



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA E ETNOLOGIA**

**SARAH SIQUEIRA DE MIRANDA**

**A Construção da Identidade Pataxó: práticas e significados da experiência cotidiana entre crianças da Coroa Vermelha**

Salvador  
2006

**SARAH SIQUEIRA DE MIRANDA**

**A Construção da Identidade Pataxó: práticas e significados da  
experiência cotidiana entre crianças da Coroa Vermelha**

Monografia apresentada ao Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof. Dr.<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Rosário G. de Carvalho

Salvador  
2006

Ao  
Tio Siqueira, meu amor eterno.

## AGRADECIMENTOS

A Neto, por cada dia ao meu lado.

A meus avós, Geraldo e Marina, por sua existência.

A minha mãe, por me fazer sempre confiante.

A meu pai, pela firmeza.

A Rita, pela presença.

A Bigus e Uebert, pelo sorriso.

A Mari, por uma vida de amizade.

A Alice, por ouvir minha alma.

A Simone, por tornar a vida mais doce.

A Vitor, pela compreensão.

A Rosário, por tudo, sempre.

A Rafa, por compartilhar idéias.

A Dona Meruka, Wilson, Anari, Ariçana, Mazinho, Aritana, Ariema, Ariana, Aricema, Jussari e Juari, por me fazerem sentir em casa.

A Dona Mirinha, Branca, Neuza e Vilma, pela força.

Aos professores da Escola Indígena de Coroa Vermelha, pela dedicação à causa.

A todas as crianças da Coroa Vermelha, por cada olhar, e cada sorriso, que me fizeram amar ainda mais a vida.

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos  
move e que nos põe pacientemente impacientes  
diante do mundo que não fizemos,  
acrescentando a ele algo que  
fazemos.

Paulo Freire, 1996.

## RESUMO

O processo de construção da identidade indígena Pataxó na aldeia Coroa Vermelha, extremo-sul baiano, está inserido em contexto de longo e intenso contato com a população regional, sendo, na atualidade, intersectado pela forte influência do mercado turístico. Este, entrelaçado à prática de “mercantilização de culturas”, exotiza e transforma as mais diversas dimensões da cultura indígena em atrativo central. A busca pelo “índio autêntico”, correspondente a uma série de estereótipos consolidados no imaginário coletivo, representa, assim, importante fator na relação entre índios e não-índios na “Costa do Descobrimento”. As crianças indígenas, por sua vez, desempenham papel fundamental na manutenção da identidade indígena Pataxó, notadamente em sua relação com os distintos segmentos da sociedade regional. Ultrapassando os limites da escola e da família, a sua inserção no mercado artesanal é, ademais de sua importância econômica, de significativa relevância para o seu processo de aprendizado, consolidado enquanto espaço social de reafirmação da identidade étnica. É necessário, pois, tomá-lo como dimensão privilegiada da sociabilidade infantil, complementarmente à escola e à família. Para além da construção de um imaginário “sobre” os povos indígenas, contudo, é fundamental procurarmos saber como, sob a ótica infantil (constantemente negligenciada pela literatura antropológica), esse imaginário é construído, compreendido e sentido. Mais especificamente, é necessário saber como as crianças Pataxó da Coroa Vermelha apreendem e conferem sentido ao imaginário dos não-índios sobre os índios, e, particularmente, sobre os Pataxó da Coroa Vermelha. De que maneira os diversos estereótipos são por elas apreendidos, e, eventualmente, contrapostos à sua realidade social? Como elas vêem, e concebem, o “índio”? Enfim, como elas se vêem e se concebem como índios?

Palavras-chave: Pataxó; Infância; Identidade.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Mapa turístico de Porto Seguro, Arraial D'Ajuda, Costa do Descobrimento (Fonte: Grafart, edição 2005)	10
Figura 2 -	Cartão postal da parte turística de Coroa Vermelha antes das reformas	22
Figura 3 -	Parte turística de Coroa Vermelha após as reformas	25
Figura 4 -	Vista externa das salas de aula, Escola Indígena	28
Figura 5 -	Centro Cultural, utilizado como sala de aula, Escola Indígena	28
Figura 6 -	Cruzeiro	48
Figura 7 -	Fachada do Museu Indígena	49
Figura 8 -	Apresentação do <i>awê</i> , Museu Indígena	49
Figura 9 -	Cartaz de divulgação das apresentações da dança indígena, imediações do Cruzeiro	51
Figura 10 -	Crianças indígenas oferecem artesanato aos turistas, imediações do Cruzeiro	60
Figura 11 -	Mapa da Terra Indígena de Coroa Vermelha (Fonte: administração da aldeia)	64
Figura 12 -	Fonte de argila colorida para realização de pinturas corporais, Reserva da Jaqueira	68
Figura 13 -	Menina Pataxó em pé de jamburão	70
Figura 14 -	Dia de pesagem pela Pastoral da Criança	79

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Quantidade de alunos por sexo, pré a 4ª série	29
Gráfico 2 -	Frequência escolar, Escola Indígena, 1º semestre de 2005	45
Gráfico 3 -	Censo IBGE 2005 Raça/Cor	73
Gráfico 4 -	Censo IBGE 2006 Raça/Cor	73

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Igrejas situadas em Coroa Vermelha e no entorno	75
Tabela 2 -	Classificação de percentis peso/idade	82

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução</b>	11
<b>2. A Criança na Antropologia</b>	16
<b>3. Coroa Vermelha: esboço de uma trajetória</b>	21
<b>4. Escola Indígena</b>	28
<b>5. Mercado de Artesanato</b>	48
<b>6. Reserva da Jaqueira</b>	64
<b>7. Outros Espaços</b>	70
Escolas não-indígenas	71
Igrejas	75
Pastoral da Criança	78
Posto de Saúde – Funasa	81
<b>8. Considerações Finais</b>	85
<b>Referências Bibliográficas</b>	88
<b>Anexos</b>	90



Fig. 1

## Introdução

Há quatro anos, como bolsista AT/CNPq junto ao PINEB – Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro / FFCH / UFBA, tenho tido a oportunidade de me aproximar do universo que compõe, vivamente, os debates em torno das questões indígenas - e indigenistas - no Brasil.

Para além de iniciar minha trajetória no mundo acadêmico, e de modo mais específico, nas pesquisas de cunho antropológico e etnográfico, esses anos têm se apresentado como uma experiência singular, em que pude estar em contato com histórias de vida verdadeiramente dedicadas à construção de um mundo mais digno – seja por meio do engajamento acadêmico/político, seja pela preocupação sincera com a formação educacional dos estudantes desta Universidade: refiro-me, significativamente, à minha orientadora, Maria Rosário G. de Carvalho, e ao professor Pedro Agostinho da Silva.

Comecei, portanto, ao longo desta experiência, a atentar para o fato de que são bastante precárias as informações disponíveis – inclusive nos meios educacionais – a respeito da questão indígena: informações, aparentemente inocentes, mas que em muito contribuem para a formação de uma visão estereotipada, e preconceituosa, sobre o “índio”, interferindo, assim, na própria esfera da política indigenista. As palavras de Roberto Cardoso de Oliveira, em particular, despertaram-me para uma questão fundamental: “como trazer o problema da sobrevivência das populações indígenas para as áreas não-comprometidas e teoricamente capazes de pressionar o governo para uma ação compatível com os ideais democráticos de uma sociedade moderna e de massa?” (1978, p.69).

Através, certamente, da educação. A construção de reflexões críticas, mediante a interação entre a produção do conhecimento acadêmico e o aparato

educacional fundamental, contribui, substancialmente, para a transformação do universo social.

Visto que o processo educacional encontra raízes na “infância” (a educação caracteriza-se, em primeira instância, pela elaboração e utilização de práticas pedagógicas para a constituição de um ser “em formação”), comecei a indagar a respeito do mundo vivido, sentido e refletido pelas crianças e, mais particularmente, pelas crianças indígenas. Como essas crianças pensam o mundo? O que elas próprias poderiam dizer (aos outros) sobre si mesmas? Quais conhecimentos, através da sua experiência cotidiana de construção da identidade (indígena), elas poderiam compartilhar com outras crianças?

As demais pesquisas desenvolvidas junto aos povos indígenas do Nordeste, pelo PINEB, e das quais participei, apresentaram-me situação peculiar: a grande exposição dos Pataxó, especificamente os da aldeia de Coroa Vermelha, à sociedade regional, decorrente, entre outros aspectos, do desenvolvimento de um turismo étnico na região.

Em abril de 2005, quando integrei trabalho de campo realizado nessa aldeia, entrei em contato, pela primeira vez, com o referido contexto etnográfico. Nessa ocasião pude observar que, não apenas as crianças participavam ativamente do mercado de artesanato, como pareciam constituir-se como agentes fundamentais de um processo mais abrangente – do qual o comércio indígena compunha parte significativa.

Foi desse modo, portanto, que procedi à elaboração de meu projeto de pesquisa para conclusão do curso de bacharelado em Ciências Sociais, constituindo como objeto central de reflexão os processos através dos quais as crianças Pataxó

da Coroa Vermelha constroem a sua identidade (infantil) enquanto grupo étnico diferenciado.

Como a categoria “criança” – apesar de recortada, principalmente, por aspectos de ordem biológica e psicológica – é definida, em sua extensão, por aspectos culturais particulares, a presente pesquisa se limitou ao recorte da faixa etária entre os cinco e dez anos de idade. Tal escolha foi motivada por duas razões: nesse contexto, é a partir dos cinco anos que as crianças começam a participar da reprodução econômica da comunidade, além de se inserirem no âmbito escolar. Aos dez anos, por outro lado, as crianças já começam a cruzar a fronteira entre o mundo infantil e o subsequente – ainda não adulto, mas, nem sempre, considerado como “adolescente”.

A investigação decorreu ao longo de duas etapas de trabalho de campo: a primeira, iniciada em agosto de 2005, e a segunda, em março de 2006, totalizando um período de 40 dias. A escolha das datas foi proposital: no mês de agosto tem início a “baixa estação” (junho e julho constituem os meses de alta temporada no meio do ano), e, portanto, possui pouco fluxo de turistas; já em março, devido às férias de verão, ainda é relativamente grande o número de visitantes.

Privilegiei o método da observação participante, acompanhando, de modo sistemático, o cotidiano das crianças de Coroa Vermelha nos seus mais diversos âmbitos de circulação. Conversas informais, registros fotográficos e filmagens de curta duração foram técnicas que possibilitaram adentrar o universo infantil, ao despertar a atenção das crianças. Além do mais, eu me disponibilizava, a cada instante, a interagir, e tentar compartilhar, as práticas e significados que compõem a sua existência.

