-CAFI

Outro dado acerca dos povos indígenas na Bahia é o da Secretaria da Educação do Estado da Bahia nas tabelas 2 e 3 a seguir:

**TABELA 2**  
População por povo da região Norte e Oeste/ município

<b>POVO INDÍGENA</b>	<b>MUNICÍPIO</b>	<b>POPULAÇÃO</b>
KIRIRI	Banzaê	1.163
	Muquém do S. Francisco	84
TUXÁ	Rodelas e Ibotirama	1.300
PANKARARÉ	Glória	2.193
KANTARURÉ		260
XUKURU-KARIRI		73
KAIMBÉ	Euclides da Cunha	1.200
PANKARU	Serra do Ramalho	61
Total		6. 334

FONTE: FUNAI, 2001; FUNAI/Regional Paulo Afonso, 1999

**TABELA 3**  
População por povo da região Sul e Extremo Sul/ município

<b>POVO INDÍGENA</b>	<b>MUNICÍPIO</b>	<b>POPULAÇÃO</b>
PATAXÓ	Porto Seguro	2.857
	Santa Cruz de Cabrália	2.257
	Itamarajú	195
	Prado	217
PATAXÓ HÃ HÃ HÃE	Pau Brasil	1.600
	Camacan	69
	Itaju do Colônia	68
	Camamu	120
TUPINAMBÁ	Ilhéus	1.500
Total		8. 883

FONTE: FUNAI, 2001, FUNAI/Regional Eunápolis, 1999 e Professores (as) Tupinambá, 2001

A Bahia conforme a informação acima é o primeiro estado com maior concentração em população indígena da região nordeste e o segundo do Brasil, sendo os Pataxó a etnia mais numerosa que compõe a população indígena baiana.

Percebe-se nos dois quadros a não inclusão de 2 povos, os Atikum e Tupã. O povo Atikum vive no município de Muquém de São Francisco com 32 indígenas e o povo Tupã mora na comunidade Tupã no município de Paulo Afonso, tendo uma população de 59 habitantes.

## **2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CONCEITUAÇÃO, HISTÓRICO E GESTÃO**

“[...] Acredito que seja através da educação que vamos construir uma outra história para o nosso povo”. (Ariri Pataxó- Educador Indígena, diário de campo, fevereiro de 2006)

### **2.1 EDUCAÇÃO COMO CONTRADIÇÃO, TOTALIDADE E MEDIAÇÃO.**

A educação como fenômeno social só pode ser compreendida num contexto econômico, social e político dentro de uma história que não se faz contada apenas nas vozes dos (as) dominadores (as), mas nas subversões e silêncios dos que se fazem nesta história protagonistas, sejam as políticas públicas emancipatórias, sejam outras as lutas. Neste sentido, para a análise das políticas públicas e os processos de gestão na educação escolar indígena, convém aqui abordar os conceitos: contradição, totalidade, mediação, educação indígena, educação escolar indígena e interculturalidade.

Definida por Roberto Jamil Cury (1986), segundo a concepção marxista, a contradição é o motor interno do desenvolvimento e das transformações. Sem contradição não há conflito, dialética e crescimento. A contradição para o autor é antes um princípio inerente a todo e qualquer fenômeno educativo, onde é preciso conhecê-la.

A educação como totalidade se insere numa compreensão que busca não apenas o que está no campo particular ou singular, mas numa perspectiva holística, encontra-se em conexão com a teia social. A educação não é uma ilha. Desta forma, a EEI e os processos de revitalização cultural devem, portanto, serem analisadas no conjunto das lutas das comunidades, da educação brasileira e de nossos próprios processos socioculturais.

A concepção de mediação nos faz refletir que nada acontece sem os meios e os modos de produção e gestão, isolado, que as relações são co-construídas e co-estabelecidas a partir da mediação. Nesta perspectiva, a educação é mediadora a partir do momento em que “[...] a apropriação de um saber torna-se momento de

denúncia de um saber dissimulador [neutro] das contradições e anuncia a possibilidade de novas relações sociais” (CURY, 1986, p. 67). Pode se afirmar que é pela categoria de mediação que os espaços-tempos escolares, os agentes e experimentos pedagógicos constituem-se essenciais ao processo de revitalização, transmissão, vivência, reconhecimento cultural e produção do conhecimento e da identidade do Ser Pataxó.

## **2.2 A EDUCAÇÃO INDÍGENA X EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

O estudo da temática exigiu ainda na investigação da pesquisa a compreensão dos conceitos de educação indígena, educação escolar indígena, escola indígena e escola diferenciada.

Para o antropólogo Gersem José dos Santos Luciano, índio Baniwa do alto rio Negro,

(...) a educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança (LUCIANO, 2006, p.129).

Significa então dizer que todo povo tem sua cultura e seus processos próprios de educação comunitária e de (re) produção. Nas comunidades indígenas, o processo de desenvolvimento e expressão, os modos de viverem suas culturas e de transmitirem seus conhecimentos às novas gerações foram denominados de “Educação Indígena” (MELIÁ 1979). Em meio à diversidade étnica que compõe os povos indígenas brasileiros, cada grupo étnico e/ou social/cultural a partir de suas necessidades e realidades, forja processos educativos, onde o “ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia-a-dia, ao trabalho, ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico” (MAHER 2006, p. 17). Foi graças à ciência desses processos da educação indígena que as mais de duas centenas de povos identificados atualmente no Brasil, conseguiram resistir em seus saberes e práticas etnoculturais, em suas identidades cultivadas.

Neste sentido, o seguinte autor salienta que:

**A educação indígena** refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto **a educação escolar** indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores (LUCIANO, 2006, p. 129)<sup>8</sup>

### 2.2.1 A Escola Indígena

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

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

Segundo Rosa Helena Silva (1998), a escola indígena é uma nova forma de instituição educacional para a revitalização e reelaboração cultural de cada povo, tendo como objetivo a conquista de sua autonomia social, econômica e cultural, contextualizada e alicerçada em sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica.

Em diálogos com os (as) professores das Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê a escola se revelou como um lugar de pertencimento, onde é possível aprender sem se afastar da cultura Pataxó. Para a professora M. L. , professora indígena da escola na aldeia Pequi, a escola indígena é de fundamental importância

---

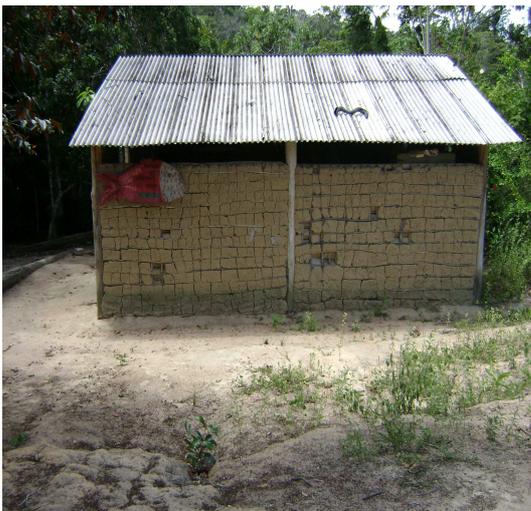
<sup>8</sup> Grifo meu.

na vida da comunidade pois “[...] ela cultua a nossa cultura, começa a preservar a nossa cultura [...]”.<sup>9</sup>

Eis o depoimento de uma das professoras da Escola Kijetxawê Zabelê na Aldeia Tibá:

Minha formação foi sempre numa escola branca, aqui em Cumuruxatiba. Na escola indígena a gente tem como aprender coisa sobre a gente mesmo, aprender um pouco mais sobre nós mesmos índios. Tipo a linguagem que na escola branca a gente não tem e na escola indígena a gente tem como aprender a nossa língua. E na escola branca também há muito preconceito com a gente indígena... e cá a gente convivendo com a gente mesmo não tem isso. Eu mesmo já sofri preconceito dentro da sala de aula por causa que descobriram que eu era índia, os meus colegas gostavam muito de gozar da minha cara, ficavam cantando a música da gente, fazendo pouco da gente. E na escola indígena não! A gente convive com pessoas que são realmente pessoas como nós, tem sangue da gente, tipo indígena, como indígenas, e eles entendem porque é uma origem nossa mesmo, nossa indígena, e na escola branca não, não são todos que percebem isto (K. F., professora da Aldeia Tibá).

A partir do depoimento da professora K. F., é possível perceber que a Escola Kijetxawê Zabelê é um espaço de aprendizado da cultura Pataxó, onde é possível aprender sem precisar negar sua cultura para não sofrer constrangimento ou preconceito. Neste sentido, a escola torna-se um ambiente de luta e refúgio devido às dificuldades em que a escola não-índia tem em dialogar com as suas diferenças.



FIGURAS 1 e 2- Núcleo da Escola Kijetxawê Zabelê na aldeia Pequi (figura 1) e interior de sede da Escola Kijetxawê Zabelê na aldeia Tibá (figura 2). Autoria de Paulo de Tássio Borges da Silva

<sup>9</sup> Entrevista realizada em 23 de fevereiro de 2009.

### 2.2.2 A Escola Diferenciada

Uma educação escolar indígena que respeite as particularidades de cada povo, considerando as diferenças entre as etnias indígenas e as demais culturas brasileiras nos remete a pensar sua educação como educação diferenciada.

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

Quando se fala em escola diferenciada imagina-se uma escola que seja diferente da escola não indígena brasileira. Por entender que as demandas por conteúdo e os processos de aprendizagens dos povos indígenas são diferentes. O que nos faz salientar que do ponto de vista de sua concepção e da sua institucionalidade esta escola diferenciada deve ser dirigida por profissionais indígenas.

Segundo Silva, a escola diferenciada é:

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

Desta forma, é preciso salientar que, para que exista uma escola realmente diferenciada para os povos indígenas, é necessário que o Estado promova políticas públicas que ampare estas diferenças que ainda permanecem silenciadas no Estado da Bahia, quando este Estado não reconhece a categoria de professor (a) indígena, deixando a margem do sistema educativo baiano, tais profissionais que forjam em suas comunidades a autêntica escola diferenciada.

### 2.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Segundo Maher (2006) a educação escolar indígena no Brasil pode ser dividida em dois paradigmas. O primeiro denominado “paradigma assimilacionista”, onde se intenciona educar o índio para a negação de sua identidade e abdicação de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais. Podendo este ser classificado em dois modelos: o de “submersão” e o de “transição”. O modelo de submersão se caracterizaria pela retirada das crianças indígenas de suas aldeias para internatos catequéticos, se iniciando no Brasil colônia, quando a escolarização dos índios era destinada aos religiosos da Igreja Católica, em particular aos jesuítas. No modelo de transição, as crianças não seriam mais retiradas de suas aldeias, mas as escolas se inserem nas comunidades indígenas, utilizando de suas línguas nas séries iniciais, onde a criança seria alfabetizada em sua língua materna para depois se acessar o português gradativamente, até que a língua indígena fosse excluída do currículo escolar. Este modelo é adotado a partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio- SPI em 1910, e que posteriormente se estende à política de ensino da Fundação Nacional do Índio- FUNAI, sua sucessora, com a articulação do Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas.

A escola como espaço regulado do saber e como instituição surgiu primeiro para os povos indígenas sob a tentativa de “integração” e “domesticação”, para alcançar a submissão e a negação de suas identidades desde as missões jesuíticas. Desta perspectiva, a inserção da escola no cotidiano das comunidades indígenas pode ser analisada a partir do conceito de “violência simbólica”, definida por Bourdieu (2004, p.106), como o ato de dar um significado “[...] a uma ação ou a um discurso de forma que é reconhecida como conveniente, legítima, aprovada”, como uma imposição de determinada cultura como universal e única.

Nessa perspectiva de escola como espaço de controle, Bourdieu (2004, p. 212) salienta que “a escola, pela própria lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite”. A escola se insere nas comunidades indígenas como um “motor de impactos e transformações socioculturais” (THOMPSON 1998, p. 18), onde a educação formal a partir de uma violência simbólica legitima o *status quo* da cultura dominante em detrimento dos valores,

manifestações e práticas que não dialogam com a cultura instituída hierárquica. Na perspectiva freireana a escola também pode ser compreendida como motor de transformação, porém de outro modo, se posta a serviço das culturas dominadas e de resistência.

É deste ponto de vista que o segundo paradigma de educação escolar indígena surge na sociedade brasileira no final da década de 1960, é o “paradigma emancipatório”, influenciado por esta visão libertadora defendida por Paulo Freire, construído pelo movimento indígena e organizações não governamentais indigenistas, destacando entre elas: Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Comissão Pró-Índio, entre outras. O paradigma emancipatório nasce do encontro entre as teses da educação como prática de liberdade e o movimento das organizações das sociedades indígenas, em oposição ao paradigma assimilacionista, assumindo como referência o “enriquecimento cultural e lingüístico”, que busca uma proficiência nas línguas de seus antepassados, o avanço dos estudos na área da lingüística, o respeito às crenças, aos saberes e a práxis cultural indígena.

As lutas desenvolvidas pelo Movimento Indígena (MI), organizações indígenas e demais organizações culminaram nas conquistas presentes na Constituição Federal de 1988, que rompeu com a ideologia integracionista, fundamentada no mito da miscigenação<sup>10</sup>, responsável por criar imagem e autoimagem de um (a) brasileiro (a) europeizado, configurando-se num padrão a ser seguido e adotado, “um harmônico compósito social” (COSTA, 2002, p. 11). Nesta esteira das lutas do MI estão as Conferências Nacionais e Regionais de Educação Indígena que colocaram e vem colocando em debate as reivindicações dos povos indígenas e refletindo as políticas públicas que podem vir atender suas demandas para a EEI.

### **2.3.1 Marco legal da Educação Escolar Indígena no Brasil**

---

<sup>10</sup> Gilberto Freyre foi um dos grandes defensores que celebrava esta miscigenação, sem refletir que a mesma não aconteceu de maneira harmoniosa e pacífica, mas do estupro de mulheres negras e indígenas.

A Constituição de 1988 trouxe aos povos indígenas brasileiros o direito de manterem suas identidades culturais, trazendo em seu Artigo 210 a garantia da educação bilíngüe, cultivo de suas línguas maternas e de seus processos próprios de seu aprendizado.