Diariamente, registrei os dados coletados, as experiências vividas e as observações gerais em meu diário de campo, complementado pelas informações contidas na caderneta de campo, que me acompanhava ao longo do dia. Outra ferramenta que se mostrou de grande utilidade à análise posterior dos dados foi a confecção de um segundo diário, no qual lancei informações individuais sobre cada criança: nome, idade, ocupação dos pais, características físicas, vida pessoal e impressões sobre o mundo. Enfim, tudo que pudesse contribuir para a identificação de cada história de vida, constituindo, numa esfera mais ampla, categorias gerais de análise.

Em certo momento, procedi à utilização da técnica de desenho, visando compreender, de maneira mais detalhada e driblando a limitação da linguagem verbal, a percepção das crianças em relação a elementos específicos concernentes ao objeto de pesquisa – o que será detalhado na seção sobre a Escola Indígena.

No primeiro capítulo, “A Criança na Antropologia”, apresento ao leitor os elementos fundamentais que contribuíram para a formação de uma Antropologia da Infância (e, mais particularmente, da Infância Indígena), enfatizando a abordagem particular adotada ao longo deste trabalho.

Em “Coroa Vermelha: esboço de uma trajetória”, são reconstruídos os principais aspectos que concorreram, ao longo das últimas décadas, para a formação dessa aldeia, conduzindo a narrativa por um relato das características sócio-espaciais mais relevantes para o presente etnográfico.

O terceiro, quarto e quinto capítulos constituem os *loci* privilegiados da pesquisa: a (re)construção da identidade Pataxó é ressignificada, cotidianamente, no âmbito de três instituições indígenas centrais, das quais participa, fundamentalmente, a agência infantil.

“A Escola Indígena” destaca tanto a importância do ensino diferenciado para a afirmação desta identidade – ao potencializar determinadas práticas pedagógicas – quanto o *status* (político e simbólico) adquirido por esta instituição, ao longo dos anos, no seio da comunidade indígena.

Através de um relato etnográfico que privilegiou o âmbito do comércio indígena, o “Mercado de Artesanato” apreende a inserção infantil e sua participação na renda familiar/comunitária, atentando para os significados atribuídos pelas crianças a essa prática e para a importância do comércio indígena na reprodução econômica, e simbólica, da comunidade.

“A Reserva da Jaqueira”, por sua vez, privilegia a constituição de uma reserva ecológica gerenciada pelos próprios índios e voltada, também, para o turismo étnico, o que representa, para a comunidade, tanto uma alternativa de economia sustentável quanto a possibilidade de “preservação cultural”.

O último capítulo, “Outros Espaços”, compreende um breve relato de outros campos de circulação infantil: mesmo que não se constituam como instituições centrais nesse processo, sem dúvida contribuem para a afirmação da identidade indígena.

## Capítulo 1

# A Criança na Antropologia

Propor-se a estudar a construção identitária das crianças Pataxó da aldeia de Coroa Vermelha significa, antes de mais nada, adentrar um campo da Antropologia ainda pouco explorado. Pois a “infância”, em si mesma, apenas recentemente tem se constituído como objeto de investigações etnográficas.

Contudo, se outras ciências, há tempos, vêm se dedicando às questões da “infância”, a Antropologia, ainda incipiente nessas pesquisas, já potencializa grandes contribuições para os seus estudos: como aponta Clarice Cohn (2005), é a Antropologia, por sua própria natureza, que se deve dispor a entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista, ao passo que a etnografia, como metodologia antropológica, por excelência, de produção de dados, pode contribuir, significativamente, para a apreensão, e compreensão, desse ponto de vista, uma vez que permite a observação direta e participativa, ou a “observação participante”.

Mas se a Antropologia pode oferecer rico arsenal metodológico para o estudo da criança, durante anos seus esforços teóricos estiveram influenciados por um excessivo “psicologismo” que, ao tratar a criança a partir de um espectro desenvolvimentista, negava-lhe, ou pouco salientava, sua condição de sujeito social e, portanto, de produtor de reflexões significativas acerca de sua própria realidade. Como é sabido, a partir do momento em que essa perspectiva psicologizante passou a ser questionada, sob a influência do estrutural-funcionalismo, o foco de análise se deslocou da “formação da personalidade ideal” para o processo de “socialização dos indivíduos”.

Entretanto, as crianças continuavam sendo concebidas como seres incompletos, a serem formados e socializados. Por conseguinte, não logravam

formar uma categoria social passível de se constituir como objeto legítimo de estudo. Apenas a partir da década de sessenta do século vinte, esses conceitos são revistos, no bojo do questionamento mais amplo a que foram submetidos os conceitos-chave da Antropologia. A cultura começou, então, a ser compreendida como um sistema simbólico, em constante mutação, não mais definida apenas por seus elementos empiricamente observáveis.

Do mesmo modo, os indivíduos não mais são concebidos como meros reféns de uma macroestrutura; se a sociedade constantemente se atualiza, em decorrência das suas transformações socioculturais, é devido à agência dos seus indivíduos. É justamente esse salto teórico-epistemológico que permite à Antropologia repensar a condição da “criança”. Pois não há mais espaço para concebê-la como mero receptáculo do processo de socialização, imposto de “fora” para “dentro”, sobrepondo-se, agora, tratá-la como uma categoria social construída por processos particulares e significativos.

É importante ressaltar que nesse processo de legitimação da categoria social “criança” como objeto de estudo, a Antropologia dialogou, substancialmente, com a História, disciplina que tem sido fundamental para a compreensão da infância como construção social. Obras básicas à abordagem do tema, como a de Ariès (1981), demonstram o desenvolvimento de um “sentimento da infância”, em que essa etapa vital passa a ser vista desatrelada da experiência adulta. De acordo com Mead,

[o] que mudou foi a certeza absoluta que tinham as pessoas de que entendiam dos filhos e da infância – de que sabiam a única maneira certa de educar uma criança, menina ou menino, do berço à maioridade. Mas uma coisa que descobrimos neste século, observando diferentes culturas, foi que existem – e existiram no passado – uma porção de maneiras “certas”, cada qual diferente das demais.

A teoria de que a infância devia ser vista como um tempo de folguedos e despreocupação parecia inteiramente falsa aos que a entendiam como uma dura aprendizagem para a vida adulta. (1982, p. 134).

Contudo, ao empreendermos um balanço das pesquisas realizadas junto às populações indígenas no Brasil, ao longo da trajetória da etnologia indígena, verificamos a grande lacuna de estudos que têm as crianças dessas sociedades como foco de análise.

De fato, a criança indígena, enquanto categoria ontológica, na acepção formulada por Chris Jenks (Jenks 1982) e compreendida segundo o paradigma proposto por James & Jenks (1990), passível de contribuição específica à recente antropologia da infância e a novas perspectivas de investigação – tanto à etnologia indígena, quanto à antropologia da educação – só começa, no Brasil, na virada para o novo século através dos trabalhos de Nunes (1999), Cohn (2000), e Lopes da Silva, Macedo & Nunes (2002) (Nunes, 2003).

Verifica-se, como aponta a autora, que apesar da educação escolar possuir como um dos seus *loci* preferidos o estudo da sociabilidade infantil, ou a possibilidade de abertura de um campo de investigação sobre a infância indígena brasileira, não tem sido esta temática, paradoxalmente, a que, até agora, mais informações tem produzido sobre a infância nas sociedades indígenas.

Para além de introduzir, entre os leitores brasileiros, os pontos-chave de construção dos recentes estudos sociais sobre a infância, e traçar uma reflexão sobre as possíveis contribuições da etnologia indígena, esses últimos trabalhos significam, sobretudo, uma tentativa de disseminar, e alargar, o debate nacional. Apontam, nesse sentido, muito mais para um começo do que para a possibilidade de conclusões, consideradas ainda, muito acertadamente, prematuras.

Ângela Nunes (1999), por exemplo, enfatiza o momento de crescente interesse, por parte da Antropologia da Infância, pelas categorias analíticas de Tempo e Espaço, consideradas como noções qualitativas e simbólicas através das quais as crianças se localizam e se posicionam no mundo social. A grande maioria dos estudos até então realizados baseava-se em dados oriundos de sociedades ocidentais urbanas e partiam de pressupostos sobre temporalidade e espaço social da infância bem diferentes daqueles que, em geral, podemos observar nas

sociedades indígenas no Brasil – o que, por si só, confere relevância particular à contribuição de Nunes. O seu livro empreende relevante reflexão sobre a experiência de tempo e espaço vivenciada pelas crianças Xavante (Mato Grosso): explora a relação intrínseca entre a rotina do cotidiano e a atividade lúdica, no confronto entre o seu mundo íntimo e o mundo que as circunda, elaborando ligações e percursos fundamentais para o entendimento de si mesmas e dos outros.

Clarice Cohn (2000) reflete sobre o papel da criança no universo social Xikrin (Estado do Pará), complementando a visão antropológica já produzida sobre essa sociedade. Após introduzir a criança no seu meio social mais amplo, o texto passa a acompanhar a sua participação no cotidiano e nos rituais, e finaliza com uma análise do que representa, para os Xikrin, o seu crescimento e o alargamento da sua participação social.

Lopes da Silva *et al* (2002) apresentam recentes estudos sociais sobre a infância e traçam uma reflexão sobre as possíveis contribuições da etnologia indígena para esse campo, seguidos por artigos que elegem a criança como principal personagem.

Portanto, ao falarmos de “infância”, precisamos, inicial e fundamentalmente, atentar para qual “infância” nos referimos; em última instância, para o que significa ser criança no contexto em questão.

É sob esses supostos, sinteticamente enunciados, que este trabalho pretendeu se desenvolver, compreendendo, em primeiro lugar, o que significa ser criança segundo a visão de mundo das crianças Pataxó da Coroa Vermelha. O foco de investigação proposta, portanto, incidiu sobre as modalidades através das quais essas crianças constroem sua identidade indígena, recebendo o influxo, simultâneo e contínuo, das instituições e agentes indígenas e não-indígenas.

Logo, parte-se do princípio de que as crianças são, de fato, sujeitos históricos que se constituem como agentes dos processos de construção e transformação social que lhes são mais diretamente pertinentes. Compartilham o mesmo sistema simbólico que os adultos de sua sociedade, mas interpretam, respondem e interagem com a realidade de maneira particular, ou seja, de forma interligada, porém não exclusivamente condicionada, pela visão de mundo adulta.

É preciso ressaltar, inclusive, que mesmo uma revisão bibliográfica minuciosa depreenderá a ausência de estudos como o aqui proposto, orientado para a investigação da construção do *self* indígena infantil em contexto etnográfico caracterizado por acentuada exposição urbana. Ao mesmo tempo em que faz ressaltar sua especificidade e novidade, assinala a sua relevância, tanto para a etnologia indígena produzida no Brasil, quanto para aquela de extração mais regional, incidente sobre o Estado da Bahia e o Nordeste brasileiro.

## Capítulo 2

### Coroa Vermelha: esboço de uma trajetória

Em 1861, por ordem do presidente da Província da Bahia, é criada a aldeia de Barra Velha, entre as vilas de Prado e Porto Seguro. A iniciativa tinha o objetivo declarado de abrigar e isolar as famílias indígenas ainda “selvagens”, em benefício das vilas regionais. A população aí reunida certamente era majoritariamente Pataxó – donde prevaleceu o etnônimo adotado pelo grupo -, mas também composta por Maxacalis, Botocudos e Tupiniquins, assim como, possivelmente, Kamakãs (SAMPAIO, 1996).

Tal empreendimento parece ter sido bem sucedido, uma vez que, após a fundação desta aldeia, somente na década de cinqüenta do século XX se voltou a ter notícias da existência de populações indígenas no extremo sul da Bahia. A imprensa regional registrou o trágico acontecimento que envolveu a aldeia de Barra Velha, comumente conhecido como “Fogo de 51”. À época, constata-se não apenas a existência de populações indígenas nesta região, mas, sobretudo, as condições de fome e miséria às quais estavam expostas.

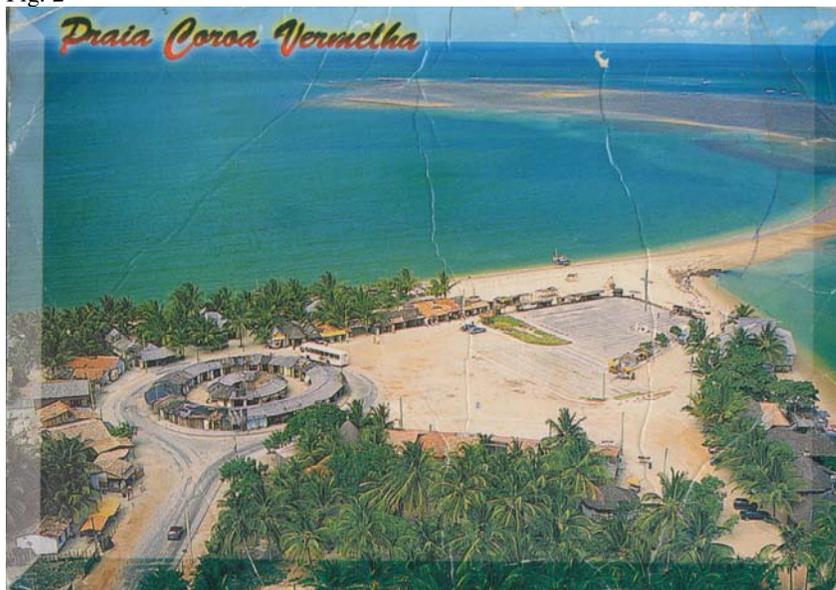
Ao levante de 1951 seguiu-se uma violenta repressão policial. As perseguições a que foram submetidos os índios impeliram um grande número a se dispersar pela região. O êxodo dos Pataxó de Barra Velha acabou por dar origem, de forma sucessiva, a uma série de outras aldeias, caracterizando-se, aquela, como “Aldeia Mãe”, tanto genealógica quanto simbolicamente.

Em meio a esse intenso fluxo migratório, é fundada, já em 1972, a aldeia de Coroa Vermelha, que se constitui, na atualidade, como a maior entre as vinte e duas<sup>1</sup> aldeias Pataxó do extremo-sul baiano, possuindo cerca de 4.000 habitantes<sup>2</sup>.

Situada no perímetro urbano do município de Santa Cruz Cabrália, Coroa Vermelha teve como motivação principal para a sua fundação o mercado de artesanato, que se apresentou, à época, como alternativa para a subsistência de inúmeras famílias radicadas na aldeia de Barra Velha e em áreas vizinhas.

O estabelecimento dos Pataxó nesta localidade foi, desde cedo, apoiado e estimulado por políticos e empresários locais, devido à emergente indústria turística. Dois anos depois da fundação da aldeia, em 1974, foram inaugurados o marco da primeira missa realizada no Brasil, em 1500, e a construção das rodovias BR-101 e BR-367, que seriam fundamentais à impulsão do turismo na região (*ibid.*).

Fig. 2



<sup>1</sup> O número ora apresentado foi obtido junto às comunidades e aos líderes de algumas aldeias, em março de 2006. Essa estimativa, contudo, difere da apresentada pelos órgãos indigenistas oficiais, devido à própria dinâmica de ocupação territorial pelos Pataxó.

<sup>2</sup> Dado fornecido pela FUNASA.

Nesse mesmo ano, a prefeitura de Santa Cruz Cabrália destina à população indígena, em torno do monumento, casas de planta arredondada e cobertura de piaçava, de modo a atrair o fluxo de turistas e dar início, de certo modo, à configuração de um turismo “étnico” na região.

O mercado de artesanato indígena, portanto, assim como toda a comunidade de Coroa Vermelha, cresceu fortemente entrelaçado à atividade turística, nutrindo-se da particular força simbólica do marco histórico – o “Cruzeiro” - em torno do qual se estabeleceu.

No plano espacial, a aldeia se caracteriza por dispor de duas áreas de ocupação distintas, muito bem diferenciáveis, definidas como glebas “A” e “B”. A primeira, onde está a aldeia propriamente dita, tem configuração plenamente caracterizável como urbana, seja pela sua atividade principal, o comércio; seja pela sua própria estrutura físico-ocupacional [...]. A segunda, embora próxima à primeira – cerca de seis quilômetros –, pode ser caracterizada em total contraste com essa, recoberta que é pelo próprio ‘oposto lógico’ do urbano e do ‘civilizado’: a ‘mata’ [...]. (SAMPAIO, 1996, p. 42).

Caracterizada, notadamente, como uma aldeia urbana, Coroa Vermelha localiza-se oito quilômetros ao sul da sede do município de Santa Cruz Cabrália e quinze quilômetros ao norte da sede do município de Porto Seguro, entre a praia e a pista da BR-367 (SAMPAIO, 2000).

Apenas em 1997, contudo, a demarcação e posse do seu território foram efetivadas (com área de 1493 hectares), o que não impediu, todavia, a permanência, na Terra Indígena, de moradores não-índios. Fato decorrente, sobretudo, do grande número de casamentos entre índios e não-índios, o que assegura, via de regra, a fixação, na aldeia, não apenas do cônjuge não-índio, mas, inclusive, de seus parentes.

Às margens da estrada, de um lado e de outro, há inúmeros centros comerciais, entre lojas dos mais diversos tipos, supermercados, farmácias, *lan houses*, lojas de vídeo games, templos evangélicos, restaurantes e, recentemente,

dois postos de gasolina. De Porto Seguro em direção à “Coroa”, sucedem-se várias barracas de praia que, na alta temporada, assim como ocorre em toda a Costa do Descobrimento, são muito procuradas por turistas.

Aos índios, apesar de sua fonte de renda ser majoritariamente dependente da fabricação e venda de artesanato (utensílios em madeira e ornamentos produzidos com sementes), a própria configuração espacial da aldeia possibilita opções de inserção no mercado de trabalho não-índigena: há índios empregados em lojas comerciais do entorno, pastores evangélicos, vendedores ambulantes, funcionários de redes hoteleiras, entre outras atividades.

Há, ainda, os que exercem funções administrativas dentro da aldeia, como administrador do *shopping* indígena, cargos exercidos junto à Prefeitura de Santa Cruz Cabrália, funcionários da Reserva da Jaqueira, professores indígenas, funcionários da FUNAI, agentes de saúde da FUNASA. Enfim, uma ampla gama (se comparada a outras aldeias geograficamente isoladas) de possibilidades.

No âmbito das comemorações do V Centenário do Descobrimento do Brasil, a gleba “A” passou por uma série de reformas: implantação, pelo Ministério da Cultura, de um Conjunto Cultural que integrava a Escola Indígena, o Centro de Saúde, Oficinas de Fitoterapia, Horta Medicinal e o Centro Cultural Pataxó. Na parte turística, a antiga cruz de pau-brasil foi substituída por uma similar em granito, idealizada pelo artista baiano Mário Cravo Neto<sup>3</sup>; a extensão da BR-367, que conduzia ao antigo cruzeiro, foi substituída por um passeio de paralelepípedo, exclusivo para pedestres, e em torno do qual foram dispostas barracas de artesanato indígena; foram edificadas um museu e um *shopping* indígenas (com lojas de artesanato), ambos obedecendo a uma arquitetura indígena “tradicional”.

---

<sup>3</sup> Para maiores detalhes sobre o conflito que permeou a substituição do monumento, entre índios e órgãos oficiais, ver CESAR, 2002.

Fig. 3



De maneira simplificada, as transformações estruturais sofridas por Coroa Vermelha segregaram a aldeia em dois centros: o primeiro, turístico, para o qual aflui, cotidianamente, grande leva de visitantes; e o segundo, fora do alcance dos turistas, no qual está localizada a maior parte das casas – o cenário, aqui, se assemelha a uma grande periferia urbana.

A maioria das habitações é pequena, geralmente de taipa ou madeira, sem banheiro interno. Contudo, é preciso ressaltar, Coroa Vermelha é uma comunidade composta por distintos “estratos sociais”, o que é visível pela estrutura de algumas casas, pela utilização de carros privados e por outros elementos materiais. Apenas uma parcela da população é beneficiada com sistema de água encanada e luz elétrica, mais precisamente aquela estabelecida até a altura da “ponte”, utilizando, a outra parcela, expedientes precários. Algumas famílias que habitam essa parte da aldeia, com condições sócio-econômicas um pouco melhores, fazem “furos” no solo para obtenção de água, dos quais outras famílias também se beneficiam.

Outras tantas, por sua vez, utilizam para consumo doméstico água do “cano da Embasa”, como é chamado o encanamento que segue da Coroa Vermelha até as proximidades da Barra do Carajá ou Beira. Para banho, muitos utilizam os rios Mutari e Jardim - em condições ambientais extremamente precárias - que delimitam a área indígena. No decorrer da segunda etapa do meu trabalho de campo, em março deste ano, anunciou-se, publicamente - através de visita do governador do Estado, do prefeito de Santa Cruz Cabrália e outros políticos partidários -, um plano de obras em benefício da comunidade indígena<sup>4</sup>. Estão previstas reformas tanto na parte turística da aldeia quanto na área habitacional: ampliação da pavimentação em paralelepípedo; passeio em concreto; drenagem; esgotamento sanitário; abastecimento de água; construção de 150 unidades habitacionais; melhoria de 150 habitações pré-existentes; urbanização do parque turístico com a construção de 100 barracas de artesanato, um sanitário público e um Centro de Cultura Indígena, todos em consonância com a arquitetura “indígena”. A obra total está estimada em R\$8.685.690,72 (mais de oito milhões de reais), e deve ser realizada mediante parcerias entre o Governo Federal, Governo da Bahia, Caixa Econômica Federal e CONDER – Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia.