Outra conquista que representa uma vitória para a educação escolar indígena é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que veio substituir a Lei 5.692 de 1971 que nada tratava acerca da educação escolar indígena. A LDB 9.394/96 traz em seu capítulo II, da educação básica, na seção I, nas disposições gerais do Artigo 36 o respeito às diversidades culturais regionais e locais que deverão estar inseridas num currículo do ensino fundamental e médio que terá base nacional comum. A LDB 9.394/96 traz ainda neste Artigo, parágrafo 4, as contribuições das etnias indígenas na formação do povo brasileiro.

A LDB 9.394/96 regulariza a oferta da educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com recuperação de suas memórias históricas, reafirmação das identidades étnicas, valorização das línguas e ciências; o apoio técnico e financeiro para a EEI com programas integrados de ensino e pesquisa; realização de audiências nas comunidades indígenas para planejar objetivos, fortalecer práticas sócio-culturais na língua materna; desenvolvimento de currículos específicos e programas que correspondam às comunidades, com elaboração e publicação sistematicamente de material didático específico e diferenciado e programas de formação de pessoal especializado destinado à EEI.

Em seu Artigo 87 a LDB 9.394/96 institui a “Década da Educação”, estabelecendo que a união deverá encaminhar ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para esta década que se inicia em 1997. Desta forma, em 9 de janeiro de 2001 é instituído o PNE, Lei nº. 10.172, que prevê a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas, criação de linhas de financiamento para a implementação das propostas de educação em áreas indígenas, prover de equipamentos as escolas indígenas com material didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio.

O PNE atribui aos Estados a responsabilidade legal pela educação indígena, assumindo como meta a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria específica do magistério e programas continuados de formação sistemática do professorado indígena.

Em 14 de setembro de 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais da EEI, por meio do Parecer 14/99 que cria a categoria escola indígena, definindo os princípios e os fins e a competência para a EEI, a formação do (a) professor (a) indígena, o currículo da escola e sua flexibilização que foram normatizados na resolução nº. 3/99 do CNE.

No mesmo ano, como fruto da luta pela EEI diferenciada de qualidade é elaborado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), pelo Comitê de EEI, que é formado por antropólogos (as), educadores (as) e pesquisadores (as) e o MEC, com a participação de lideranças e professores (as) indígenas de diferentes povos do Brasil.

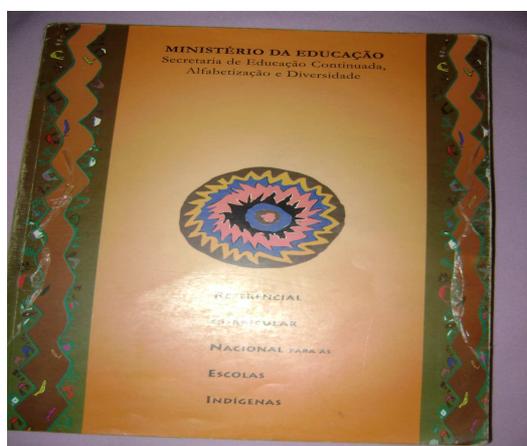


FIGURA 3- RCNEI, autoria de Paulo de Tássio Borges da Silva

O RCNEI reúne aspectos políticos, históricos, legais e sócio- antropológicos de uma EEI destinada aos agentes que atuam nas comunidades indígenas. O grande problema identificado depois de passados 10 anos, é a falta de divulgação do material que nem sempre chega às comunidades indígenas. Em conversa com os (as) educadores (as) indígenas na Jornada Pedagógica das Escolas Indígenas da DIREC-9 de Teixeira de Freitas-BA, que se realizou na Aldeia Águas Belas, em

2008, os (as) mesmos (as) externaram as dificuldades de terem acesso ao RCNEI, sendo os poucos exemplares que existiam eram cópias não muito legíveis, chegando comunidades não terem nem mesmo um único exemplar para consulta. Tal fato foi externado por ocasião de um concurso temporário que iria surgir para a contratação de professores (as) indígenas que teria como aspecto de seleção os fundamentos do RCNEI, na verdade o concurso até hoje não saiu, está dependendo de iniciativas da SEC e do Governo do Estado da Bahia.

A lei Federal mais recente acerca da EEI é a lei 11.645 promulgada em março de 2008 que insere no sistema educativo brasileiro a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-descendente e Indígena, onde a mesma reconhece a contribuição do aprendizado e saberes tradicionais destes povos na constituição da sociedade brasileira.

### **2.3.2 A Luta pela Escola Indígena, Específica, Diferenciada, Bilíngüe/ Multilíngüe e Intercultural de Qualidade**

No bojo das lutas das comunidades indígenas brasileiras encontra-se na contemporaneidade a reivindicação por uma escola indígena, específica, diferenciada, bilíngüe/ multilíngüe e intercultural de qualidade.

A escola indígena específica e diferenciada vista pelos indígenas brasileiros, como já foi afirmada, é aquela que esteja a serviço das particularidades de cada povo e que saiba dialogar com os saberes, os fazeres e as experiências que estes trazem em seu corpo, sua oralidade e ancestralidade.

No Brasil há cerca de 189 línguas indígenas sendo faladas em diferentes comunidades. A adoção do bilingüismo e do multilinguismo para estas etnias, representa um importante degrau conquistado no percurso de sua autonomia, autoafirmação e cidadania indígena. Assim, o etnoconhecimento das línguas indígenas frente à educação escolar indígena representa uma conquista das organizações indígenas junto ao Estado brasileiro.

Na esteira da luta pela educação escolar indígena está a configuração de uma escola intercultural de qualidade que promova um diálogo entre as culturas indígenas e não-indígenas sem silenciar um ao outro. Nesta perspectiva, o caminho da interculturalidade com a qualidade requer uma parceria de respeito onde a escola desenvolva sua cultura e também conheça e domine os saberes e conhecimentos da sociedade não-indígena.

Somando-se às legislações nacionais está a Convenção Nº. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), proclamada em 1989, onde reconhece que cabe aos povos indígenas decidir quais são suas prioridades em matéria de desenvolvimento e que eles tem o direito de participar dos planos e programas governamentais que os destinam. No campo educacional, a Convenção coloca em palco a participação dos povos indígenas na formulação e execução de programas de educação, o direito de criarem suas próprias instituições e meios de educação. Embora a Convenção tenha trago grande participação aos povos indígenas, no Brasil ela ainda não foi ratificada, se encontrando em discussão no Congresso Nacional.

Desta forma, a luta por uma escola indígena, específica, diferenciada, bilíngüe/multilíngüe e intercultural de qualidade se torna uma importante instituição na conquista da autonomia dos povos indígenas e em sua cidadania.

## **2.4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA BAHIA**

A escola se instalou no Estado da Bahia a partir da implantação de alguns postos indígenas do SPI na década 1940, onde alguns povos indígenas recebiam a educação escolar até a quarta série do ensino fundamental. Uma educação gerida pelo Estado sem preocupação alguma com as diversidades presentes nas etnias indígenas do território baiano. No entanto, antes da presença do Estado no fenômeno educativo indígena se vivenciou em algumas etnias a atuação das missões religiosas.

Em 1970, começa o processo de escolarização com os Tuxá de Rodelas, logo mais, algumas professoras graduadas são contratadas pela FUNAI para trabalharem no

Norte do Estado com os povos Kiriri, Kaimbé, Pankararé e Tuxá. É importante ressaltar que esta educação era ministrada por não-índios, com currículos descontextualizados dos povos indígenas, sendo esta educação marcada ainda pela ideologia assimilacionista.

É no final de 1980, com o fortalecimento do MI baiano que muitos povos exigiram e incorporaram professores (as) indígenas em suas escolas. Desta forma, o que se observa é que a maioria destes (as) professores (as) indígenas não habilitados (as) ou graduados (as) para a função que exercem.

Em 12 de março de 2003, é promulgado o Decreto Nº. 8.471 que cria a categoria de Escola Indígena no Sistema Estadual de Ensino do Estado da Bahia, representando uma vitória para a população indígena do Estado da Bahia.

Outra política pública homologada pelo Estado baiano foi a Resolução do Conselho Estadual de Educação de Nº. 106 aprovada em 19 de outubro de 2004, estabelecendo diretrizes, metas e objetivos para subsidiarem as políticas públicas de EEI no Sistema Estadual de Ensino.

Em 15 de setembro de 2006 é aprovado o Plano Estadual de Educação (PEE) da Bahia, estabelecendo diretrizes, metas e objetivos para a EEI no Estado para os dez próximos anos. Dentre alguns objetivos e metas do PEE estava a ampliação de vagas nas escolas indígenas, implantação da educação profissional visando a auto-sustentação, construção de escolas obedecendo ao projeto arquitetônico de cada etnia, regulamentação e profissionalização a partir de concurso público do magistério indígena com concurso diferenciado e criação da categoria de professor (a) indígena.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2007, no Estado da Bahia há 57 escolas indígenas vinculadas a 11 Diretorias Regionais de Educação (DIREC's) que atendem 6.316 alunos (as) de 14 etnias, estando 858 matriculados (as) na Educação Infantil, 3.351 nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 1.175 nas séries finais do Ensino Fundamental, 239 no Ensino Médio e 693 na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Censo revela ainda que o Estado possuía em 2007 uma quantidade de 350

professores (as), sendo que 24 possuíam o Ensino Fundamental incompleto, 100 o Ensino Médio sem Magistério, 65 o Magistério, 79 o Magistério Indígena, 18 o Ensino Médio incompleto e 64 estavam cursando o Ensino Superior.

Observemos os dados nas tabelas e no gráfico abaixo:

**TABELA 4**  
Dados Gerais da Educação Escolar Indígena na Bahia

Direc	Municípios	Aldeias	Etnias / Povos	Escolas	Vinculação das Escolas		Classes	Professores	Alunos
					Municipal	Estadual			
11	19	99	14	57	50	07	190	350	6.316

Fonte: SEC/BA

**TABELA 5**

Demonstrativo da situação de alunos matriculados no ensino fundamental e médio

Modalidades / níveis de ensino	Número de estudantes em 2006	Número de estudantes em 2007	Percentual de crescimento comparativo
Educação Infantil	938	858	-8,53 %
Ensino Fundamental: séries iniciais	3.451	3.351	-2,9 %
Ensino Fundamental: séries finais	906	1.175	22,89 %
Ensino Médio	122	239	96 %
Educação de Jovens e Adultos	559	693	23,97 %
<b>Total</b>	<b>5.989</b>	<b>6.316</b>	<b>5,46%</b>

Fonte: SEC/BA

**TABELA 6**  
Quantitativo de escolas por etnia

<b>POVOS</b>	<b>Nº DE ESCOLAS</b>
Tuxá	02
Tumbalalá	06
Kiriri	12
Kiriri-Barra	01
Kaimbé	03
Pankararé	05
Pataxó Hã Hã Hãe	04
Pataxó	19
Tupinambá	03
Kantaruré	01
Xucuru Kariri	01
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>

Fonte: SEC/BA

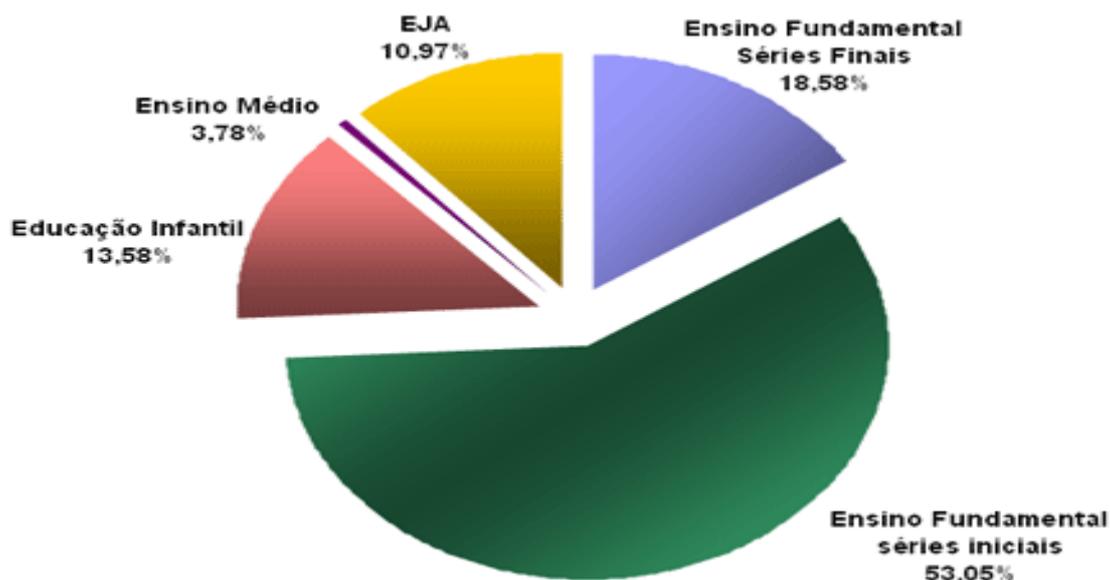
**TABELA 7**  
Quantitativos de professores atuantes nas escolas indígenas / nível de escolaridade

<b>NÍVEL DE ESCOLARIDADE</b>	<b>Nº. DE PROFESSORES</b>	<b>%</b>
Fundamental incompleto	24	6,85
Médio completo/ sem magistério	100	28,57
Médio completo com magistério indígena	79	22,57
Médio completo / magistério comum	65	18,57
Médio incompleto	18	5,14
Superior (cursando)	64	18,28
<b>TOTAL</b>	<b>350</b>	<b>100,0</b>

Fonte SEC/BA

## GRÁFICO 1

Distribuição dos alunos por séries na educação escolar indígena no Estado da Bahia



Fonte: SEC/BA

Já existia o princípio do Marco Legal da EEI na Bahia, o que se observa é o não cumprimento de tal legislação, uma vez que acabou a década do PEE sem a criação da categoria de professor (a) indígena, sem a abertura de concursos públicos para a área, sem democratização do acesso e permanência, enfim, sem a promoção de uma EEI de qualidade e em quantidade no Estado. Nesta perspectiva, o que se tem conquistado no estado da Bahia se deve a uma forte pressão de organizações indígenas e não-indígenas no cumprimento destas legislações. Uma das organizações é a Frente de Resistência e Luta Pataxó (FRLP) que em documento adotado em 20 de agosto de 2006 exige do estado o cumprimento da LDB 9.394/96 e da Constituição Federal de 1988. Outra grande iniciativa que ganhou espaço no cenário educativo baiano é o Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena que vem discutindo e refletindo caminhos para uma EEI pautada nas particularidades de cada povo indígena baiano, na promoção de projetos autônomos para cada comunidade.