Trata-se, assim, de uma comunidade indígena amplamente organizada, em constante luta política em prol da efetivação de seus direitos enquanto grupo étnico diferenciado. Essa luta, cotidiana, é expressa, fundamentalmente, pelo fortalecimento de instituições representativas que funcionam, na prática, como atratores e visibilizadores da persistente presença indígena (Pataxó) na chamada Costa do Descobrimento, quais sejam: o Mercado de Artesanato, a Escola Indígena

---

<sup>4</sup> O que, contudo, já incitou uma série de manifestações por parte da comunidade indígena, ao serem emitidos sinais de que as obras não cumpriram as metas iniciais.

e a Reserva da Jaqueira. Cada um desses centros contribui, de maneira substancial e particular, para o processo de reafirmação dessa identidade.

Cabe ressaltar que o próprio contexto que abrange as populações indígenas do Nordeste propicia um processo de constante (re)afirmação da identidade étnica por esses povos, uma vez que, até meados do século XX, o Estado Nacional desconsiderou a presença indígena nessa região, sob o suposto, equivocado, de que teria sido assimilada pela população envolvente e perdido sua identidade cultural.

Desse modo, os Pataxó não são os únicos a conviver, no seu cotidiano, com as pressões exercidas por um forte questionamento quanto à legitimidade de sua identidade “indígena”. Especificamente na aldeia de Coroa Vermelha, as tensões são acentuadas por sua intensa exposição não apenas à população regional local, mas, sobretudo, ao grande fluxo de turistas: o mercado de artesanato é complementado pelo “turismo cultural”, que fomenta a grande demanda por uma população indígena “autêntica” – decorrente de um imaginário estereotipado, e em geral preconceituoso, acerca das populações indígenas, mas distante, em muitos aspectos, da realidade empírica vivida por esses índios.

No que diz respeito às crianças, essa exposição é significativa, uma vez que elas são personagens ativas, e fundamentais, do processo de subsistência econômica da sua comunidade – o que enseja, dessa forma, sua presença permanente nos locais que compõem a totalidade desse mercado de trabalho.

Ao co-operarem com a (re)construção, criativa, da identidade Pataxó pelas crianças – que é percebida e transformada, singularmente, a partir de sua experiência cotidiana – os três centros de reafirmação da identidade étnica/indígena foram escolhidos como *campos* privilegiados da pesquisa etnográfica.

## Capítulo 3

### Escola Indígena

Fig. 4



Fig. 5



Olha a prisão! Olho pra um lado, olho pra outro, tudo fechado, a gente nem pode sair. Ainda bem que a nossa escola não é assim!<sup>1</sup>

A Escola Indígena Pataxó da Coroa Vermelha, implantada desde 1985, foi reformada em 2000, no âmbito das comemorações do “V Centenário do Descobrimento do Brasil”, fruto de uma ação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Adotou-se um modelo de estrutura física diferenciada, obedecendo a padrões que pudessem caracterizá-la como uma instituição “tradicionalmente” indígena: as salas possuem formato de ocas, sem portas e com cobertura de piaçava. São seis salas de aula e mais quatro espaços “improvisados” para essa função (entre os quais o Centro de Convívio e o Centro Cultural), uma vez que a escola não é grande o suficiente para abarcar a demanda do alunado indígena.

---

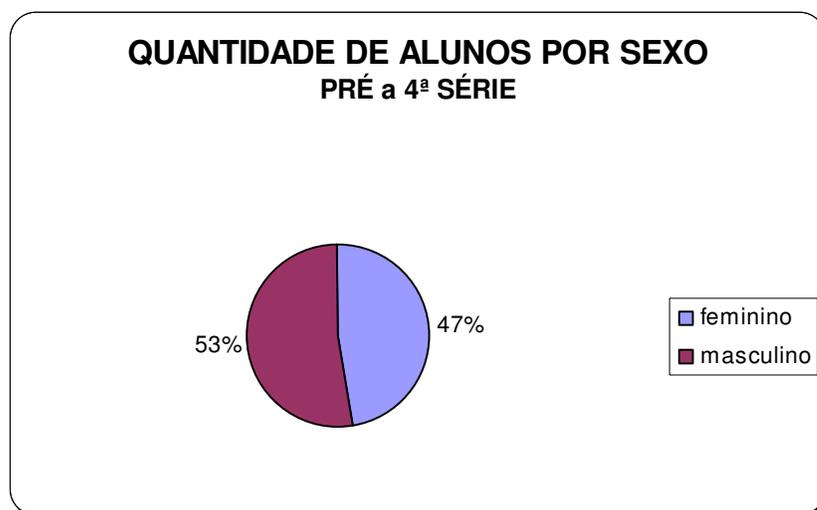
<sup>1</sup> Criança indígena referindo-se à Escola Estadual Frei Henrique de Coimbra (onde os estudantes indígenas, que dão continuidade aos estudos, cursam o 2º grau).

Durante o segundo período de realização da minha pesquisa de campo, em março de 2006, haviam sido iniciadas as obras de ampliação, com a construção de mais 6 salas<sup>2</sup>, idealizando-se, a partir daí, retomar os Centros de Convívio e Cultural com as suas funções originais.

De acordo com os dados das matrículas efetuadas no ano de 2005, haviam 633 alunos matriculados, acrescidos para 750 em 2006. No total, a escola é atendida por 22 professores, entre os quais apenas quatro são não-índios.

A escola oferece do pré à oitava série, além de “preparatórios”, “aceleras” e EJA – Educação para Jovens e Adultos, funcionando nos três turnos. Como dito anteriormente, o enfoque da investigação da qual resultou a presente monografia incidiu sobre a população infantil entre os 5 e 10 anos de idade; portanto, os dados produzidos ao longo da pesquisa, bem como as atividades realizadas na escola, se limitaram às turmas de pré, alfabetização e primeira a quarta séries do ensino fundamental.

Gráfico 1



<sup>2</sup> Segundo relato dos professores, o IPHAN, inicialmente, tentou embargá-las, uma vez que não obedeciam ao padrão “tradicional” das demais salas.

É consenso entre os professores e o corpo técnico escolar de que são inúmeros os problemas enfrentados pela instituição, entre os quais a falta de salas e a precária manutenção dos espaços, devidas à restrição de verbas. Contudo, apesar das dificuldades básicas e estruturais, a escola é beneficiada por alguns recursos oferecidos pelo município, como o acompanhamento de uma psicóloga e uma fonoaudióloga e o apoio do Juizado da Infância e da Juventude. Segundo informações da secretaria, 170 famílias indígenas são beneficiadas pela Bolsa Escola (cadastradas por esta escola em 2001), além de outros programas de assistência do governo, como Bolsa Família e Auxílio Gás, cadastrados pela prefeitura.

Paralelamente, a própria escola, por iniciativa dos professores, está sempre buscando implementar atividades que possam dar suporte aos seus alunos, levando em consideração o contexto social no qual estão inseridos e o déficit escolar por eles apresentado. Foi com esse objetivo que esteve em desenvolvimento, durante certo período, o “projeto”, que oferecia atividades recreativas, no turno oposto ao das aulas, com o propósito de mantê-las no âmbito escolar.

Em 2005, devido a falhas internas, a escola não recebeu material didático do governo. As aulas eram preparadas a partir de uma pesquisa realizada, pelos próprios professores, na biblioteca da escola (que possui estrutura razoável e, segundo o corpo docente, é a mais completa da região), de acordo com o conteúdo programático estabelecido, o que gerou, portanto, grande discrepância nas aulas, mesmo dentro de uma mesma série. Todavia, já em 2006, quando foram recebidos livros didáticos<sup>3</sup>, as aulas continuaram transcorrendo sem um projeto pedagógico específico, apesar dos sucessivos esforços dos professores nesse sentido.

---

<sup>3</sup> Quantidade não informada pela Escola.

Os professores indígenas, além de constituírem um dos mais ativos grupos políticos dentro da comunidade, inclusive vários deles se destacando como líderes emergentes, estão conscientemente engajados no processo de (re)afirmação da identidade Pataxó, através de uma mobilização que muitos nomeiam como “valorização e resgate da cultura indígena”.

Juntamente com os livros didáticos, foram distribuídos, em várias aldeias Pataxó, exemplares do livro “Leituras Pataxó: raízes e vivências do povo Pataxó nas escolas”. O material é resultado do Programa de Formação para o Magistério Indígena da Bahia<sup>4</sup>, produzido pelos próprios professores indígenas, e representa um grande passo no processo de institucionalização do ensino diferenciado: há relatos dos eventos históricos mais marcantes que compõem a trajetória do povo Pataxó, a formação das aldeias mais antigas e uma explanação acerca dos elementos formadores da sua “cultura”.

Esses elementos, sintetizados no livro, são exaltados, no cotidiano, no âmbito da escola indígena. Aspectos como a “relação com a natureza” e modos “tradicionais” de vida (alimentação, rituais, fabricação de artesanato, entre outros) são constantemente lembrados às crianças, nas salas de aula, nas conversas com os professores e na participação das atividades da comunidade. O livro, portanto, simboliza a concretização da busca contínua pela afirmação de uma identidade diferenciada e orgulhosa de si mesma.

Durante o período de uma semana, acompanhei, de forma sistemática, o cotidiano da escola e as aulas do primário e das turmas precedentes. Os professores foram bastante solícitos, dando-me, inclusive, grande apoio nas atividades que propus desenvolver em sala de aula. Combinamos que,

---

<sup>4</sup> O curso foi realizado entre os anos de 1997 e 2000.

preliminarmente, eu acompanharia – apenas como ouvinte – uma das aulas da turma com a qual iria trabalhar, para que as crianças se familiarizassem comigo. Essa estratégia, de fato, mostrou-se bastante produtiva.

As crianças, em geral, são curiosas e receptivas. Ao acompanhar as atividades escolares, pude auxiliá-las – com o incentivo dos próprios professores – em suas tarefas, principalmente nos exercícios de alfabetização, no caso dos menores. Mesmo nas salas mais adiantadas, contudo, muitos solicitavam minha ajuda diante das dificuldades (basicamente relacionadas à leitura e escrita). Nesse sentido, portanto, ganhei a proximidade de quase todos, que passaram a se interessar pela atividade que eu desenvolveria.

Todas as aulas a que assisti, sem exceção, foram iniciadas pela oração da Ave Maria, podendo, ou não, ser acompanhada pelo Pai Nosso. Em determinada turma, de crianças pequenas, a professora iniciou a aula perguntando: “Quem trouxe a tanga<sup>5</sup>?”. Alguns responderam afirmativamente, acenando com a cabeça e mostrando a peça. A auxiliar que estava presente, a pedido da professora, começou a vesti-los.