É neste sentido, que se tem conquistado algumas vitórias para a EEI no Estado da Bahia. Podendo ser citado como exemplo destas conquistas, o curso de Magistério Indígena em Nível Médio aprovado pelo CEE/BA com o Parecer 002/2003, tendo como objetivo a formação do magistério em nível médio para as etnias indígenas baianas, que no momento atual concluiu a formação de sua segunda turma com 110 educandos (as)- professores (as).



FIGURA 4- Slogan do curso de Magistério Indígena, autoria de Paulo de Tássio Borges da Silva

Outro grande avanço na EEI do estado foi a criação do cargo de coordenadora estadual para a EEI com coordenadores regionais em cada DIREC onde se encontra localizado uma etnia indígena, o que pode estreitar os laços entre as demandas das comunidades e a Secretaria Estadual de Educação. Até 2007, esta gestão esteve a cargo da Coordenação Estadual de Educação do Campo.

Recentemente, o MEC aprovou o curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), oferecendo 108 vagas semestrais para 14 etnias ao ensino superior público. Em sua primeira turma, vislumbra-se para a EEI baiana um caminho a ser percorrido com determinação e participação política na construção de uma EEI baiana que sai dos papéis esquecidos das legislações e ganhem vida nas inúmeras comunidades que não possuem uma educação de qualidade.

### **3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PATAXÓ**

Queremos enfatizar que nossa escola foi criada com muita luta, resistência e persistência. Mas, acreditamos que só criar e funcionar de qualquer jeito, não resolve o nosso caso. E desta forma, contradiz “a Escola Indígena Intercultural, Diferenciada e de Qualidade” que tanto queremos construir” (Trecho extraído da justificativa das comunidades Pataxó de Cumuruxatiba, quanto à criação da Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê).

#### **3.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DOS PATAXÓ DE CUMURUXATIBA/PRADO- BAHIA**

Após a retomada de seu território imemorial, a partir do ano 2000, quando retomaram a Fazenda Boa Vista na Barra do Kaí, os Pataxó de Cumuruxatiba, se reconheceram diante da dificuldade de acesso a uma educação diferenciada e específica, que fosse um instrumento posto a favor de seu processo de reetnização e revitalização cultural. Assim, a única Escola Estadual Indígena mais próxima que poderiam se vincular era a Escola Indígena da aldeia de Corumbalzinho, cuja distância é mais que 30 Km do povoado de Cumuruxatiba. Um percurso longo e perigoso, visto que no caminho há presença de muitos caçadores, traficantes de madeira ilegal e pistoleiros que protegem as grandes fazendas. Assim, algumas famílias preferiram manter suas crianças e adolescentes nas escolas regulares de Cumuruxatiba, enquanto outras conquistaram a vinculação de 4 salas de aula à Escola de Corumbalzinho, enquanto lutavam pela sua própria escola.

Diante do preconceito e despreparo das escolas urbanas tratarem os povos indígenas e o inserirem em seus currículos e as dificuldades com as salas vinculadas, a comunidade criou a Escola Estadual Indígena Kijetjawê Zabelê, símbolo da luta Pataxó pela sua revitalização cultural e retomada territorial.

##### **3.1.1 A Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê**

A Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê foi criada pela Portaria Nº. 1181 Código 78223, em 25 de fevereiro de 2006, após intensas lutas e reivindicações do povo Pataxó frente ao Estado pela EEI intercultural, diferenciada e específica de qualidade. A escola é uma conquista de um direito assegurado pela Constituição

Federal de 1988 e uma homenagem à Dona Zabelê, que ainda muito jovem foi expulsa da aldeia de Barra Velha por ocasião do “Fogo de 1951”, onde grande parte de sua família se fixou em Cumuruxatiba. Dona Zabelê resistiu bravamente, sempre reafirmando sua identidade étnica Pataxó, e hoje vive na aldeia Tibá com os (as) parentes, sendo considerada por Cornélio Oliveira (1985) como a única falante que domina o idioma Pataxó, o Patxohã.

O nome da escola tem sua origem nas palavras Kijetxawê, que no Patxohã quer dizer “casa onde se experiencia a cultura” e Zabelê, nome de um pássaro. Em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) <sup>11</sup>, os Pataxó de Cumuruxatiba definem a escola como uma:

[...] proposta intercultural, bilíngüe, indígena Pataxó, diferenciada, de qualidade, democrática, participativa e comunitária. Um espaço cultural de socialização e desenvolvimento do aprendizado do (a) educando (a) e da co-evolução interacional coletiva, preparando a todos (as) para o pleno exercício e gozo dos direitos e do cumprimento dos deveres, como cidadão e cidadãs brasileiros (as) (PPP, 2006, p.10).

A escola tem suas salas nucleadas nas cinco aldeias, sendo a sede na aldeia Tibá, e pertence à DIREC 9 de Teixeira de Freitas- BA, sob a coordenação regional do Pataxó Sadraque, responsável pela EEI na DIREC 9. Atualmente oferece Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola está fundamentada nos princípios de diversidade natural, ecológica, socioambiental, sociocultural e socioeconômica; participação livre e aberta a toda comunidade nas decisões da educação; universalização da Igualdade de acesso à educação e ao conhecimento; permanência e sucesso na progressão e conclusão do aprendizado; obrigatoriedade e gratuidade escolar da Educação Básica Indígena, intercultural e diferenciada em todos os níveis e modalidades. Tendo como objetivos garantir o acesso, a permanência e a progressão dos (as) educando

---

<sup>11</sup> O PPP da escola nasceu do desejo coletivo das comunidades, da parceria dos (as) professores (as) indígenas e a Universidade do Estado da Bahia com o projeto de extensão “A Academia vai à Aldeia”.

(as) à EEI intercultural, específica, diferenciada e bilíngüe às crianças, jovens e adultos das aldeias Pequi, Alegria Nova, Kaí, Tibá e Matwrembá e revitalizar o “patxohã”, e ou, “a língua do guerreiro”, idioma pataxó, sua língua materna.

No PPP constam ainda outros elementos do processo de gestão da escola Kijetxawê Zabelê, como a autonomia na construção do seu currículo e na escolha e indicação dos (as) educadores (as), feito pelos pais, mães, membros das comunidades, lideranças, o cacique e os (as) mais velhos (as).

Desta forma, se observa na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê uma proposta educacional de autodeterminação, participação e gestão do aprendizado, onde as comunidades, e, sobretudo os (as) mais velhos (as) decidem os caminhos da escola. No entanto, uma vez que a EEI é coordenada pelas políticas públicas de Estado, as propostas da Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê terá uma efetivação a partir do momento em que o Estado cumpra as legislações em que a EEI está amparada e fundamentada.

### **3.1.2 A Formação de Professores (as)**

A Resolução Nº. 3/99 garante a formação e profissionalização de professores (as) indígenas para suas escolas, dando ênfase e valor aos saberes, experiências e conhecimentos das comunidades envolvidas. Contudo, tal formação e profissionalização são construídas diante de muitos desafios e dificuldades.

A profissionalização é fundamentada na concepção de profissional, que exige uma articulação entre os níveis de formação médios e superiores e modalidades inicial e continuada, para que seja consolidada uma educação escolar indígena diferenciada.

A formação de professores (as) indígenas na Bahia tem seu emergir na constituição do Curso de Formação de Professores (as) para o Magistério Indígena- Nível Médio que iniciou em dezembro de 1997 terminando em agosto de 2003, destinado a formar 90 professores (as) indígenas destinados a atender uma população de 3.492 estudantes na época, distribuídos nos municípios de Banzaê, Muquém do São Francisco, Rodelas, Ibotirama, Glória, Euclides da Cunha, Serra do Ramalho, Porto

Seguro, Santa Cruz de Cabrália, Itamaraju, Prado, Pau Brasil, Camacã, Itaju do Colônia, Camamu e Ilhéus. Um curso construído a partir de diálogos com os (as) professores (as) indígenas Tuxá, Pankararé, Kantaruré, Xukuru-Kariri, Pankaru, Kiriri, Kaimbé, Pataxó, Pataxó Hã-hã-hãe e Tupinambá. Atualmente há cerca de 112 professores (as) cursando o Magistério Indígena, oriundos de diferentes etnias baianas.

Em diálogos com o professor indígena Pataxó Voltaíris, da aldeia Pequi, cursando o Magistério Indígena, o mesmo disse que o curso deu um diferencial a sua prática docente, na criação de metodologias para uma boa aprendizagem de seus alunos. Contudo, o mesmo afirma que a grande dificuldade é à distância e o longo período de um encontro para o outro, ficando nas aldeias sem orientação ou comunicação acerca do curso.

### **3.1.3 O Acesso ao Ensino Superior**

Segundo dados da Secretaria de Educação e Cultura (SEC) da Bahia, dos professores (as) indígenas dos 350 professores (as) indígenas do estado, apenas estão cursando o Ensino Superior. Isto a partir da política de cotas para a população indígena nas Universidades Estaduais e na Universidade Federal da Bahia.

Dentro desta política de acesso ao Ensino Superior para a população indígena baiana é preciso refletir que tal política afirmativa não atende as necessidades dos povos indígenas baianos uma vez que a cota na UNEB é de 5%, por exemplo, equivalendo geralmente 2 vagas em cada curso. Somando a isto, ainda vêm as dificuldades encontradas nos (as) estudantes que saem de suas aldeias e tem que conviverem com uma educação urbana nem sempre receptiva às especificidades e problemáticas indígenas.

Neste sentido, a reivindicação dos povos indígenas na Bahia compreende a concepção de um Curso Intercultural que dialogue com os saberes de cada etnia na Bahia, onde sejam discutidos seus saberes e experiências, suas ancestralidades, e não uma educação mercantilista voltada para um setor industrial o comercial do mercado. É a partir desta reivindicação que os povos indígenas da Bahia

conquistam a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (Licceei). Em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o MEC, a FUNAI, a SEC e demais comunidades, abrindo 108 vagas no primeiro vestibular realizado em março de 2009, sendo 54 vagas para atender os povos situados no Norte do Estado, e 54 vagas situados no Sul da Bahia, vinculado ao Departamento/Campus X da UNEB em Teixeira de Freitas.

Para os povos indígenas da Bahia, o Licceei representa mais um passo conquistado na luta pela EEI do estado, sendo que este ainda terá muitos desafios a serem enfrentados frente à falta de estrutura em que se encontram os Campi da UNEB e na falta de professores com experiências nas demandas que requerem este curso.

A experiência das cotas para indígenas e dos cursos de Licenciaturas Intercultural Indígena vem apontando que ainda não foi conquistado o que almejam os povos, educandos (as) e professores (as) indígenas. Visto que, é o ponto de suas pautas de discussão a criação de Universidades e Campus Interculturais de modo a possibilitar a descolonização dos saberes, práticas e conhecimentos acadêmicos.

### **3.1.4 Por uma Universidade Indígena Intercultural e Referenciada**

Bem antes da proposta do Liccei, o desejo por um Campus Intercultural na Bahia vem sendo reivindicado pelos Pataxó da região e demais etnias do Estado. Tal reivindicação se coloca dentro das dificuldades apresentadas no deslocamento dos (as) estudantes indígenas às instituições em outras cidades, ou muitas vezes no fato que estas instituições não apresentam um diálogo intercultural com os saberes indígenas.

A luta pela Universidade e ou pelo Campus Intercultural torna-se então uma luta dos povos indígenas na Bahia, na concretização do primeiro Campus Intercultural Indígena de Ensino Superior do Nordeste. É importante ressaltar, que o Campus Intercultural representa mais uma significativa estratégia de luta na retomada de seu território imemorial somando-se a luta por uma EEI de qualidade no Brasil. É deste modo que pensam poder valorizar o desenvolvimento de estratégias que promovam a revitalização de suas identidades. Neste sentido, a Universidade ou o Campus

Intercultural nasce como proposta de construção dum novo fazer universitário, onde os povos indígenas possam fazer e ser também protagonistas desta construção.

## 4 A PRESENÇA PATAXÓ NO SUL E EXTREMO SUL BAIANO

Eram tribos Patachós, da qual eu não tinha visto nenhuma até então, e haviam chegado poucos dias antes das florestas, para as plantações. Entraram na vila completamente nus, sopesando armas, e foram imediatamente envolvidos por um magote de gente, traziam para vender grandes bolas de ceras, tendo nós conseguido uma porção de arcos e flechas em troca de lenços vermelhos (WIED, 1989, p. 214).

### 4.1 QUEM SÃO OS PATAXÓ<sup>12</sup>

Sob o olhar antropológico, o povo Pataxó pertence ao tronco lingüístico Macro-jê e à grande família Maxakali, sendo distribuído em 29 aldeias nos Estados de Minas Gerais, sendo uma no município de Carmésia desde o início da década de 80 e outra no município de Araçuaí em 2005; as outras estão localizadas no Extremo Sul da Bahia, sendo que 10 aldeias estão no município do Prado, entre Cumuruxatiba e a Foz do Rio Corumbau. Os pataxó são índios Sul-Americanos, brasileiros, conhecidos como Pataxó Meridionais, diferindo-se dos Pataxó Setentrionais, ou Pataxó Hã-hã-hãe., sendo ambos do tronco lingüístico Macro-jê e da família Maxakali (BATISTA, 2000).

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

No aspecto externo, os Patachós assemelham-se aos Puris e aos Machacaris, com a diferença de que são mais altos que os primeiros; como os últimos, não desfiguram rostos, usando os cabelos naturalmente soltos, apenas cortados no pescoço e na testa, embora

---

<sup>12</sup> Foi convencionado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), desde 1953 que a primeira letra da grafia dos nomes tribais e ou grupos étnicos deve ser escrita com letra maiúscula, tanto para registrar os substantivos, quanto o adjetivo gentílico e mesmo quando contextualizados no plural, neste caso substantivos e adjetivos não flexionam, dispensando o emprego do “s”.

alguns rapem toda a cabeça e deixem um pequeno tufo adiante e outro atrás. Há os que furam o lábio inferior e a orelha, metendo um pequeno pedaço de bambu na abertura (WIED, 1989, p. 214).

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

Eram tribos Patachós, da qual eu não tinha visto nenhuma até então, e haviam chegado poucos dias antes das florestas, para as plantações. Entraram na vila completamente nus, sopesando armas, e foram imediatamente envolvidos por um magote de gente, traziam para vender grandes bolas de ceras, tendo nós conseguido uma porção de arcos e flechas em troca de lenços vermelhos (WIED, 1989, p. 214).

Nesta perspectiva, “Podemos compreender que o ser social é aquilo que foi; mas também que aquilo que uma vez foi ficou para sempre inscrito não só na história, o que é óbvio, mas também no ser social, nas coisas e nos corpos” (BOURDIEU, 2007, p. 100).

Com a chegada da família Real em 1808, é decretada “guerra justa” aos botocudos de Minas Gerais, Espírito Santo e Bahia, decretando-se a escravidão temporária para os índios do Brasil. Marcando assim o início da colonização do Extremo Sul baiano, “[...] região, assim resguardada [em que] retardou por alguns séculos o contato dos povos macro-jê dos sertões do leste com as frentes pioneiras, inclusive os bandeirantes paulistas, devassadores das matas” (VALLE, 2000, p. 68).

Em sua tese de doutorado, Valle (2000, p. 69) coloca que em 1808 a população de Trancoso, Juacema, Caraíva, Kaí e Cumuruxatiba era remanescente Tupiniquim e considerada como aliada, sendo que os Pataxó co-existam e convivam pela praia “atrevidos e valente”, “sem domicílio certo, vivendo de pesca, caça e furtos”, mostrando a recusa em fazer contato com as frentes de expansão.

É notório colocar que a partir de 1808, com a chegada da família Real no Brasil, os Pataxó foram “caçados” e espoliados em nome do “desenvolvimento”, impondo a idéia de abrir o litoral para os portos e evitar a invasão de Napoleão.

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

Em meio ao intenso processo de conflitos e negociações, em 1860 o governador da província da Bahia determina o agrupamento forçado de toda a população indígena da região, num lugar próximo à foz do Rio Corumbau, onde em 1861 é instituindo um aldeamento pelo Cônego Ignácio de Souza Meneses, Vigário Capitular, aos cuidados da Ordem Franciscana dos Capuchinhos, que seria no mesmo território do aldeamento Bom Jardim de Monte Pasqual, “[...] que existe pelo menos desde 1815-1817, onde para lá foram arregimentados não apenas Pataxó, mas outros grupos que resistiam ao processo de colonização como os Botocudo, Aymoré, Tupiniquim, Kamakã, Meniã e Massajais, aldeamento que veio depois a se chamar atual Barra Velha<sup>13</sup>” (TEMPESTA e SOTTO-MAIOR, 2005, pp. 11-12). É importante salientar, que sendo a grande maioria da etnia Pataxó, o cotidiano da aldeia era marcado e legitimado por esta, levando as demais etnias a adotarem as práticas e vivências Pataxó.

#### **4.2 DIÁSPORA PATAXÓ: “O FOGO DE 1951”**

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

---

<sup>13</sup> Segundo Carvalho (2008, p. 34), em 1892, trinta e um anos após o aldeamento próximo a foz do Rio Corumbau, há uma menção explícita a Aldeia de Barra velha.

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

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

Dentro das casas os índios se jogavam no chão. As balas batiam como tochas de fogo, arrancando o reboco das paredes e partindo as tabuinhas dos telhados. Logo depois, começaram a ouvir tiros vindo do outro lado também e compreenderam que estavam cercados...os índios presos iam sendo amarrados com as mãos para trás [enquanto] uma imensa fila de índios amarrados foi saindo da aldeia. As crianças agarravam-se a seus pais, muitos estavam pisando pela última vez o solo de Barra Velha” (OLIVEIRA, 1985, pp. 21, 23-24).

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

### 4.3 O PROCESSO DE RETOMADA DO TERRITÓRIO IMEMORIAL COMECHATIBÁ E O PROCESSO DE REVITALIZAÇÃO CULTURAL

A revitalização cultural dos Pataxó de Cumuraxiba se desencadeia em sua retomada étnica de “caboclos” para Pataxó, no momento em que 120 famílias Pataxó decidiram deflagrar o processo de reconhecimento de sua identidade étnica, de luta pela retomada e demarcação do seu território imemorial, em abril do ano 2000, onde foram expulsos e violentados por ação de pistoleiros, durante a comemoração dos 500 anos do desembarque do português Nicolau Coelho na Barra do Kaí e da tripulação da esquadra de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro (BATISTA & SILVA, 2007, p. 4). Em 2003, os Pataxó retornaram com um número maior, decidindo lutar pelo seu território imemorial e pelo seu reconhecimento étnico.

Para Bourdieu (2007) o poder simbólico só se exerce se for reconhecido. Desta forma, na medida em que os Pataxó de Cumuruxatiba assumiram sua identidade étnica juntamente com a retomada do seu território, começou a destruição do poder simbólico de imposição do *status quo* dominante, numa busca incessante de sua revitalização cultural, até então adormecida como estratégia de sobrevivência. Bourdieu, ainda salienta que:

A revolução simbólica contra a dominação simbólica e os efeitos de Intimidação que ela exerce tem em jogo não como se diz, a conquista ou a reconquista de uma identidade, mas a reapropriação colectiva deste poder sobre os princípios de construção e de avaliação da sua própria identidade, de que o dominado abdica em proveito do dominante, enquanto aceita ser negado ou negar-se (e negar os que, entre os seus não querem ou não podem negar-se) para se fazer conhecer (BOURDIEU, 2007, p. 125).

Neste sentido, a revitalização cultural Pataxó torna-se uma construção cotidiana, um retorno ao seu território imemorial, às suas práticas tradicionais e aos direitos conquistados junto ao Estado.

A etnogênese Pataxó em Cumuruxatiba ocorre a partir do momento em que os Pataxó abandonam a categoria de ‘caboclos’ incorporada com a diáspora do fogo de 1951 e retomam seu território imemorial de ‘Comechatibá’. É em 2000, no retorno da antiga vila índia de Cumuruxatiba e nas construções das aldeias Tibá, Pequi, Alegria

Nova, Matwrembá e Kaí que os Pataxó de Cumuruxatiba começam a orgulhar em serem nativos e expressarem sua ancestralidade.

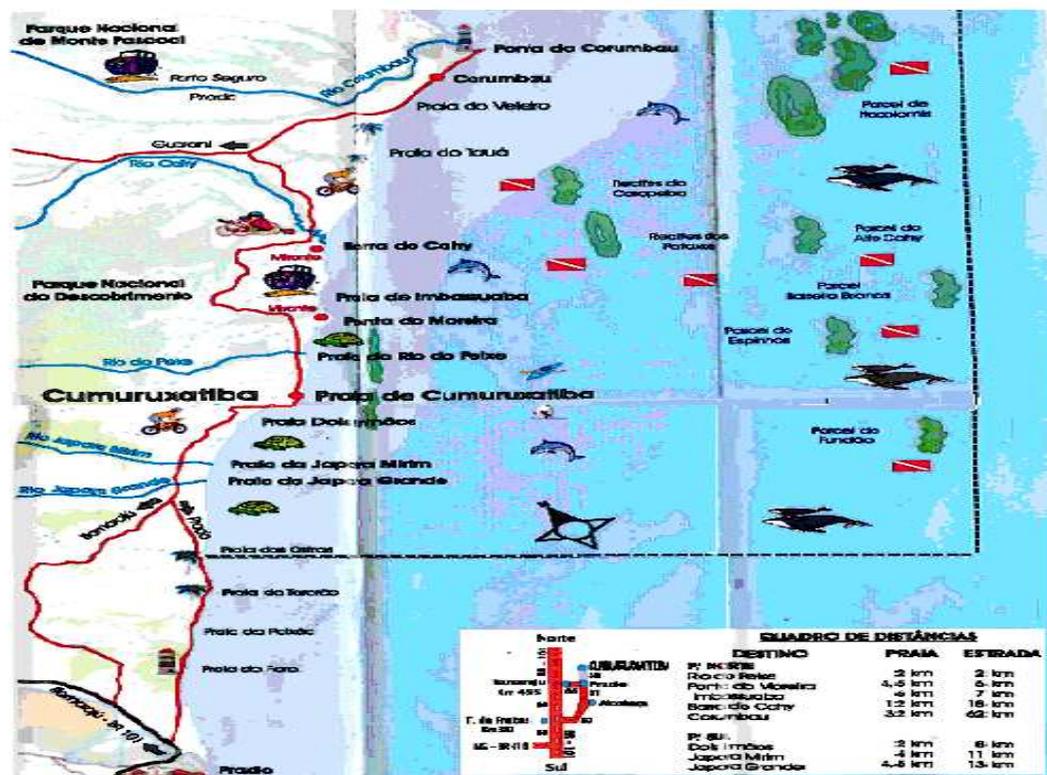
Desta forma, os Pataxó de Cumuruxatiba que se deixaram silenciar como estratégia de sobrevivência por detrás da categoria caboclo, passam a reivindicar o reconhecimento de sua etnicidade e territorialidade.

#### 4.3.1 As Aldeias de Cumuruxatiba/Prado- Bahia

Os Pataxó de Cumuruxatiba vivem imemorialmente numa região que conseguiu até certo ponto lhe dar uma proteção, uma região geograficamente estratégica que se tornou uma refúgio aos massacres a que foram submetidos até meados dos anos 70. Observando o mapa, podemos perceber esta posição em que se encontra a antiga Vila Índia, território imemorial Pataxó.

#### MAPA 2

#### Território de Cumuruxatiba



Fonte: in: VALLE, Cláudia Neto do. Sou Brasileiro, Baiano, Pataxó. (Dissertação de Mestrado), PUC-SP, 2000

Cumuruxatiba/ Prado-Bahia, localiza-se a 805 Km da capital Salvador, 110 Km de Teixeira de Freitas e 32 Km do seu município Prado, tendo como acesso terrestre a BR 101. Atualmente Cumuruxatiba se apresenta como um grande pólo de desenvolvimento turístico, atraindo redes de hotéis e *resorts*, que nem sempre caminha com a qualidade e melhoria de vida para as populações nativas do lugar. Pelo contrário, tais empreendimentos não raro, vem contribuindo para pressioná-los ainda mais aos processos integradores.

Como já foi dito, os Pataxó, em Cumuruxatiba estão localizadas 5 aldeias (Tibá, Pequi, Alegria Nova, Matwrembá e Kai). Neste espaço convivem com os impactos da especulação turística da região e os conflitos com a Unidade de Conservação (UC) do Parque Nacional do Descobrimento (PND). Desta forma, o ser Pataxó vem sendo experimentado e tecido de diferentes maneiras em cada aldeia, no contexto de seus processos de revitalização cultural firmado e de luta pelo seu território imemorial, sendo construído em sua práxis cotidiana a produção do ser Pataxó diversificado e às vezes peculiar a cada comunidade. Assumindo elementos de identidade e união na ancestralidade, na luta pelo seu território imemorial e no conjunto de seu monumento simbólico.

#### 4.3.1.1 A Aldeia Tibá



FIGURAS 5 e 6- Entrada da aldeia Tibá (figura 5) e kijeme de Cultura da Zabelê (figura 6), autoria de Paulo de Tássio Borges da Silva

A aldeia Tibá está localizada a 6 km de Cumuruxatiba, foi criada em 17 de agosto de 2003 e ainda está num processo de demarcação de suas terras, onde vivem na área do sobreposto Parque nacional do Descobrimento. Na comunidade vivem 40 famílias sobrevivem do artesanato, pesca, agricultura e do serviço público do Estado e município do Prado. As famílias que compõem a aldeia Tibá são a do Braz Ferreira, Alves, Conceição, Santos, Cruz, Santana e Fragoso. Em sua maioria os Pataxó da Aldeia Tibá nasceram próximos aos Rios do Sul, do Peixe, Kaí, Imbassuaba, Pixane, Corumbau e Ribeirão, que se encontram entre a região de Cumuruxatiba e Barra Velha.

Na aldeia está localizada a sede da Escola Estadual Indígena Pataxó Kijetxawê Zabelê, tendo na comunidade 8 crianças na educação infantil, 10 crianças na sala multiseriada do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e 8 educandos (as) na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

#### 4.3.1.2 A Aldeia Pequi



FIGURAS 7 e 8- Voltaíris e crianças da aldeia Pequi (figura 7) e cantina da escola na aldeia Pequi (figura 8), autoria de Paulo de Tássio Borges da Silva

A aldeia Pequi foi criada em 19 de agosto de 2003, está localizada a 7 Km de Cumuruxatiba, no sobreposto Parque Nacional do Descobrimento, a fundação da aldeia data do mesmo ano da aldeia Tibá, 2003, na luta de retomada pelo seu território imemorial. A aldeia se iniciou com 15 famílias se encontrando atualmente

com 23 famílias, 104 pessoas, sendo 52 crianças, 49 adultos e 3 jovens que vivem de aposentadorias, agricultura, pesca, artesanato e do serviço público.