Em certo momento, ela formulou outra pergunta: “Quem não trouxe, não gosta de usar tanga?”. Uma menina acena negativamente, e a professora exclama, indignada: “Não? Você não é índia?”. E completa: “Por favor, quem não trouxe hoje, a partir de amanhã procure trazer!”. Então, pega sua própria tanga e diz, sorrindo: “Agora sou eu!”. Entra na saleta ligada à sala de aula, que funciona como uma espécie de escritório/depósito, e, logo em seguida, sai trajada de tanga, biquíni e descalça: “É bonito todo mundo de tanga...”.

---

<sup>5</sup> Denominada, também, “tupi-saia”.

Solicita às crianças que se levantem e formem um círculo na parte posterior da sala. Todos erguem as mãos direitas para cima, com as palmas voltadas para fora, e pronunciam: “Em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo, Amém”. Com as mãos postas<sup>6</sup>, iniciam uma Ave Maria, seguida por um Pai Nosso. Ainda na roda, a professora observa que estão na Semana do Folclore, e que a turma deverá apresentar uma “musiquinha”: “Atirei o pau no gato”. Complementa que deverão cantar, preliminarmente, uma canção indígena. Indaga se alguém sabe alguma das letras, e menciona, referindo-se a mim, que “a professora ali quer ouvir a gente cantar, mas eu não sei puxar...”. As crianças, então, depois de certo silêncio, começam: “Dawê maiõ ihé, dawê maiõ ixê...”. A professora passa, então, a secundá-las e a mostrar-lhes como devem posicionar os pés e as mãos, movimentando o corpo para frente e para trás.

Ao finalizar a primeira música, iniciam outra, puxada por ela: “Tuhutari paxixá... suniatá hamiá...”, e em seguida outra: “Passarinho tá cantando, oi, passarinho tá cantando...”. (Durante todo esse tempo, as crianças pedem, incessantemente, para cantar “atirei o pau no gato”, mas a professora insiste no fato de que, em primeiro lugar, devem cantar as canções indígenas e, somente depois, treinar a canção da apresentação). Após fornecer-lhes mais algumas orientações (quanto aos trechos que devem ser cantados, exclusivamente, por meninos ou meninas, e de como devem acompanhar a canção, dançando), iniciam a cantiga esperada.

Mais à frente a professora ressalta que, no dia da apresentação, deverão cantar, também, “não atire o pau no ga-to-to, porque i-sso-sso, não se faz faz faz...”. As crianças apresentam um pouco de dificuldade, além de aborrecimento, em

---

<sup>6</sup> Palma contra palma, em posição de quem ora ou suplica.

memorizar a letra, mas seguem tentando... Até que todos retornam aos seus assentos.

Este exemplo, repleto de aspectos que poderiam ser caracterizados como paradoxais, ilustra muito bem a complexidade envolvida no processo de (re)construção da identidade étnica – neste caso, Pataxó. Retrata, sobretudo, que, apesar da cultura participar essencialmente da constituição da etnicidade, os grupos étnicos não podem ser definidos a partir dela. A auto-identificação, de fato, é o componente substancial da identidade étnica (CARNEIRO DA CUNHA, 1987).

É necessário, contudo, antes de adentrar essa discussão, frisar a recorrente “confusão” conceitual que norteia o senso comum: o conceito de “cultura”, tão caro à Antropologia, sofreu uma série de transformações ao longo da história da disciplina. As inúmeras revisões teóricas que se sucederam, ou passaram a conviver, finalmente começaram a entendê-la – despiando-se dos preconceitos que durante tanto tempo acompanharam a reflexão sobre o “outro” – como um sistema simbólico, e, por isso mesmo, dotado de uma lógica particular acionada pelos atores sociais, a cada momento, para dar sentido às suas experiências. Portanto, não são determinados elementos, fixos, que determinam a “cultura”; há um sistema simbólico, compartilhado pelo grupo, que os rearranja, para dar continuidade ao sentido da existência, sempre dinâmica.

Entretanto, ao contrário do salto teórico vivenciado por esta ciência, a “cultura” se cristalizou, para o senso comum, enquanto expressão concreta de elementos específicos, que são, inevitavelmente, associados a determinado grupo social. No que diz respeito às populações indígenas no Brasil, a “confusão” parece ainda maior. Esses povos não apenas são percebidos como “vítimas” do processo colonizador, isentos de agência histórica, como lhes é negada, inclusive, dinâmica

cultural, o que os qualifica como “incapazes de se reelaborarem, eternos portadores de alguns mesmos ‘traços’ que dariam a especificidade do Brasil [...]”. (LIMA, 1995).

Esse imaginário, difundido por livros didáticos e por tantos outros meios de comunicação, são apenas aparentemente inofensivos, pois escondem a reprodução maciça de um discurso ideológico que é bastante oneroso para a luta política e mesmo para o cotidiano dos povos indígenas. A acepção de “cultura” engendrada pelo senso comum, acaba por deslegitimar a condição “indígena” dos inúmeros povos que sofreram forte impacto cultural diante de extensa – e violenta - situação de contato. São povos que, ademais da trágica história colonial, passaram a conviver, também, com o preconceito advindo de noções tais como “aculturação”.

A não “preservação” de determinados elementos materiais, assim como a não exibição de elementos rituais e lingüísticos, é associada, de imediato, à “perda da indianidade” e, por conseguinte, a uma identidade étnica inautêntica. O processo de reafirmação dessa identidade, portanto, vê-se permeado pela hipereposição de expressões concretas da cultura “indígena”.

Uma vez que essa “confusão”, se não desfeita, seja ao menos colocada em cheque, podemos adentrar duas questões essenciais, intrinsecamente relacionadas, que são apontadas por nosso exemplo etnográfico: a reconfiguração cultural particular que tem lugar junto ao processo de (re)construção da identidade étnica; e os meios através dos quais a Escola Indígena de Coroa Vermelha concorre para a legitimação dos Pataxó enquanto grupo étnico, interferindo, ativamente, em sua reconfiguração cultural.

Ainda tomando como ponto de partida as formulações de Manuela Carneiro da Cunha, a cultura é, por excelência, algo constantemente reinventado, que se reveste de novos significados. A utilização de signos católicos, por exemplo,

enraizados no povo Pataxó, muito além de uma constatação simplista baseada em noções tais como aculturação, demonstra a criatividade da dinâmica cultural, que produz meios particulares de reinventar-se e manter-se viva. O catolicismo, assim como inúmeras religiões evangélicas que fazem parte do cotidiano indígena, convive, cada uma a seu modo, com as chamadas “tradições indígenas”.

Parafraseando Sahlins (1997a), não se trata de um discurso otimista que encobre uma história de violência e imposição, tanto simbólica quanto material, da qual resultou a cristianização dos povos indígenas. Trata-se, ao contrário, de procurar refletir sobre os inúmeros meios através dos quais esses povos resistiram ao processo de dominação, conferindo novos sentidos às suas condições de existência.

O que é mais significativo, portanto, é perceber que a junção de elementos provenientes de “culturas” distintas é absorvida, transformada e utilizada pelos Pataxó em prol do que se lhes apresenta como o aspecto mais expressivo da sua experiência cotidiana: a afirmação da identidade étnica, do sentido de grupo que os torna singulares. Desse modo, aos traços diacríticos (elementos culturais ressignificados) escolhidos para demarcar a fronteira (simbólica) entre índios e não-índios, se investe de uma carga de significados que se confunde com o próprio princípio da auto-identificação.

Assim, a “tanga”, elemento simbólico-material, assumiu proporções de um verdadeiro *signo*<sup>7</sup> cultural, fixamente associado ao sentido de indianidade. Como, em outra situação, me foi relatado por uma professora indígena, “quando o cerco aperta, a gente veste a tanga, vai lá e mostra pra o que a gente veio”. Ser índio, portanto, entre tantos outros elementos, implica usar a tanga (mesmo que em momentos

---

<sup>7</sup> Utilizo, aqui, a acepção de Leach (1976): “Signos são definidos enquanto *signa* de uma denotação convencional fixa [...]” e “Símbolos [...] dependem de uma definição distinta (ocasional) para a sua interpretação correta”.

específicos) e, mais ainda, gostar de usá-la. Parece, assim, estar em jogo a legitimação do ser “índio” – para si e, talvez, notadamente para o outro –, nesse sentido condicionada pelo mito da continuidade histórica, assaz requerido às populações indígenas contemporâneas.

Durante o período em que acompanhei as atividades em sala de aula, pareceu-me bastante sugestiva a idéia de trabalhar com desenhos produzidos pelas próprias crianças. Levando em consideração que a expressão através da fala é limitada, especialmente no universo infantil, o recurso do desenho, complementando a observação participante, se apresentou como bastante eficaz à tentativa de compreender de que maneira as crianças produzem sentido sobre o mundo no qual vivem, e agem.

Como afirmei, num primeiro momento apenas assisti às aulas; busquei, então, aproximar-me, aos poucos, das crianças (que observavam minha presença efetiva na escola), até que me senti em posição confortável para aplicar os exercícios. As sucessivas experiências vivenciadas em sala de aula (como a relatada acima) forneceram-me subsídios para agir com certa desenvoltura e para selecionar atividades e técnicas que potencializassem a interação. O desenho constituiu uma dessas técnicas. Trabalhei com 6 turmas, entre pré e quarta-série. Em cada sala, solicitava às crianças o que eu gostaria que fosse desenhado. Geralmente, eram séries de três desenhos, contendo alguns desses itens: “índio da Coroa”; “algo que gostaria de ter ou ser”; “a escola indígena”; “índio”; “pessoa da Coroa”; “turista”.

Desse conjunto, o subconjunto formado por “índio da Coroa”; “pessoa da Coroa” e “índio” constituiu o núcleo do meu interesse preferencial. É sobre ele, então, que o meu interesse analítico, neste capítulo, incidirá.

Na primeira turma com que trabalhei, pedi que desenhassem um “índio da Coroa”. Todos os desenhos, sem exceção, conceberam o índio com trajes indígenas (tangas, penas, cocares), muitas vezes com pinturas corporais, cortes de cabelo em formato de cuia, maracás, arcos e flechas e, quando foram retratadas mulheres, sempre com cabelos longos, às vezes trançados. Na segunda turma, solicitei, desse mesmo grupo de desenhos, dois: “pessoa da Coroa” e “índio”. Em relação ao primeiro tema, todos retrataram pessoas em trajes ocidentais, sem nenhum indício de características ou ornamentos “indígenas”; em relação ao segundo, por sua vez, grande parte estava caracterizada.

Nas duas classes seguintes, repeti a solicitação anterior. Quando alusivos à “pessoa da Coroa”, nenhum desenho, de ambas as turmas, continha símbolos “indígenas”; já em relação ao “índio”, todos apresentaram algum elemento característico. Na quinta e sexta turmas, o tema foi “índio da Coroa”. Mais uma vez, os elementos indígenas apresentaram-se com toda a força.

Essas atividades parecem demonstrar, à perfeição, que a imagem do “índio” tem sido construída atrelada às expressões concretas que, supostamente, representam a “cultura” indígena e a legitimam, sobretudo para efeito externo. Em um primeiro momento, só tive em mente solicitar às crianças que desenhassem um “índio da Coroa”. O resultado, tal como descrito acima, me levou a ponderar sobre as palavras que eu havia utilizado; o termo “índio” poderia estar induzindo as crianças a satisfazerem uma suposta expectativa minha em obter desenhos de um índio folclórico. Foi desse modo, portanto, que passei a sugerir, em outras turmas, o desenho de uma “pessoa da Coroa” - o que confirmou a associação direta do índio à cultura material.

Outro fator bastante significativo, sobre o qual é construída a identidade indígena/Pataxó pela Escola, é o ensino de *Patxohã* ("Língua do Guerreiro Pataxó"). Implementada em todas as séries, desde 2003, a língua Pataxó tem sido, tentativamente, (re)construída por um grupo de professores indígenas. Apesar de algumas orientações iniciais de lingüistas, segundo me foi relatado por um dos educadores, os professores pretendem amadurecer o projeto antes de submetê-lo a um crivo crítico mais sistemático. A "língua indígena", na verdade, consiste no resgate (e reconstrução) de uma série de itens lexicais aplicados à sintaxe do vernáculo brasileiro.

Tem sido rápida a disseminação da "língua indígena" pela aldeia, através de um processo de aprendizado coletivo no qual as crianças são agentes fundamentais. É na escola que a língua é ensinada, e as crianças são as freqüentadoras, em potencial, das aulas. Aprendem uma "língua" que seus pais não falam, e que é apenas lembrada, vagamente, por alguns índios mais velhos. Meninos e meninas, portanto, na escola, nas ruas e em casa, assumem o papel de difusores do *Patxohã*, que, por mais que possa continuar limitado a um punhado de itens lexicais (não nos cabe prever a sua evolução), representa, hoje, componente fundamental do processo de (re)construção da identidade étnica.

A cultura original de um grupo étnico, na diáspora ou em situações de intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas adquire uma nova função, essencial e que se acresce às outras, enquanto se torna *cultura de contraste*: este novo princípio que a subtende, a do contraste, determina vários processos. A cultura tende ao mesmo tempo a se acentuar, tornando-se mais visível, e a se simplificar e enrijecer, reduzindo-se a um número menor de traços que se tornam diacríticos. A questão da língua é elucidativa: a língua de um povo é um sistema simbólico que organiza sua percepção do mundo, e é também diferenciador por excelência. (CARNEIRO DA CUNHA, 1987, pp. 99-100).

A autora reporta-se a Pedro Agostinho, que lhe relatou terem alguns Pataxó, provavelmente na década de quarenta do século XX, se deslocado a Minas Gerais,

no intuito de aprender a língua Maxacali, diretamente com os “parentes” aí estabelecidos<sup>8</sup>. O que põe em destaque que, em situações de intenso contato, o contraste é acentuado através da utilização de sinais diacríticos, selecionados para tal. Por sua importância simbólica – não há povo sem língua, e uma língua particular delimita fronteiras entre um povo e outro –, a língua ocupa lugar central na agenda dos Pataxó de Coroa Vermelha, que estão em constante busca de reconhecimento enquanto povo indígena “autêntico”.

O conteúdo programático dessa disciplina, contudo, não se limita ao ensino do léxico da língua, mas abrange um amplo leque de informações: danças e canções indígenas; os processos históricos experimentados por esses povos, com ênfase sobre aqueles estabelecidos no extremo-sul da Bahia; condição e identidade indígenas no presente.

Uma reclamação constante dos professores decorre do fato de que, ao seu juízo, muitos estudantes se interessam pela língua indígena de maneira assaz pragmático-utilitária: como quase todos trabalham com a venda de artesanato e, portanto, seus potenciais compradores são os “turistas”, estes freqüentemente os incitam a pronunciar palavras na “língua indígena” (em troca de adquirirem maior simpatia e receberem uns trocados). Se, por um lado, isso os impulsiona a terem maior interesse pela aprendizagem da língua indígena, por outro, reclamam os professores, “só querem aprender meia dúzia de palavras, como água, dinheiro e criança, pedidas pelos turistas”.

Outro problema por eles identificado, que eu também presenciei, é a falta de material escolar por parte dos alunos: alguns não possuem nem caderno, e os que

---

<sup>8</sup> Um grupo Pataxó teria se deslocado diretamente para a Aldeia de Água Boa, em Minas Gerais, seguindo sugestão de um homem denominado Zé Fontes, aparentemente funcionário do SPI, que, em visita ao município de Porto Seguro, tê-los-ia estimulado a visitar os parentes Maxacali (cf. inf. pessoal de Maria Rosário G. de Carvalho).

os possuem têm-nos em precárias condições. Já os materiais complementares, como lápis, borrachas e apontadores, muitas vezes inexistem. A indisciplina é outro aspecto destacado pelo corpo docente. Visivelmente, há grande dificuldade em manter a atenção das crianças; não somente elas permanecem dispersas ao longo das aulas como, inquietas, se levantam, saem da sala e não obedecem às orientações dos professores.

A alfabetização, pelo que pude observar, representa o maior obstáculo a ser contornado pelos professores. Muitas crianças de 8 e 9 anos de idade ainda escrevem com dificuldade seus próprios nomes. Alguns fatores, que são, inclusive, apontados pelos educadores contribuem para esse quadro.

O ingresso na escola, segundo eles, dá-se tardiamente. Poucas crianças freqüentam, aos 5 anos, o pré-escolar, que seria a série, por excelência, dedicada a familiarizar o estudante com o universo escolar. Aqui não ocorre a alfabetização propriamente dita, mas as crianças começam, entre outras aptidões, a desenvolver sua coordenação motora – que ainda se mostra bastante falha em alguns casos de primeira e segunda séries.

Outra queixa constante concerne à falta de participação das famílias junto à escola. Muitos pais não sabem sequer em que série seus filhos estão matriculados e o nome do professor responsável. O corpo doente reclama, também, que alguns pais dão pouca credibilidade à Escola Indígena: desconfiam do “ensino diferenciado”, sobre o qual têm pouco conhecimento; por conhecerem muitos dos professores desde crianças, não conseguem vê-los como profissionais; criticam a estrutura física da escola, que não possui muros e, portanto, não tem controle absoluto sobre as crianças. A incipiente participação familiar, sem dúvida, dificulta o trabalho dos professores, que, não podem agir isoladamente.

Foi-me relatado, com certa freqüência, que o “problema familiar” não se limita ao constante desinteresse dos pais pela educação dos filhos. De acordo com a avaliação dos professores, o fato de grande parte dos pais serem descasados contribui sobremaneira para o precário rendimento escolar. É comum as crianças relatarem possuir “duas casas”; digamos que a exceção, em Coroa Vermelha, é ser filho de pais casados<sup>9</sup>.

O que pareceu preocupar, especialmente, aos professores, é que, de maneira geral, após o rompimento da relação, os pais passam a se preocupar menos com os filhos, devido às “brigas” com o ex-cônjuge. Os pais se responsabilizariam “ainda menos” pelo bem-estar dos filhos, ficando as mães com grande sobrecarga. O fato, inclusive, de se alternarem entre duas casas, acentuaria a dificuldade de concentração por parte das crianças: ao se deslocarem, com freqüência, de um canto a outro, espalham seus pertences e não são supervisionados pela família.

Apresenta-se, assim, um contexto social que somente aos poucos tem se familiarizado com o sistema de ensino institucionalizado. Contudo, apesar de ser recente a posição central da escola na comunidade indígena, é legítimo afirmar que essa posição lhe confere *status* particular, transformando-a em um dos principais articuladores da política indigenista e da cidadania. É a partir da escola que se formam sujeitos conscientes de seus direitos enquanto grupo étnico diferenciado; é através do processo de escolarização que a comunidade indígena pode ter acesso aos códigos da sociedade dominante, apreendendo-os e transformando-os em estratégias de luta para benefício próprio. Logo, constitui a escola instância eminentemente voltada para o futuro, em razão mesmo da sua presença recente.

---

<sup>9</sup> O termo “casado” se refere à relação conjugal com coabitação, e não implica, necessariamente, em união civil.

A formação de professores indígenas – com segundo grau completo e, alguns, com Magistério Indígena, além dos que ingressaram em cursos de nível superior –, ao produzir significativa alteração na estrutura social local, mediante a criação de um novo estrato social, passível de ser considerado, para os padrões locais, privilegiado, nos planos econômico e simbólico, tem demonstrado à comunidade que a educação proporciona maiores possibilidades de futuro profissional aos seus filhos. Como bem sugere Margaret Mead:

[...] a educação [...] abre o caminho da livre escolha. As crianças não são compelidas a tornar-se o que foram seus pais antes delas. A educação, habilitando-os a tirar partido da oportunidade, ampara e fomenta a sua independência pessoal. A criança começa a ver-se como pessoa; a moça, como o rapaz, pode fazer para si um lugar no mundo e realizar-se. (MEAD, 1982 [1976], p.147).

Sinalizar para novas perspectivas não assegura, pelo menos de imediato, o acesso a meios de subsistência alternativos (ou mesmo mais rentáveis) aos que se apresentam à comunidade indígena em geral. Entretanto, a institucionalização do sistema de ensino, com a inserção maciça das crianças no universo escolar, reflete uma nova configuração social à qual é aberto maior leque de opções, em duplo sentido: em primeiro lugar, a Escola Indígena, através do ensino diferenciado, constitui parte fundamental da organização política da comunidade; em segundo lugar, às crianças indígenas de hoje se possibilita vislumbrar um futuro menos constrangido do que aquele reservado aos seus pais, além, evidentemente, de lhes ser assegurado acesso a um direito universal.

A institucionalização dos meios educacionais é responsável pela construção de um novo sistema de disposições em relação ao mundo, que lhes assegura a inserção, com razoáveis probabilidades de sucesso, na economia global. Configura-se, assim, um *ethos* particular no qual a noção de futuro se desenha gradualmente: abre-se um campo de expectativas objetivas, que se projetam para um tempo

posterior (BOURDIEU, 1979). A educação confere ao indivíduo a possibilidade de escolha, de realização pessoal que pode ser direcionada tanto à satisfação material, através do consumo, quanto simbólica, em posições de status<sup>10</sup>. Em última instância, a busca pela profissionalização – que implica especialização e vocação – tem se apresentado como meta de vida, que, em si, já demonstra a ampla reconfiguração social ao qual a comunidade indígena está exposta.