A aldeia Pequi, antiga Serra Verde, em sua maioria é formada pela família do Cacique Baiara, nascido em Barra Velha viveu na Terra Indígena (TI) durante 17 anos, onde saiu com sua família e fixou-se na margem do rio Kaí. Na escola da aldeia o ensino é multiseriado, atendendo um total de 52 crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e, 17 adultos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

#### 4.3.1.3 A Aldeia Alegria Nova



FIGURA 9- Parte interna da escola na aldeia Alegria Nova, autoria de Marcelo Machado

A aldeia Alegria Nova está localizada a 36 Km de Cumuruxatiba, na aldeia vivem 20 famílias. Também é uma área de “retomada” dentro dos limites do PND, próxima ao rio do Sul e córrego Três Capangas. A principal família é a do Sr. Gentil Brito da Conceição, irmão do Cacique da TI Mata Medonha e Dona Romilda. Ele nasceu em Barra Velha e viveu 13 anos na aldeia Boca da Mata, saindo de lá por pressão do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF) mudou-se para a região do rio Kaí em 1955, onde “abriu posse” próxima à área que é sobreposta pelo Parque Nacional do Descobrimento (PND).

#### 4.3.1.4 A Aldeia Matwrembá



FIGURAS 10- Casa de farinha da aldeia Matwrembá, autoria de Paulo de Tássio Borges da Silva



FIGURA 11- Plantação de mandioca na aldeia Matwrembá, autoria de Paulo de Tássio Borges da Silva

A aldeia Matwrembá fica entre as aldeias Tibá e Pequi, sendo a mais nova das aldeias, formada por algumas famílias oriundas da aldeia Kaí. O nome da aldeia significa “mata fechada”. Nela, as famílias vivem da agricultura, do artesanato, da pesca, da produção de farinha, da bolsa família, aposentadorias e do serviço público. Atualmente a aldeia Matwrembá é a que mais acolhe as famílias que retornam da diáspora do “Fogo de 1951”. Em ocasião de visita em 8 de março de 2009 presenciei a chegada de 2 famílias que iriam compor a vida da aldeia. Na

escola da aldeia funciona uma turma multiseriada de Educação Infantil e Ensino Fundamental I de 1ª a 4ª série com 8 educandos (as) e uma turma de Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA).

#### 4.3.1.5 A Aldeia Kaí



FIGURAS 12 e 13- Escola na aldeia Kaí (figura 12) e crianças órfãs e portadoras de necessidades especiais da aldeia Kaí (figura 13), autoria de Paulo de Tássio Borges da Silva

A aldeia Kaí está localizada a 12 km de Cumuruxatiba, nesta aldeia vivem 73 famílias cadastradas que utilizam a área para agricultura de subsistência, mas nem todas possuem residência fixa na aldeia, uma vez que se trata de uma área de “retomada” dentro do PND, muitas temem em construir suas casas e serem obrigadas a se retirar por força de alguma liminar provocada pelo IBAMA e outros (as) interessados (as) que este fato se faça possível. O cacique da aldeia é Timborama, que conta com o apoio de sua mulher Jovita, grande líder espiritual e conhecedora das ervas medicinais e rituais Pataxó

A aldeia apresenta em suas populações crianças órfãs e 5 crianças portadoras das chamadas necessidades especiais, o que representa uma grande dificuldade para as lideranças da aldeia que não contam com o apoio das instituições estatais no trato de particularidades que necessitam de tratamentos específicos. A escola da aldeia atende um público de 66 educandos (as), sendo 14 na Educação Infantil, 45

no Ensino Fundamental I de 1ª a 4ª série e 7 na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

## 5 APRENDIZADOS E CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS COM A PESQUISA

“Na minha escola a cultura caminha do meu lado, para que eu possa ter conhecimentos da nossa realidade e afirmar o conhecimento de outros”  
(Maria Conceição, professora indígena Pataxó).

### 5.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PATAXÓ POR ELES (AS) MESMOS (AS)

Nas entrevistas semi-estruturadas elaboradas com as professoras Pataxó da Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, foi solicitado para que falassem um pouco acerca de sua experiência como professora indígena, tempo de serviço, suas dificuldades e expectativas, eis alguns dos relatos:

[...] eu sou professora há um ano,... da mesma Escola Kijetxawê Zabelê, só que de aldeia diferente, Aldeia Pequi. Foi uma experiência muito boa pra mim, foi minha primeira vez como professora, eu achei que poderia não sair tão bem sabe? Como foi minha primeira vez. Foi uma experiência boa, gostei, eu nunca tinha dado aula, já tinha mexido com criança, mas não como professora. E eu gostei muito, foi uma experiência boa. (K. F., professora Pataxó, diário de campo, 23 de fevereiro de 2009).

Se observa a descoberta do gosto pelo trabalho que “começa a realizar”, o gosto pela escola e pela educação das crianças, na fala da professora K.F, quando afirma: “[...] Foi uma experiência muito boa pra mim, [...]. E eu gostei muito, foi uma experiência boa”. O fato de remeter a experiência de “ter mexido com criança, antes, revela ser ela portadora de um tipo de saber e ou habilidade pedagógica com crianças. Embora a experiência com a educação escolar indígena complete 05 anos, o quadro da escola ainda não foi estabilizado, há muitas trocas e substituições, há muitos (as) em processo de iniciação na profissão de professor (a) indígena na E. E. Kijetxawê Zabelê. K.F. registra “[...] já tinha mexido com criança”. Esta afirmativa aponta para um certo processo de formação experimentado na educação comunitária. Educação que perpassa as vivências das comunidades e da instituição escolar. Lugar onde o ser-educadora não está fechado na função que exerce na escola e seu aparato. O que se observa nestas comunidades é que todos (as) são responsáveis pela educação das crianças. Partindo principalmente dos diálogos entre as gerações mais jovens e as gerações dos mais velhos (as).

### 5.1.1 As Dificuldades e as Faltas

[...] este é meu segundo ano como professora indígena na aldeia Pequi, ano passado trabalhei com a EJA e gostei, a dificuldade foi a iluminação, não deu para aplicar todos os conteúdos. Ficava parado um mês, dois meses sem aula por causa da bateria que esgotava, de 16 alunos que começaram só terminaram 6 por causa deste tempo que ficava parado e porque muitos queixavam que não conseguiam enxergar (M. L., professora Pataxó, diário de campo, 8 de março de 2009).

A professora M.L. em seu relato se apresenta como iniciante no ofício de mestre da educação escolar indígena. Salienta suas dificuldades de trabalho devido “as faltas” que ocorrem na sua comunidade, falta de bateria para gerar energia elétrica para as aulas. O que, segundo ela, prejudicou o andamento das aulas, uma vez que a EJA funciona após os afazeres da comunidade, no período noturno. Não existe iluminação ou energia elétrica na comunidade. A comunidade reclama que há mais de quatro anos conseguiram ser incluídos no Programa “Luz no Campo”, mas, o chefe do Parque Nacional do Descobrimento (IBAMA) não autoriza sua instalação.

Outro ponto interessante na fala de M.L. é “[...] não deu para aplicar todos os conteúdos”. Expressa nas entrelinhas a expectativa frustrada na função da escola “ensinante”, “alienígena” hegemônica na EJA que não é concebida como educação diferenciada, tampouco intercultural indígena. O que parece grave, pois é toda uma concepção de educação que penetra no interior das aldeias, sem menor preocupação ou acompanhamento pedagógico referenciado na cultura. Desta perspectiva a EJA passa a proporcionar a difusão de conhecimentos, saberes, práticas e modos de vida não-índios descolados de sua cultura e identidade. Já que a educação indígena se desenvolve em outros espaços-tempos além da escola, sem a necessidade de uma bateria elétrica para que ela aconteça.

Nos fragmentos abaixo é possível perceber as dificuldades e as faltas porque passam as escolas, professores (as), aluno (as) e comunidades Pataxó de Cumuruxatiba com a EEI na Escola Kijetxawê Zabelê, dificuldades estas que não deveriam ocorrer, uma vez que as legislações brasileiras acerca da EEI lhes garantem o direito ao acesso, à permanência e à promoção em escola pública de qualidade, específica, intercultural, diferenciada e referenciada em seus meios e modos de produção sociocultural. Mas, não é o que ocorre.

O material didático pra gente que é muito difícil, a gente tem que se virá para poder procurar em livro, pois a gente não tem um material adequado para preparar uma aula pro aluno. E a distância, antes para mim era bastante longe, agora ficou melhor, vou ficar na aldeia Tibá já diminui bastante. Então o que tem que melhorar é isso aí, material didático para trabalhar com o aluno, infra-estrutura e transporte. (K. F., professora Pataxó, diário de campo, 23 de fevereiro de 2009).

Vou fazer dois anos de experiência nesta área... foi legal a experiência, tirando os desafios que encontramos pelo caminho, falta de materiais, falta de merenda, falta de transporte tanto para alunos como para professores. (R. C., professora indígena, diário de campo, 8 de março de 2009).

A falta de material didático é um problema constante nas comunidades Pataxó de Cumuruxatiba, um problema que em anos anteriores serviu para adiar o início das aulas na escola Kijetxawê Zabelê. Na maioria das vezes, o pouco material que chegam a utilizar são objetos de doações feitas pelo coletivo do Projeto “A Academia vai à Aldeia” que, uma vez por ano, realiza coleta de donativos escolares junto à comunidade local e aos universitários da UNEB- Campus X, desde 2006.

Em entrevista a falta de infraestrutura da escola, mencionada pela professora K.F. deve-se ainda ao fato, das aldeias Pataxó de Cumuruxatiba estarem localizadas no Parque Nacional do Descobrimento (PND), criado em 2000. O PND é fruto de negociação entre a antiga BRALANDA e o governo Federal, que comprou suas supostas terras com objetivo de atender às pressões dos ambientalistas para criar o Parque Nacional do Descobrimento. O PND é uma Unidade de Conservação (UC) com 21.130 hectares, e apesar da exploração da BRALANDA, possui a maior mancha contínua da Mata Atlântica. É importante ressaltar, que o PND é caracterizado como uma UC de caráter permanente, cuja legislação proíbe a presença humana em seu território. Ao mesmo tempo, tais legislações também prevêm que acordos sejam estabelecidos quando em tais territórios habitarem populações tradicionais indígenas e ou quilombolas. O fato do Parque Nacional do Descobrimento ter sido criado em sobreposição ao território imemorial Pataxó, vem desencadeando conflitos constantes com os agentes desta área, uma vez que o povo Pataxó precisa dos recursos ambientais, como sementes, folhas, cipós e fibras para sua reprodução física e cultural, que fazem parte do seu artesanato e dos seus rituais tradicionais. Assim, a sobreposição da UC do PND sobre o território indígena Pataxó agride diretamente este povo, já que impede a coleta das sementes, das fibras, comprometendo inclusive, sua reprodução cultural, como observou Batista

(2004). No momento atual, a estes se soma outros impedimentos como a construção e implantação da escola e seus anexos. Que, mesmo sendo autorizada pelo Estado, não possui instalações próprias, funcionando em espaços improvisados, sem cozinha, banheiros, água, iluminação e etc. E continua condenada a assim permanecer se tal situação e estado de direitos não forem revistos, uma vez que persiste a posição assumida pelo chefe do PND, a de que não são permitidas tais atividades e edificações em uma UC permanente.

Observa-se nos relatos das professoras que as três possuem pouca experiência na EEI. Parece ter sido tempo suficiente para perceberem os gargalos que obstaculizam sua práxis e bom desempenho geral de seus (suas) educandos (as). Suas falas expõem a negligência do Estado para com estas comunidades, onde o trabalho é prejudicado pela falta de implementação das políticas públicas conquistadas e legisladas. Mas, diante da projeção deste quadro, que conseqüências são possíveis imaginar ou conceber? É importante considerar que a negligência e o descaso, sempre conspiraram historicamente para invisibilidade dos povos e dos problemas nacionais, sempre esteve à serviço da dominação e, dos indígenas, à serviço da tão sonhada “integração”.

Outro ponto abordado foi a formação escolar das professoras indígenas, se foi em escola indígena ou escola não-indígena. Apenas a professora Marciene Lima disse ter estudado da 1ª a 4ª série na escola indígena da aldeia de Mata Medonha, sendo o resto de sua formação e das demais educadoras em uma escola não-indígena.

Ao serem indagadas se já tinham trabalhado como professoras em escolas não indígenas e sobre as diferenças, caso tivessem trabalhado, a professora R. de C. (2009) disse que na escola não-índia “[...] tinha mais facilidade de materiais, não faltava merenda para os alunos, nem transporte escolar”.

Percebo que o fato de haver uma manutenção mais concreta e mais freqüente nas escolas não-índias, deve-se à definição, à estruturação, à institucionalização e operacionalização de uma gestão mais clara e objetivada na legislação que assegura o direito, que regulamenta, financia e fiscaliza a educação escolar. No caso aqui analisado, a Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê não pode

registrar sua Caixa Escolar ou Unidade Executora, por exemplo, porque não há professores efetivos, não pode nomear seu diretor ou diretora porque o cargo só pode ser ocupado respeitando-se o mesmo critério, ser professor efetivo. Para que haja professor efetivo, é preciso que se crie a categoria de professor indígena, que se realize o concurso público e faça a nomeação. A Escola foi criada em janeiro de 2006, para ser reconhecida, precisa ser instalada, sua instalação depende de infraestrutura. A construção da infraestrutura pelo FNDE/MEC exige certificado de território homologado.

O que ainda não há, pois o território está em estudo, além de sobreposto pelo PND. Seguindo este fio condutor é possível afirmar que a educação escolar indígena para ser implantada e, efetivados seus propósitos precisa aprofundar-se em sua concepção e estruturar-se em todo seu sistema de gestão administrativa, financeira e de regulação funcionando autonomamente, no interior dos atuais sistemas de ensino regular. Pelo exposto, carece de manter um diálogo intercultural permanente entre as comunidades, seus sistemas de ensino e outros setores de diferentes esferas governamentais, a fim de poder efetivar seus objetivos.

Nesta ‘torre de babel’ o que fica evidente, é que ainda falta muito por conquistar, até que o direito dos povos indígenas à educação escolar, intercultural, diferenciada, bilíngüe, referenciada em suas culturas, de qualidade, seja de fato, se efetivado.

### **5.1.2 O Papel do (a) Educador (a) Indígena na Comunidade**

O meu papel como professora indígena é tentar passar para os meus alunos um pouco do que eu aprendi, um pouco do que eu sei e um pouco do que eu venho aprendendo. Ou seja, trazer para eles, contar para eles o que aconteceu antigamente com os povos indígenas, como que vinha acontecendo na época até hoje, e tentar mostrar para eles que nunca pode acabar, que é uma origem que a gente tem e pode vir acabar pois muitos que são índios não querem admitir que são índios, tentar mostrar isto para eles, tentar nunca deixar acabar esta origem da gente como indígena, tentar ensinar um pouco da vida da gente como era antigamente, como veio de antes e como está sendo hoje e tentar dar o melhor de mim para eles, o que eu souber a mais, e o que eu for aprendendo há mais com meus avós e familiares passar para eles. (K. F., professora Pataxó, diário de campo, 23 de fevereiro de 2009).

O texto acima se refere à resposta à pergunta sobre o papel do (a) professor (a) indígena.

Para a professora K. F. ser professora está além do ato de transmitir conhecimentos, ensinar conteúdos escolares. Ser professora é trabalhar com a história, com o passado, com o presente e com o futuro de seu povo, principalmente, quando afirma o que pensa ser relevante ensinar daquilo que vem aprendendo:

[...] Ou seja, trazer para eles, contar para eles o que aconteceu antigamente com os povos indígenas, como que vinha acontecendo na época até hoje, e tentar mostrar para eles que nunca pode acabar, [...] tentar ensinar um pouco da vida da gente como era antigamente, como veio de antes e como está sendo hoje (K.F., professora Pataxó, diário de campo, 23 de fevereiro de 2009).

Demonstra preocupação em revitalizar a cultura, imprimir as memórias, refletir o presente e trabalhar a favor da assunção da identidade coletiva e etnocultural Pataxó, à medida que parece considerar ameaçadas, a sua cultura e a coesão de seu povo, quando afirma ser importante, em relação às suas origens indígenas, “[...] tentar mostrar para eles que nunca pode acabar que é uma origem que a gente tem e pode vir acabar, pois, muitos que são índios não querem admitir que são índios, tentar mostrar isto para eles, tentar nunca deixar acabar esta origem da gente como indígena” (K. F., 2009).

Em sua reflexão indica crer existir um conteúdo cultural, uma herança singular deixada por seus antepassados, apropriada pelos mais velhos, responsáveis por socializá-lo, segundo seus critérios e vontades sábias, pelo menos é o que nos deixa a compreender sua expressão quando afirma: “[...] tentar dar o melhor de mim para eles, o que eu souber a mais, e o que eu for aprendendo há mais com meus avós e familiares...” (K. F., 2009).

Neste sentido, a sua práxis pedagógica configura-se como uma pedagogia de resistência encarnada na ancestralidade, entendida como processo de educação onde “[...] educar e formar são ancestrais, não são atributos exclusivos da escola.” (NUNES 2006, p. 142).

### 5.1.3 Espaços-Tempos Escolares: o aprender a (con) viver com a comunidade

A escola indígena representa tudo, porque nela eu encontrei pessoas amigas, pessoas com vontade de aprender mais, pessoas que sabem dá o respeito e são respeitadores, e acima de tudo encontrei lá minha segunda família... meu papel é ensinar e educar os meus alunos e acima de tudo prepará-los para o futuro que é uma caixinha de surpresas. (R. C. , professora indígena, diário de campo, 8 de março de 2009).

Segundo a professora R. C. da aldeia Matwrembá, a escola não está separada da vida na aldeia, ela faz parte do cotidiano da aldeia, espaço-tempo onde se aprende, onde se faz amigos e onde se respeita.

Observemos que neste relato, ao contrário da maioria das escolas urbanas, que convivem atualmente com o problema do desinteresse estudantil, da violência e da famosa “falta de limites”, nas escolas indígenas estes problemas não são evidenciados, parecendo não existirem.

Na relação adulto e criança, pode-se refletir ao fato que na práxis educativa indígena não uma relação hierarquizante do saber onde o educando seja menos que o (a) professor (a), mas uma relação de respeito e equidade onde o a pessoa adulta se abaixa para se fazer igual e ouvir o que a criança tem a dizer, mostrando que o mesmo valor na fala de um adulto tem a criança.

Cabe-nos indagar, por quê?

Que meios, modos de vida e de produção, concepções, princípios, situações, contextos, atitudes, valores, etc., contribuem para este resultado no meio ambiente educativo, no grau de satisfação de seus educadores e educandos, ainda que enfrentando situações tão adversas e de tantas faltas e necessidades? Será alienação? Não é o que a leitura crítica da situação elaborada por eles (as) indicam. Pelo contrário, suas opiniões deixam claro que tem consciência do que se passa com seu ofício e os direitos que tentam implementar no chão das comunidades e aldeias. É o que poderá ser constatado na próxima análise de uma outra pesquisanda, professora, sobre este aspecto, ao afirmar seu papel de co-educadora também, em relação à comunidade: “[...] o meu papel é ensinar os alunos, educar

também a comunidade, alguma coisa que a comunidade precisa de uma ajuda ou orientação”. (M. L., professora Pataxó, diário de campo, 8 de março de 2009).

#### 5.1.4 Escola Guardiã da Cultura Pataxó

A escola indígena cultua a nossa cultura, começa a preservar a nossa cultura além de outras disciplinas...o meu papel é ensinar os alunos, educar também a comunidade, alguma coisa que a comunidade precisa de uma ajuda ou orientação. (M. L. , professora Pataxó, diário de campo, 8 de março de 2009).

Para a professora M. L. da aldeia Pequi, conforme o texto acima, a escola é a guardiã da cultura Pataxó, ela é mais uma “ferramenta” de luta na revitalização etnocultural de seu povo.

Percebe-se na fala da professora M. L. sua participação direta na vida da comunidade e sua disposição em co-laborar. Insinua-se uma educação contextualizada, que caminha com a comunidade. Seu papel inclui o de “ajudante” e ou de professora/orientadora da comunidade. Desta forma, para a professora M. L. não é uma professora de sala de aula, mas uma educadora comunitária.

#### 5.1.5 Memórias Escolares

Na oficina pedagógica de línguas na Jornada Pedagógica das Escolas Estaduais Indígenas da DIREC 9 em 2008, os (as) professores (as) indígenas Pataxó produziram um memorial acerca de suas vidas escolares.



Figuras 14 e 15- Estudo em grupo (figura 14) e participantes da oficina de línguas (figura 16) ambas na Jornada Pedagógica das Escolas Estaduais Indígenas 2008, autoria de Paulo de Tássio Borges da Silva

Eis alguns fragmentos destes memoriais:

Oii! Me chamo Rita de Cássia da S. Conceição, quando cheguei a idade de quatro anos a minha mãe foi logo me matriculando na escolinha Tiradentes em Cumuruxatiba-BA, que sofrimento que passei, pois não queria estudar, chorava demais para não ir à escolinha. Mas quando cheguei aos meus oito anos, passei a gostar da escolinha de um jeito muito especial, queria estar na escola todos os dias sem querer perder nenhum dia de aula.

Assim cheguei na 2ª série, aí que o sofrimento foi maior ao saber que não tinha passado de ano. O choro tomou conta do meu rosto de um jeito que ninguém conseguia me calar, deu até vontade de desistir, mas minha mãe não deixou.

Ao chegar no antigo ginásio, as coisas melhoraram muito, conheci várias pessoas novas e não perdi mais de ano. E assim. Da 8ª série passei para o ensino médio sem dificuldade nenhuma nos estudos.

No ensino médio aprendi a me relacionar com as pessoas ao meu redor como: trabalhando em grupos, apresentando teatro, resumindo, me comunicando melhor. Hoje em dia aprendo mais um pouco além daquilo que eu havia aprendido entre a 5ª a 8ª série e do 1º ao 3º ano, atuando como professora, ensinando meus alunos a ler e escrever. Pretendo ainda realizar um grande sonho que é a faculdade de turismo, voltando a Cumuruxatiba, trabalhando na terra que nasci. (R.C., professora indígena da aldeia Matwrembá, diário de campo, 3 de maio de 2008).

No relato da professora R. C. observa-se sua entrada aos quatro anos na educação infantil de uma escola pública no povoado de Cumuruxatiba. O que a coloca num conjunto de exceções que tiveram acesso a este nível de educação. Já que 33% da população nacional tem acesso a ela (IBGE, 2003). Parece que na sua relação com a escola o gosto de estudar e de permanecer no seu meio ambiente educativo veio com as séries iniciais, até ser reprovada. Daí dar-se a perceber a expressão de seu sofrimento diante da reprovação. Esta expressão do modelo meritocrático centrado em notas, que transforma educandos (as) em objeto em lugar de sujeitos. Ou melhor, em sujeito passivo do ato de 'ensinar' do ser ou não ser aprovado de ano. Mas, pelo que se dá a ver R.C., não foi derrotada pelo fracasso, principalmente quando revela o que considera seu grande sonho: "cursar uma faculdade de turismo" e retornar para Cumuruxatiba, trabalhando na terra em que nasceu.

Observa-se ainda na fala da professora R. C. o valor e o sentido da autoridade da mãe “[...] deu vontade de desistir, mas minha mãe não deixou”.

Esta afirmativa em que a mãe revela-se peça-chave na sua decisão de persistir nos estudos põe por terra a crença dominante que, não-raro, é confirmada pelos (as) professores (as) de nossas escolas públicas populares que insistem em dizer que as famílias populares, os mais pobres de nossa sociedade não dão valor à escola, tampouco demonstram interesse para que seus filhos estudem.

Por outro lado, acredita-se que o estudo dará uma melhor situação de vida para os filhos, que proporcionará um tipo conhecimento para se defender, não ser enganado.

Hoje me recordo com satisfação da minha infância. Porque estou relatando a história que ajuda a entender o presente. Conhecendo o presente posso pensar no futuro.

Quando entrei na escola, eu tinha 04 anos, era ingênua, e às vezes a ingenuidade leva a muitas coisas, não é? Lá tinha muitos livros, eram bonitos e diferentes. Tudo era maravilhoso para mim, tinha uniforme, sapatinho, com meias de bolinhas do lado.

Uma sensação impressionante! Me entusiasmei com o estudo, pensava que um dia, passando uma série, viria logo outra, mais vi que foi tudo diferente. Tive muita dificuldade por falta do meu próprio interesse. No antigo ginásio uma das diferenças foi o entra e sai de professores, que no primário não tinha, e a outra era a quantidade das disciplinas. Comecei a perceber que para desenvolver teria que dar o máximo de mim.

Logo assim vi que tudo que queremos conquistar podemos conseguir se nos prontificarmos a lutar pelo que queremos. **Na minha escola a cultura caminha do meu lado, para que eu possa ter conhecimentos da nossa realidade e afirmar o conhecimento de outros.**<sup>14</sup>

Hoje em sala de aula vejo a mesma dificuldade em meus alunos, pela minha experiência de vida na escola, como aluna, posso passar para eles com mais facilidade, dando exemplo da minha própria vida. (M. C., professora indígena da aldeia kaí, diário de campo, 3 de maio de 2008).

Analisa-se no memorial da professora M. C., uma experiência educacional, onde a professora externa que na sua escola: “[...] a cultura caminha do meu lado, para que eu possa ter conhecimentos da nossa realidade e afirmar o conhecimento de outros”.

---

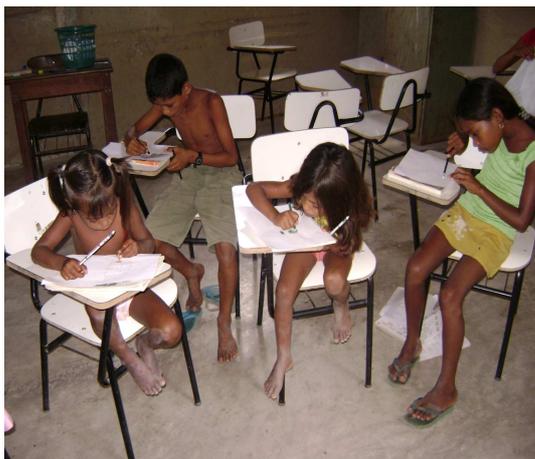
<sup>14</sup> Grifo meu.

O que revela que não está sozinha e se sente parte da escola e da comunidade. Que desta relação emanam conhecimentos da realidade e de outras tantas. O que parece assumir as aspirações da comunidade além de contribuir para a formação e a revitalização cultural de seu povo. Ainda que tenha sido depositária de um enorme acervo de (dês) informações recebidos em seu processo de escolarização não-indígena, junto aos nacionais, demonstra compromisso e lealdade com a causa de seu povo.

Percebe-se ainda, um encantamento com a educação não-índia “[...] tudo era maravilhoso para mim, tinha uniforme, sapatinho, com meias de bolinha do lado”, acompanhado com uma frustração, “[...] tive muita dificuldade por falta do meu próprio interesse”, de uma carga negativa para si. Diante das dificuldades em que a escola não assume para si, ocasionando mais uma vez a legitimação do status quo dominante, acreditando-se que a escola trata a todos de forma eqüitativa, oportunizando a todos (as), se você não conseguiu o problema está em você e não na escola.

#### **5.1.6 A Escola pelas Crianças Pataxó**

Durante a oficina pedagógica realizada com as crianças da aldeia Pequi em 8 de março de 2009 foi perguntado as crianças se eles gostavam da escola, o que eles mais gostavam de fazer lá e o que gostariam que ela tivesse. Contrariar a visão adultocêntrica e dar voz as crianças indígenas Pataxó representou na pesquisa um momento particular de escuta e vivência, onde as mesmas se fizeram autoras desta, dialogando acerca de uma EEI em que são muitas vezes deixadas de lado por aqueles (as) que legislam e gestam as políticas públicas destinadas para elas.



FIGURAS 16 e 17- Crianças durante oficina pedagógica na aldeia Pequi (figura 16) e professor Voltaíris e crianças durante oficina pedagógica na aldeia Pequi (figura 17), autoria de Paulo de Tássio Borges da Silva

Na oficina participaram uma quantidade de 15 crianças unanimemente disseram gostar da escola e que gostam de escrever, desenhar e brincar. Inserindo o brincar numa circularidade em que vivenciam a sala de aula, que não está estática, presa às paredes de sopapo, ou centrada no (a) professor (a), mas num diálogo em que o aprender não é sofrido ou ascético, mas uma ato constante em que se aprende brincando.