A instituição escolar, portanto, ao se constituir enquanto relevante expressão política local, ocupa posição de destaque na tessitura social Pataxó. Isso fica claro, inclusive, na simples verificação de que o cotidiano das crianças, mesmo que dividido entre a escola e o mercado de trabalho, é prioritariamente condicionado pela primeira. Quase todas as crianças trabalham, sendo que, às vezes, a atividade econômica precede o processo de escolarização; mas todas, incondicionalmente, estudam – o que faz com que o horário de trabalho seja determinado pelos afazeres escolares. Em geral, pois, trabalha-se no turno oposto ao das aulas. Isso parece querer significar que a escolarização se tornou um valor significativo para a Aldeia de Coroa Vermelha<sup>11</sup>.

Valor ao qual todos, em idade escolar, devem se cingir, julgando-se necessário vigiar e, porventura, admoestar os faltosos, ou recalcitrantes, e suas famílias. A frequência escolar é fiscalizada tanto por professores quanto pelo Juizado de Menores, que atua em consonância com a escola. Ao se constatar grande quantidade de faltas, os professores comunicam ao Juizado, que se dirige à família.

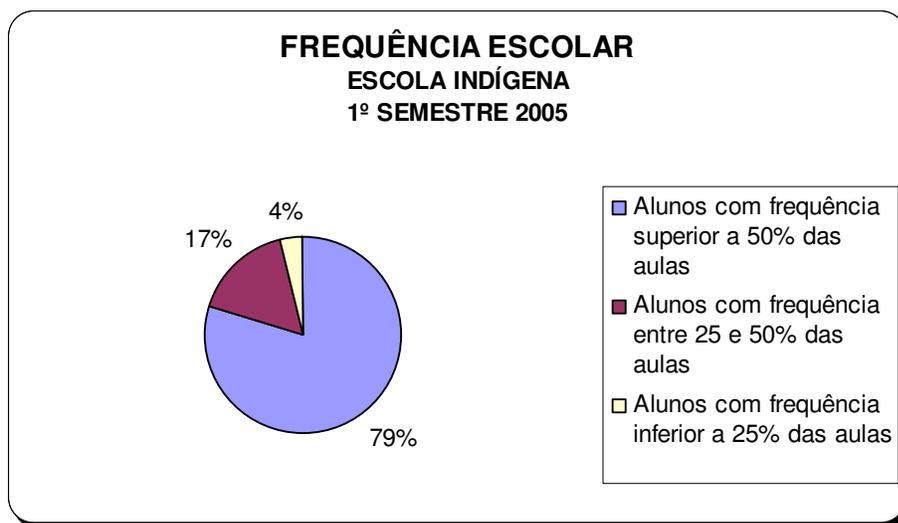
---

<sup>10</sup> Ver anexo 3.

<sup>11</sup> O crescente valor que tem sido atribuído à instituição escolar, determinando, inclusive, a presença maciça das crianças na escola, pode ser verificado também no contexto da aldeia de Barra Velha, como bem demonstra o trabalho desenvolvido por Ana Cláudia Gomes de Souza (2001).

Ao contrário do que poderia ser julgado *a priori*, a inclusão dessas crianças no mercado de trabalho parece não produzir um quadro de baixa frequência escolar. De acordo com os dados coletados, referentes ao 1º semestre de 2005, a frequência do pré à 4ª série é satisfatória. De uma amostra de 215 estudantes, em 172 casos o número de faltas é inferior a 25%; somente 36 alunos faltaram entre 25 e 50%; e apenas 8 alunos tiveram um número de faltas superior a 50% das aulas. Ou seja, admitindo-se que o ponto de corte que determina a reprovação por número de faltas fosse de  $\frac{3}{4}$ , apenas 8 alunos seriam reprovados.

Gráfico 2



O fato da presença na escola ser constante, mesmo que condicionada por fatores como a merenda escolar, por exemplo - que na Escola Indígena não é problema, no sentido de que atende a todos os alunos diariamente -, reforça o que foi dito: a comunidade indígena tem se organizado em torno do sistema educacional.

A frequência escolar não implica, necessariamente, em bom rendimento, o que é demonstrado pelo quadro dos rendimentos escolares, mas seria arriscado atribuir à participação das crianças no mercado de trabalho a responsabilidade por esse resultado. Parece evidente que essas crianças não se dedicam, da maneira ideal, aos estudos, mas é justamente esse “ideal” que, talvez, deva ser revisto.

A Escola Indígena, assim como toda a rede pública de ensino, está submetida a um sistema mais amplo que, longe de privilegiar os contextos locais para elaboração, e efetivação, da sua didática, constrange-os a um modelo universal. É condicionada, portanto, a uma estrutura escolar moldada por padrões genéricos que condizem muito pouco, ou em nada, com a realidade, por exemplo, das crianças da Coroa Vermelha.

Se, no âmbito do conteúdo mais propriamente teórico, o ensino diferenciado representa grandes avanços para a população indígena, ainda não conseguiu dar conta, e se libertar, de um sistema de ensino altamente conservador e repressivo. O conteúdo começa a se aproximar dos parâmetros e interesses socioculturais locais, mas, esse mesmo conteúdo, inovador, se mantém preso a uma didática que não acompanha a dinâmica local. Portanto, não tem força suficiente para contribuir para o aumento do rendimento escolar de grande parte dos alunos.

Ademais, apesar do espaço privilegiado que a Escola Indígena adquiriu ao longo dos anos, a instituição “escola”, em si, ainda está lutando para conseguir “encaixar-se” à realidade local. Sentar-se, durante horas, em frente a um professor, dentro de um espaço fechado, ouvindo explicações sobre assuntos que, aparentemente, em nada dizem respeito à sua realidade, é algo bastante desestimulante para as crianças. Em especial, se levarmos em consideração que, nesse universo, elas circulam, ativamente, por dentro e por fora da aldeia, dando conta da sua própria reprodução biológica e social e entrando em contato, dia após dia, através da relação com os turistas, com mundos muito distintos dos seus – o que expande a sua percepção e aguça a sua curiosidade.

Contudo, apesar dos inúmeros problemas estruturais aos quais a Escola Indígena está exposta, além da dificuldade explícita de uma determinada estrutura

social acolher uma instituição estranha à sua tradição e historicamente ainda em processo de encaixe, ela permeia, de modo efetivo, as diversas instâncias sociais. Age, na prática, como instituição catalisadora do ideal Pataxó por relacionamento simétrico com a sociedade regional. Trata-se, inquestionavelmente, da instituição por excelência fomentadora e revitalizadora da cultura Pataxó, mediante a denominada educação etnicamente diferenciada.

## Capítulo 4

### Mercado de Artesanato



Fig. 6

Desde sua fundação, em 1972, o comércio indígena de Coroa Vermelha se concentrou nas proximidades do Cruzeiro – marco histórico da primeira missa realizada no Brasil – de modo a se nutrir da particular força simbólica do monumento. Com as comemorações dos 500 Anos, a aldeia sofreu uma série de reformas em sua parte turística, visando não apenas ampliar o número de lojas e barracas, privilegiando maior quantidade de proprietários

indígenas, bem como proporcionar aos turistas o contato com um universo “autenticamente” indígena, com características “tradicionais”.

Coroa Vermelha se localiza exatamente às margens da BR-367, entre a rodovia e a praia, com mesmo nome. No sentido Porto Seguro - Santa Cruz Cabralia, avista-se, de imediato, a parte turística, onde ficam estacionados ônibus de excursão e carros particulares. Na entrada da “passarela” – caminho de paralelepípedo que conduz ao Cruzeiro, próximo à praia – há algumas estatuetas compridas, de madeira, que representam “o índio”, assim como alguns murais explicativos sobre a história da região e da população indígena que ali habita. Ao longo de toda a passarela estão dispostas inúmeras barracas de artesanato, que exibem não apenas o trabalho indígena – artefatos em madeira e ornamentos corporais produzidos com sementes –, mas bolsas, roupas e utensílios domésticos vendidos por toda a Costa do Descobrimento.

À passarela segue-se uma praça circular, que exhibe, bem ao centro, o Cruzeiro. Este também foi construído no decorrer das reformas, em granito e em grande porte, e substituiu uma singela cruz de madeira que ocupava aquele lugar. Contudo, posteriormente – e, segundo relato de alguns índios, sob grande dificuldade – a antiga cruz foi reerguida, próxima ao monumento oficial. Ainda nesta praça há uma pequena capela católica (desativada), e um marco de pedra que contém trechos da Carta de Pero Vaz de Caminha.

Nas proximidades da passarela, foram construídos o Museu Indígena e um *shopping*, também “indígena”, que possui algumas lojas. Ambos obedecem a uma arquitetura “étnica”, circulares e, em partes, com cobertura de piaçava.

Fig.7



Fig. 8



O Museu Indígena é aberto à visitação, e cobra valor irrisório pela visita ao seu acervo. Exibe fotos de diversos povos indígenas no Brasil, assim como artefatos por eles utilizados. Contudo, é muito restrita a informação sobre os próprios Pataxó; o que poderia ser ampliado, e melhor organizado, em função do papel original que possivelmente foi atribuído ao Museu: informar aos visitantes acerca da realidade Pataxó, aproximando-os, mediante informações de boa qualidade, da questão indígena. Desse modo, poder-se-ia contribuir para a reorientação de um turismo

folclórico e preconceituoso. Sem um grande trabalho de divulgação, entretanto, o acervo acaba sendo pouco visitado.

A exceção se faz aos sábados, em que levadas de visitantes são atraídas pela apresentação das “danças indígenas”, i.e, os rituais de caráter público. Estas, também pagas, são realizadas no centro do Museu, em um espaço não coberto dedicado a essas atividades. O *awê* é dançado por homens, mulheres e crianças, todos descalços, trajados “tradicionalmente”, e entoando canções em *Patxohã*.

No *shopping* indígena, por sua vez, são encontrados os mesmos produtos artesanais que são vendidos pelas barracas ao longo da passarela. (Alguns índios, inclusive, reclamam que nem todos os turistas ali entram, pois já consumiram nas barracas). Dentro e fora do *shopping*, nem sempre os vendedores vestem trajes “indígenas”; alguns dizem não gostar de se vestir daquela maneira, enquanto outros reclamam que seria muito melhor se todos assim o fizessem, pois, “se somos índios, temos que ter orgulho em mostrar”.

Por toda a extensão do comércio indígena vêm-se crianças, que, ao contrário dos adultos, geralmente estão vestidas a caráter. Descalças, ostentam o tupi-saia e eventuais ornamentos complementares, como cocares e enfeites de penas coloridas, e seguram colares e pulseiras de sementes, assim como pequenos utensílios de madeira. Conscientes do poder simbólico de “ser índio” e, ao mesmo tempo, da necessidade de reafirmação dessa identidade através da utilização de elementos culturais “tradicionalistas”, circulam ativamente por amplos espaços geográficos, que envolvem desde a “passarela” e seu entorno (o Museu e o *shopping* indígena) até as praias ao longo do perímetro da região de Coroa Vermelha, sempre em busca de potenciais compradores.