Logo após a roda de conversa com as crianças, distribui juntamente com o professor Voltaíris algumas folhas, giz de cera e lápis de cor, e tal foi a alegria das crianças ao pegarem o material, em seguida solicitei que elas desenhassem a escola que desejavam em sua comunidade.

Quanto o que gostariam que tivesse na escola, reivindicaram o básico que toda escola deve possuir: banheiro, quadro, um filtro, caderno, lápis, borracha, lápis de cor, bateria elétrica e livros.

Percebe-se na fala das crianças uma ligação direta com as problemáticas da escola, onde as mesmas sofrem, percebem e sabem disso, à medida que revelam a falta de materiais didáticos e infraestrutura mínima para um bom funcionamento de uma escola. Observemos alguns desenhos:



FIGURA 18- Desenho de Txanã Pataxó durante a oficina pedagógica na aldeia Pequi

Analisando os desenhos de Txanã Pataxó e de Suia percebe-se neles a representação de banheiros ao lado da escola sendo que no de Txanã tem um caixa d'água, uma vez que a escola atual não possui banheiros.



FIGURA 19- Desenho de Suia durante a oficina pedagógica na aldeia Pequi

Outro detalhe interessante de se observar no desenho de Suia, é o modelo arquitetônico retangular, também, com duas casinhas de banheiro, em anexo.

Destaca-se a cena em que as crianças não estão dentro da escola ou da sala de aula, mas fora, brincando. O que destaca uma dinâmica da escola dita antes em suas falas, uma escola que não é fechada, uma escola que escreve, desenha e brinca.

Observa-se nas vozes-desenhos das crianças uma grande vontade de ver a comunidade caminhar, sendo elas as razões de que muitos (as) alimentam as forças, reafirmam as esperanças e se dispõem a caminhar, mesmo diante de tantas dificuldades e desafios.

### 5.1.7 Professores (as) Pesquisadores (as)

Outro ponto observado em minhas visitas pelas escolas nas aldeias foi a capacidade dos (as) professoras com tão pouco conseguirem criar seus próprios instrumentos de trabalho e pesquisas em suas comunidades. Um exemplo é o trabalho do coordenador dos (as) professores (as) de cultura Voltaíris da aldeia Pequi, que enquanto professor de cultura de sua comunidade construiu jogos para facilitar o aprendizado do Patxohã.



FIGURAS 20 e 21- Dominó produzido pelo professor Voltaíris (figura 21) e cartaz do corpo humano em Patxohã, também produzido pelo professor Voltaíris (figura 22), autoria de Paulo de Tássio Borges da Silva

Voltaíris, mesmo diante das faltas proporciona aos educandos (as) de sua comunidade uma educação diferenciada e específica em que a cultura do seu povo é o tronco principal de suas práxis docente. Onde propicia aos seus educandos (as) a capacidade “[...] a experiência profunda de assumir-se... como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos...” (FREIRE, 2002, pp. 18-19).

Durante a pesquisa, outro fato que presenciei e merece ser abordado, é a postura de professores (as) pesquisadores (as) adotada pelos (as) professores (as) que estão terminando o curso de Magistério Indígena. A partir do grupo pesquisador as nossas pesquisas se entrelaçaram tornando um emaranhado de saberes e aprendizados, onde eles fizeram parte desta pesquisa e agora eu faço parte da pesquisa deles<sup>15</sup>, construindo uma rede de pesquisadores (as) em busca de uma EEI Pataxó que promova qualitativamente a revitalização cultural de seu povo.

Em conversas e estudos com os (as) professores (as) indígenas que estão em processo de Trabalho e Conclusão de Curso (TCC) percebi a preocupação dos (as) mesmos (as) em criarem projetos de pesquisas que promovam uma EEI Pataxó encarnada nos valores ancestrais, na história e cultura de seu povo. Um bom exemplo é o projeto do coordenador dos (as) professores (as) de cultura Voltaíris, que tem como tema “Olhares acerca da cultura Pataxó pelas crianças da aldeia Pequi de Cumuruxatiba/Prado-BA” que pretende fazer um diálogo entre a cultura Pataxó e as crianças de sua aldeia e o projeto da professora de cultura Jukunã, “*Areneá Patxohã*: A oralidade dos (as) anciãos (ãs) como prática pedagógica no ensino do *Patxohã* na aldeia Tiba Pataxó de Cumuruxatiba/Prado-Bahia”, onde observo a sua preocupação e cuidado com a revitalização do *Patxohã*, bem como o respeito com os saberes dos (as) anciãos (ãs) de seu povo.

Mesmo diante dos esforços dos (as) professores (as) indígenas Pataxó, não se pode negar que até então o Estado não vem cumprindo com sua função acerca da EEI nas comunidades Pataxó de Cumuruxatiba. Em conversa com Regina Pankararu,

---

<sup>15</sup> A Partir do grupo pesquisador passei a colaborar nos TCC's dos (as) professores (as) Pataxó que estão terminando o Magistério Indígena.

funcionária do posto indígena da FUNAI em Itamarajú, a mesma faz o seguinte desabafo:

Estou preocupada com a educação escolar indígena na DIREC 9, não há assessoria. Ano passado só houve uma jornada pedagógica e não houve mais acompanhamento. Os professores indígenas são uns heróis, pois fazem o que pode, pois lá não há material didático e nenhum apoio deste tipo. (Regina Pankararu, diário de campo, 23-02-2009).

Desta forma, pode-se dizer que a Educação Escolar Indígena Pataxó em Cumuruxatiba vem sendo tecida cotidianamente em meio aos desafios e desmantelamentos das políticas públicas em educação escolar indígenas, por professores reflexivos, críticos e pesquisadores, que numa metodologia sócio-poética desenvolvem uma práxis educativa alicerçada na ancestralidade do teu povo, como princípio e força para continuar com os pés na estrada resistindo pela revitalização de sua cultura, pela sua etnicidade e pelo seu território imemorial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada junto a Escola Estadual Indígena Pataxó Kijetxawê Zabelê nas aldeias Tibá, Pequi, Matwrembá e Kaí, analisando a educação escolar indígena no processo de revitalização cultural Pataxó na referida escola, percebe que a EEI está sendo de fundamental importância para o povo Pataxó, uma vez que a comunidade a assume e ressignifica como elemento de luta pela sua reafirmação étnica e na luta pelo seu território imemorial. Tendo como tronco matriz dentro da escola a cultura Pataxó em que se fundamentam as práticas educativas.

Observa-se nos dados e informações da pesquisa que mesmo diante das dificuldades e faltas apresentadas pelos (as) professores (as) e as crianças, pelo não cumprimento das políticas públicas que se tem conquistado pelo Movimento Indígena e demais organizações indigenistas no Brasil e no Estado da Bahia, há um esforço dos (as) professores (as) Pataxó, em estar suprindo estas faltas com pesquisas e construção de materiais pedagógicos no auxílio da aprendizagem dos (as) educandos (as). Neste sentido, na pesquisa ficou claro que um dos maiores entraves na EEI dos Pataxó de Cumuruxatiba é a falta de estrutura nas escolas (eletricidade, banheiros, bebedouros, etc.) desencadeada também pelo conflito com as UC`s, a falta materiais didáticos, de uma formação continuada para os (as) professores (as) e da valorização da categoria (a) professor (a) indígena com abertura de concurso público.

Nos diálogos tecidos com o grupo pesquisador ficou evidenciado que a educação escolar indígena está inserida na educação indígena Pataxó que é vivenciada e construída no cotidiano das comunidades, sendo esta específica e diferenciada a partir das peculiaridades de cada aldeia. Forjando uma identidade Pataxó que se difere de uma aldeia para a outra, tendo como elemento de união os rituais, a ancestralidade e a luta pelo território imemorial de Comechatibá.

Nas vozes das crianças Pataxó da aldeia Pequi foi possível compreender a educação escolar indígena tecida na Escola Kijetxawê Zabelê, uma educação em que o brincar, o ler, o escrever e o contar não estão dicotomizados, mas ocorrem numa circularidade em que o (a) professor (a) não tem necessidade de se legitimar

ou “tronificar” perante os (as) educandos (as) para ser respeitado ou obter a atenção.

Desta forma, pode-se inferir com esta pesquisa que a Educação Escolar Indígena vivenciada na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, mesmo diante de faltas e dificuldades daquilo que é instituinte consegue trazer uma contribuição para a revitalização cultural Pataxó. Isto se deve, ao esforço da comunidade em dialogar com a cultura Pataxó, nas subversões tecidas no cotidiano da comunidade que não desvinculam esta educação escolarizada a educação maior que perpassa a comunidade, a educação indígena Pataxó. No entanto, é importante ressaltar que a autonomia indígena será possível na medida em que o Estado honrar com os deveres para com este povo que ainda continua sendo alijado dos seus direitos básicos.

## REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos e abusos da história Oral**. 5 ed.. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

ANDRADE, O. **Manifesto poesia pau-Brasil**. Correio da Manhã. São Paulo: Mar, 1924.

ANDRÉ, Marli E.D. A; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 1 ed.. São Paulo: EPU, 1986.

BARBIER, René. **A escuta sensível em educação**. Rio de Janeiro: Cadernos Amped, n. 5, pp. 187-216, 1993.

BATISTA, Maria Geovanda. **Nos rizomas da alegria vamos todos hãmiyá**: as múltiplas relações entre o corpo e o território no imaginário sociocultural Pataxó. Dissertação (Mestrado). Universidade de Quebec, 2000.

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

BHABHA, Homi K.. **O Local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOSI, Alfredo. **Dialética da civilização**. 4 ed.. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim (Trad.).

\_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. 6 ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org).

\_\_\_\_\_. **A Economia da trocas simbólicas**. 5 ed.. São Paulo: Perspectiva, 2007.  
Sérgio Miceli (org).

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 4 ed.. São Paulo: Papyrus, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**.  
Petrópolis- RJ: Vozes, 2006.

COSTA, Fernando César Coelho da. **Centrais sindicais e sindicatos no Brasil dos anos 90: O caso Niterói**. 1 ed.. Niterói: EDUFF, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org). **História dos índios no Brasil**. 2 ed.. São Paulo: Cia das letras/ Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2 ed.. São Paulo: Cortez, 1986.

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

DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed.. São Paulo: Paz e Terra, 2002- (coleção leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 22 ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. 21 ed.. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio editora, 1981.

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

GAUTHIER, Jacques. **Mudança de paradigma e mudança de episteme na pesquisa**: A contribuição da sociopoética . Florianópolis: Mimeografado, 1999.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: EDUFMG, 2006.

JOUTARD, Philippe. In: FERNANDES, Tânia (Org.). **História oral**: Desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2000.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, organizações e instituições**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

LOURAU, René. **A análise institucional**. 2 ed.. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/ Museu Nacional, 2006.

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

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 2 ed.. São Paulo: Loyola, 2002.

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

NUNES, G. H. L.. **Educação quilombola**. In: Edileuza Penha de Souza; Maria Carolina de C. Braga; Maria Lúcia de S. Braga. (Org.). Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. 1 ed. Brasília: MEC/SECAD, 2006, v. 01

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

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

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

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

SILVA, Tomáz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TASSINARI, Antonella Maria I. **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação**. FERREIRA, Mariana Kawall: SILVA, Aracy Lopes da (org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e escola**, 2001.

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

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. 2 ed.. São Paulo: Schwarcz, 1988.

VALLE, Cláudia Neto do. **Sou brasileiro, baiano, Pataxó.** (Dissertação de Mestrado), PUC-SP, 2000.

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

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS (AS) EDUCADORES (AS) INDÍGENAS

Nome: \_\_\_\_\_

Aldeia: \_\_\_\_\_

- 1º. Fale um pouco sobre sua experiência como professor (a) indígena.
- 2º. Há quanto tempo é professor (a) indígena?
- 3º. Como foi a sua formação escolar? Em escola indígena ou não-indígena?
- 4º. Fez ou faz o magistério indígena? O que ele representou ou tem representado para você?
- 5º. Comente um pouco sobre sua práxis pedagógica em sala de aula, seus desafios e dificuldades.
- 6º. Já lecionou em escola não- indígena? Se a resposta for sim, comente acerca das diferenças entre a sua experiência como educadora indígena.
- 7º. O que a escola indígena representa para você?
- 8º. Qual é o seu papel enquanto professor (a) indígena Pataxó?

## ANEXOS

### ANEXO A – CARTA À SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA

#### ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KIJETXAWÊ ZABELÊ

À SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA

À Coordenação Estadual de Educação Escolar Indígena/ SEE/BA

CC: COORDENAÇÃO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO INDÍGENA - CEGEEI

Ilmº Sr. Kleber Gesteira Matos

Prezadas Senhoras, Prezados Senhores

A proposta de uma escola indígena, de qualidade representa uma grande novidade no sistema educacional do País e exige das instituições e órgãos responsáveis na definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades.

( Diretrizes da Educação Indígena, Plano Nacional de Educação. 2002:p.107)

Nós, lideranças e professores das comunidades Pataxó das Aldeias Kaí, Tibá, Pequi e Alegria Nova, estamos encaminhando-lhes o quadro de professores necessários ao bom funcionamento da Escola Indígena Pataxó Kijetxawê Zabelê da Aldeia Kaí, atualmente nucleada nas quatro aldeias signatárias deste documento.

No referido quadro solicitamos que sejam contratados quatro (04) professore(a)s de cultura indígena (20h) e um Professor-Coordenador(a) Pedagógico (40h) e ainda, 08 funcionárias entre zeladoras e merendeiras. Procuramos a seguir, justificar nosso pedido, bem como, expor o nosso entendimento sobre “**a Escola Indígena Intercultural, Diferenciada e de Qualidade**” que queremos construir.

## PROFESSORE(A)S DE CULTURA

Solicitamos quatro (4) para que cada professor possa atuar em sua própria aldeia ou comunidade. Há pelo menos três razões que justificam tal necessidade:

- 1) A primeira diz respeito à distância entre as aldeias ou às salas de aula nucleadas, visto que varia entre 15 e 30Km e não existe meio de transporte para facilitar o acesso de um professor itinerante de cultura.
- 2) A segunda refere-se a nossa própria concepção de ‘professor de cultura’ ou educador(a) cultural. Compreendemos o(a) educador(a) cultural como alguém que participe da vida da aldeia, de seus rituais, de suas dinâmicas de trabalho, das festas mais importantes; que compartilhe dos problemas da comunidade, que esteja presente no cotidiano escolar e extra-escolar, junto com a comunidade em que trabalha. Não será possível construir esses vínculos, se o professor ou professora de cultura trabalhar numa aldeia sem viver seu cotidiano.
- 3) A terceira razão para defendermos um(a) professor(a) de cultura por aldeia, por isso, não menos importante do que as razões anteriores, é relativa a necessidade urgente de promovermos o aprendizado, a sistematização e a socialização da língua ou do idioma Pataxó, o “putxohã”. Já se tornou público que Dona Zabelê é a última falante. No momento atual todo o povo Pataxó da Bahia e de Minas Gerais se voltam para ela, pois já está com 75 anos. Para o nosso povo das aldeias que vivem diretamente em contato com D. Zabelê, a responsabilidade com a memória de nossos antepassados e com o futuro das gerações presentes nos pressiona a emprendermos o esforço para que cada um(a) do(a)s quatros professore(a)s de cultura se transformem em mestre-aprendiz do putxohã, que organize e sistematize nosso idioma, atualmente ameaçado de extinção.

## **PROFESSOR-COORDENADOR-PEDAGÓGICO (40h).**

Este professor tem como função acompanhar os núcleos, as salas de aula multisseriadas, que totalizam mais de 130 alunos, 13 professores, 08 funcionárias. Será o coordenador um profissional itinerante, pois terá que percorrer semanalmente, distâncias que variam entre 15 e 30 km ( de uma aldeia a outra). Distâncias maiores também serão incluídas nos deslocamentos que precisa fazer para interlocução com coordenadoria e SMEC do Prado, DIREC 9 em Teixeira de Freitas, FUNAI em Itamarajú, SEE/BA em Salvador e outros que envolve as articulações estaduais, regionais e nacionais junto aos fóruns de educadores indígenas. Sabendo-se que a escola ainda não tem direção, caberá também a este coordenador animar seu processo de credenciamento, de elaboração do Projeto-Político-Pedagógico, de seu currículo, regimento, bem como organizar sua vida administrativa para que possa gozar de autonomia perante a legislação vigente.

Queremos enfatizar que nossa escola foi criada com muita LUTA, RESISTENCIA e PESISTENCIA. Mas, acreditamos que só criar e funcionar de qualquer jeito, não resolve o nosso caso. E desta forma, contradiz **“a Escola Indígena Intercultural, Diferenciada e de Qualidade”** que tanto queremos construir.

O nosso principal objetivo é qualidade de ensino para nossos alunos, para nosso povo, isso é prioridade e queremos que também o Estado veja isso como prioridade sem criar obstáculos para não se realizar.

Nos referimos às negativas que temos recebido por parte desta superintendência diante de nossas reivindicações, sobretudo diante do quadro de professores que ora apresentamos.

Nós Professores e lideranças indígenas, ficamos preocupados com a Educação de nosso povo. Quando apresentando nossas propostas para a construção de uma educação diferenciada e de qualidade. Sempre ouvimos respostas desfavoráveis - que não! Que diante deste quadro o estado não vai contratar, etc. Nossa sugestão é que a Superintendência de Educação busque caminhos legais para resolver nossas reivindicações. Sabemos que isso é possível, pelo menos é o que dizem as leis e as regulações da Educação escolar indígena.

Acreditamos que ao criar uma escola indígena tem que ter como prioridade qualidade de ensino e o respeito às diferenças e necessidade de cada povo (na prática), o que não está ocorrendo. Para resolvermos esse problema temos que estar juntos, comunidade indígena e estado por uma outra Educação.

Enquanto o processo de CONTRATA-NÃO-CONTRATA não se define, nossos professores ainda estão sem salários.

Seria importantíssimo que o Estado designasse uma pessoa da área Pedagógica para acompanhar os professores, o professor coordenador e, juntos fazermos um acompanhamento nas escolas indígenas. Mas que esse acompanhamento seja feito nas aldeias, in loco. Assim, de fato o estado vai compreender do que estamos falando. Com certeza entenderá porque insistimos em nossas propostas e reivindicações.

Certos de que seremos desta vez, entendidos e atendidos, desde já agradecemos.

Pede deferimento,

Atenciosamente,

**Lideranças indígenas e Professore(a)s das Aldeias Kaí, Pequi, Alegria Nova e Tibá:**

## **ANEXO B – DOCUMENTO DA REUNIÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA FUNAI DE ITAMARAJU**

### **REUNIÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA FUNAI DE ITAMARAJU**

Estiveram presente hoje às 9:00 hs. da manhã na cidade de Itamaraju no NAL do Monte Pascoal, núcleo de apoio logístico da FUNAI, representantes de nove aldeia do município do Prado.

O objetivo principal da reunião foi para discutir alternativas e melhoria nas condições de trabalho dos funcionários das escolas Estaduais indígenas. Enquanto espera o projeto de lei que altera a lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002 que tramita na assembléia legislativa na cidade de Salvador, professores buscam soluções e melhores condições de trabalho. Pois a forma de trabalho que estão sendo submetidos é inaceitável o regime de trabalho via PST, ou seja, Prestação de Serviço Temporário, não se enquadra a categoria professores indígenas, pois não dar segurança nem os direitos básicos de qualquer funcionário como: décimo terceiro salário, salário família, férias dentre outras garantias que são segurados por lei.

Diante esta situação e que decidiram optar no momento, pelo regime de trabalho via REDA, segundo os professores indígenas não resolve o problemas mas minimiza a situação. Foi discutido alguns critérios para que haja a seleção e a contratação via REDA. Foram apontados quatro critérios:

- 1º. Ser indígena.
- 2º. Ter experiência em sala de aula.
- 3º. A seleção serve apenas para a aldeia.
- 4º. Não é preciso ensino médio.

Alguns Pontos serão discutidos em outro momento, as lideranças e professores decidiram de comum acordo optar no momento por esse processo seletivo. Que acontecerá dentro de alguns dias, data a confirmar com a SEC em Salvador.

## ESCOLAS INDÍGENAS DO PRADO BAHIA.

Projeto que altera a Lei nº. 8.261, de 29 de maio de 2002, cria a carreira de professor Indígena e Coordenador Pedagógico Indígena do Quadro do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências.

Projeto que altera a Lei nº. 8.261, de 29 de maio de 2002, cria a carreira de professor Indígena e Coordenador Pedagógico Indígena do Quadro do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências.

Deputado Zilton Rocha.

A Assembléia Legislativa da Bahia decreta:

Art.1º - O artigo2º do Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia passa a vigorar com a seguinte redação:

” Art. 2º .....

IX - autonomia financeira e pedagógica das escolas indígenas;

X - garantia a uma educação diferencia e bilingue, adequada às peculiaridades das diferentes etnias e grupos indígenas;

XI - garantia de ensino através de professores indígenas da mesma etnia que os alunos;

XII - preservação e valorização da cultura, dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas;

XIII - garantia de cursos de educação profissional nas aldeias indígenas;

XIV - respeito aos mecanismos de apropriação indígenas, asseguradas as condições dignas de trabalho e compatíveis com sua tarefa de educador;

XVI - preservação dos valores a patrimônio cultural, material e imaterial, das diversas etnias e aldeias indígenas.

Este projeto na íntegra encontra-se no site do Deputado Estadual Zilton Rocha acesse: [www.ziltonrocha.com.br](http://www.ziltonrocha.com.br)

[gilbertopataxo.indiosonline@gmail.com](mailto:gilbertopataxo.indiosonline@gmail.com)

## **ANEXO C - DOCUMENTO FINAL DA V ASSEMBLÉIA DA FRENTE DE RESISTÊNCIA E LUTA PATAXÓ**

Nós, homens, mulheres, jovens e crianças das 12 comunidades indígenas Pataxó do Extremo Sul da Bahia (Tibá, Cahy, Alegria Nova, Pequi, Corumbauzinho, Craveiro, Tawá, Aldeia Nova, Cassiana, Meio da Mata, Boca da Mata e Pé do Monte), as nossas organizações, Coedin (Comissão de Educadores Indígenas), professores, diretores, coordenadores, agentes de saúde, Apoinme (Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo), Acotiba (Associação Comunitária da aldeia Tibá), ACPAN (Associação da aldeia Alegria Nova), reunidos na V Assembléia da Frente de Resistência e Luta Pataxó, no Monte Pascoal, nos dias 18, 19 e 20 de agosto de 2006, com a participação das entidades aliadas, Cese, Cimi e Sindicato dos Bancários, onde analisamos e avaliamos toda situação de dificuldades que enfrentam as nossas comunidades indígenas, percebemos a necessidade de fortalecer a nossa luta em defesa dos nossos direitos, principalmente em defesa da Demarcação da nossa Terra. Afirmamos que reunidos em torno da Frente de Resistência e Luta Pataxó, defendemos as seguintes propostas:

1. Demarcação de um território único para o nosso povo;
2. Só aceitaremos a proposta de ampliação das unidades de conservação após a demarcação do nosso território, para evitar a sobreposição dessas unidades em nossas terras;
3. Exigimos do estado o cumprimento da Nova LDB e da Constituição Federal/88 que garante uma educação específica e de qualidade, como também a efetivação dos educadores indígenas e seus direitos trabalhistas;
4. Exigimos uma saúde que atenda as reais necessidades do nosso povo, conforme determina a legislação brasileira;

5. Fim do plantio de eucalipto em nossas terras que se encontra sob o domínio da empresa Veracel Celulose, que continua agredindo o nosso meio ambiente;

6. Denunciamos todo tipo de violência contra as nossas lideranças e comunidades, a exemplo da arbitrariedade cometida por fazendeiros na Barra do rio Cahy que interditou a estrada que liga as comunidades de Corumbau, Tawá, Barra Velha a Cumuruxatiba.

A Frente de Resistência continuará lutando pelos nossos direitos constitucionais. Essa foi a decisão da nossa V Assembléia, portanto, exigimos do governo federal, da Funai, a resolução imediata dos problemas que afetam o nosso povo, e urgência na demarcação da nossa terra tradicional.

Somos Pataxó, Somos da Frente, Somos de luta.

Monte Pascoal, 20 de agosto de 2006.

Assinam as lideranças

## **ANEXO D - DOCUMENTO DO 1º ENCONTRO DE MULHERES PATAXÓ DO EXTREMO SUL DA BAHIA**

Nos, mulheres Pataxó, das aldeias Tiba, Cahy, Pequi, Alegria Nova, Boca da Mata, Meio da Mata, Guaxuma, Trevo, Aldeia Nova, Aldeia Velha, Mata Medonha, Craveiro e Corumbauzinho, reunidas no I Encontro de Mulheres Pataxó do Extremo Sul da Bahia, realizado em Cumuruxatiba, município de Prado, de 21 a 23 de setembro de 2006, refletindo nossa condição, nossos direitos e os problemas que afligem nosso povo e nossas aldeias, vimos pelo presente solicitar das autoridades brasileiras, da Presidência da República, do Ministério Público Federal, do Ministério da Justiça e dos demais órgãos responsáveis, o seguinte:

1. Urgência na demarcação do território único de Monte Pascoal. Para isso se faz necessária a urgente remessa dos relatórios dos estudos realizados pelo GT para conhecimento e manifestação das comunidades interessadas.
2. Garantia de segurança nas aldeias e apuração das ameaças e violências praticadas contra lideranças e comunidades.
3. Zoneamento do plantio do eucalipto fora das terras indígenas respeitando uma distância mínima necessária das aldeias para garantir a biodiversidade da Mata Atlântica e o livre acesso as comunidades.
4. Suspensão dos projetos de sobreposição de unidades de conservação e reservas ecológicas em áreas de estudos para identificação de terra indígena.
5. Garantir a assistência a saúde indígena de modo diferenciado, conforme esta garantido na legislação, contratando pessoal especializado e agentes comunitários de saúde local para todas as aldeias .
6. Assegurar assistência medica de qualidade, organização e controle do atendimento ambulatorial para que possa garantir mais segurança e agilidade na realização de diagnósticos, bem como, no retorno dos exames solicitados pelos médicos atendentes.

7. Criar Escolas Indígenas Intercultural Especifica e Diferenciada no nível Fundamental e oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em todas as aldeias para por fim a categoria de salas de aula vinculadas.
8. Assegurar a manutenção das estradas e vias de acesso e o transporte seguro as crianças e jovens Pataxó, enquanto aguardam a construção e implantação das mesmas em suas comunidades.
9. Assegurar a ampliação do quadro de contratação de professores indígenas habilitados e disponíveis nas comunidades para substituírem os professores não-indios que vêm ocupando as vagas (irregularmente) nas escolas existentes nas aldeias da região, contrariando o que prevê a LDB.
10. Merenda escolar – Repasse do recurso diretamente as escolas de forma regular, para por fim a dependência deste atendimento pelas prefeituras e pelo Estado que, não raro, deixam as crianças com fome nas escolas devido as constantes irregularidades no envio e nas prestações de contas junto ao MEC.
11. Garantir aquisição de mobiliário, equipamentos e material didático direto para os alunos.
12. Mais rigor, transparência, descentralização e fiscalização dos recursos destinados e gastos pela FUNAI, inclusive na sua prestação de contas aos órgãos oficiais.
13. Viabilizar programas e projetos de auto-sustentação e de segurança alimentar nas aldeias, principalmente, naquelas cujo território ainda não foi demarcado.
14. Expansão do programa Luz no campo para as aldeias Alegria Nova, Corumbauzinho, Aldeia Nova, Pequi, Kai, Tiba e conclusão das instalações da Aldeia Guaxuma.

Diante da exposição apresentada acima exigimos de todos os órgãos públicos responsáveis providencias urgente.

Cumuruxatiba/Ba, 23 de setembro de 2006.

Assinam as mulheres presentes neste encontro