Alguns acompanham os turistas que ali desembarcam – em ônibus (alguns de excursão) ou carros particulares – desde a sua chegada até a saída, conduzindo-os por todo o perímetro comercial. Falam de si e da Coroa Vermelha, geralmente respondendo às inúmeras indagações que lhes são feitas, em seqüência: “você é índio?”; “que tribo é essa?”; “vocês ainda falam a língua indígena?”. Os turistas quase sempre estão levando consigo máquinas fotográficas, com as quais registram sua visita ao local da “primeira missa realizada no Brasil” e seu contato com crianças indígenas, mediante o pagamento de uma quantia simbólica para os seus pequenos guias.

Aos sábados, conduzem os turistas, inclusive, para as apresentações e visitas do acervo do Museu Indígena, fato que nos autoriza a afirmar que esta instituição reforça, substancialmente, o caráter “étnico” do mercado de artesanato que no seu entorno funciona. É em seu âmbito, portanto, que as crianças participam, ativamente, do mercado de trabalho, e onde se encontram, incessantemente, em contato com os “turistas”. Esse contato influencia a formação, e concepção, da identidade indígena.

Reforçada pela tradição oral, pela escola e pelos próprios turistas, é a tese de que a etnia Pataxó teria sido a primeira, entre as diversas etnias indígenas, a entrar em contato com a “civilização”. Desse modo, para os “de fora”, corroborando um dos muitos estereótipos atribuídos, pelo senso comum,



Fig. 9

aos povos indígenas, os Pataxó

são, em inúmeros aspectos, “aculturados”. Assim, o universo de troca econômica e cultural, entre turistas e índios – do qual fazem parte, muito preponderantemente, as

crianças – é permeado pela necessidade (interna e externa) de reafirmação da identidade étnica Pataxó.

A elas é delegada a principal contribuição de “exibição” da “língua” indígena; não apenas ao emitirem seus nomes indígenas (essa geração possui, em geral, dois nomes: um indígena, de uso corrente, mas que não consta no registro civil, e outro constante nesse registro), como ao ensinarem aos turistas alguns itens lexicais. Outro aspecto bastante significativo e que suscita um estado de tensão latente entre as concepções dos turistas e a realidade empírica da comunidade indígena, diz respeito às características fenotípicas da grande maioria dos índios da Coroa Vermelha: traços acentuadamente moldados pelo largo contato com contingentes populacionais de origem africana, como a cor da pele e o tipo do cabelo. Essa aparência contraria uma visão idílica, porque “pura”, do índio, e acarreta a associação direta, e inevitável, para o senso comum, entre a identidade étnica e os elementos particulares que são associados à cultura por ela compartilhada.

A reação dos índios dá-se mediante a hiperexposição de expressões concretas da sua cultura, tais como os ornamentos corporais – “tradicionais” –, com vistas ao processo de reconhecimento, também por parte dos “de fora”, da sua condição indígena.

As crianças, particularmente, ao serem questionadas quanto à sua identidade indígena pelos “turistas” (situação muito recorrente), muitas vezes se identificam como “descendentes”, acentuando a condição não-indígena de um dos pais. Contudo, essa categoria não se apresenta em outros *campos* que não o do contato interétnico (estritamente entre os Pataxó e os “turistas”). Configura-se, pois, como um mediador (entre a dúvida de quem pergunta e a afirmação da identidade

indígena por parte do respondente) para atenuar, e justificar, a carga simbólica (pejorativa) associada às características fenotípicas “miscigenadas”.

Vê-se, portanto, que desde tenra idade as crianças passam a desempenhar papel especialmente relevante na estrutura socioeconômica da sua comunidade, que se estende do âmbito familiar, da subsistência, até uma esfera mais ampla de reprodução social (manutenção da “cultura” indígena, basicamente em conformidade com um processo particular de (re)aprendizado das tradições), constituindo-se, em última instância, como uma geração politicamente ativa e consciente de seus direitos enquanto grupo étnico.

Uma vez que o território de Coroa Vermelha se confunde com o território não-indígena, muitas das atividades que permeiam o cotidiano indígena são compartilhadas, intensamente, com a população envolvente. Assim, o trabalho realizado pelas crianças, entre outros, não se limita ao âmbito familiar e nem mesmo aos seus limites geográficos. Esse fator implica na caracterização desse trabalho, por parte de muitos não-índios (comerciantes do entorno da aldeia, professores da escola não-indígena que possuem alunos indígenas e turistas), como “trabalho infantil” e, portanto, como uma atividade necessariamente negativa, desempenhada em detrimento da criança.

É preciso, antes de tudo, atentar para o fato de que o “trabalho infantil” – repensando o teor universalizante dessa categoria – não pode ser concebido de maneira homogênea. Como bem aponta Alves-Mazzotti (2003), é imperativo considerar a natureza do trabalho e as condições nas quais ele é exercido. Caso contrário, a imagem negativista que tem homogeneizado o “trabalho infantil” pode acarretar leituras equivocadas da realidade pesquisada – impedindo,

conseqüentemente, uma reflexão mais crítica, e até mesmo proveitosa, para a própria comunidade.

O processo de inserção das crianças no mercado de artesanato se inicia, comumente, com o aprendizado da confecção dos artefatos comercializados, em especial de colares e pulseiras de sementes. Dentro de casa ajudam os pais, entre outras atividades, a fabricar esses itens, que serão vendidos nas lojas e, ou, barracas da família (no caso das que são proprietárias) e nas imediações do Museu Indígena e nas praias, pelas próprias crianças. O trabalho ambulante é basicamente infantil.

Através de um intenso processo criativo, que combina a fecunda imaginação infantil com as estratégias de ganho que lhes são despertadas desde cedo, resultado da sua inclusão em uma configuração socioeconômica e cultural particular, as crianças desenvolvem inúmeras outras atividades em meio ao mercado de artesanato. Muitas delas, inclusive, passando despercebidas pelos adultos.

Algumas crianças se destacam dentro desse universo de negociação (apesar de ser comum que a maioria saiba lidar, muito bem, com o comércio, e com as diversas maneiras de conseguir mais dinheiro). Um menino bastante “esperto” (qualidade que lhe é atribuída pelos próprios colegas), acompanhado por mim, sistematicamente, durante o trabalho de campo, utiliza estratégias bastante rentáveis. Vivaz, magro, cabelo castanho, rosto que denuncia sua ascendência indígena, com cerca de nove anos, está sempre atento: anda por todos os locais acompanhado por um irmão menor, ensinando-lhe, através dos seus atos, a se “virar”.

Entre tantas outras práticas, é comum vê-lo apropriar-se do estacionamento para turistas, quando está desativado – pois apenas uma corrente, móvel, é

colocada –, e cobrar dos visitantes uma determinada taxa pela hora de uso. Perguntado, certa vez, sobre o que iria fazer com o dinheiro que havia ganhado, respondeu: “com esses dois reais vou comprar pão e com o resto vou comprar um caderno”.

Algumas dessas atividades “extras” chegam a ser “oficializadas” pela comunidade, como a cobrança do valor de R\$1,00 (hum real) para que sejam tiradas fotografias das crianças vestidas “a caráter”. A função de “guia-mirim”, inclusive, foi formalizada pela própria prefeitura (agora em 2006) quando foram oferecidos cursos de “profissionalização” e camisetas para identificação dos pequenos profissionais. O *tour* inclui visitas ao Museu Indígena, ao “Cruzeiro” e à primeira capela construída próxima a ele, e ao marco no qual está esculpido trecho da carta de Caminha – sempre com as crianças enunciando seus conhecimentos “históricos” acerca da população Pataxó. Essa atividade é realizada, fundamentalmente, por crianças do sexo masculino e um pouco mais velhas: compreende a faixa etária entre 7 e 8 e se estende até 12 ou 13 anos de idade. Mesmo sem treinamento oficial, que se restringe a um pequeno grupo, outros meninos guiam os turistas, reproduzindo o discurso dos mais preparados e respondendo às questões comumente colocadas pelos visitantes: “você é índio?”; “como se diz (...) na língua indígena?”.

Pela própria configuração espacial da aldeia, estabelecida no perímetro urbano de uma cidade intensamente turística, o leque de possibilidades profissionais desses índios é bem amplo se comparado a aldeias mais isoladas e de difícil acesso. Assim, Coroa Vermelha é constituída por expressivo contingente populacional, como já referido, que ocupa diferentes posições socioeconômicas e étnicas. Há professores, comerciantes, líderes indígenas inseridos em órgãos oficiais, funcionários do comércio não-indígena do entorno da aldeia, artesãos,

pastores evangélicos; enfim, uma extensa gama de possibilidades se apresenta a essa população. Contudo, mesmo que alguns exerçam funções fora da aldeia ou mesmo dentro dela, de caráter regular, é comum que em todas as famílias pelo menos um dos membros se dedique ao artesanato.

Assim, não obstante as crianças estejam distribuídas por estratos sociais distintos, persiste a participação geral dos menores no comércio de artesanato. Mesmo no caso de famílias em situação de certa vantagem sócio-econômica, os filhos desde cedo são inseridos nesse universo, pois, entre outros fatores, é comum a qualificação positiva dessa prática: considera-se que, ao trabalhar, as crianças estão sendo preparadas para a vida e, dificilmente, poderão aderir à marginalidade.

As crianças, por sua vez, incorporam essa ideologia de maneira bastante saudável. Sobretudo porque, na maioria dos casos, elas possuem o livre-arbítrio de escolher, em alguns momentos, não trabalhar. Desse modo, o trabalho é por elas visto como algo comum e necessário a todos os Índios de Coroa Vermelha, não constituindo as crianças exceção à regra. Há, portanto, uma ampla possibilidade de negociação entre as crianças e os pais: nos dias em que estão cansadas, ou mesmo sem disposição, quando algo mais interessante se lhes apresenta, é comum que consigam convencer os pais de que não precisam trabalhar naquele dia. Inúmeras vezes, inclusive, não trabalhar é decisão única e exclusiva das próprias crianças: “hoje vou empinar pipa”, “vou participar do campeonato da escola”. Não há recriminação por parte dos adultos.

Para além da contribuição familiar, o trabalho é a única via para concretizar os seus desejos e sonhos. Como o poder de consumo, em geral, é bastante restrito, e as crianças não são tratadas como seres indefesos (muito pelo contrário, delas é cobrada a participação ativa na reprodução econômica da família), faz parte do

cotidiano infantil trabalhar para satisfazer as próprias necessidades. De maneira oposta ao que se poderia interpretar a partir de uma visão romântica da infância, os meninos e meninas da Coroa Vermelha convivem, de maneira positiva, com sua responsabilidade social, pois não estão expostos a uma atividade penosa nem prejudicial à saúde nos seus mais diversos âmbitos.

Quase todas as crianças da “Coroa” possuem um cofrinho, geralmente o famoso “porquinho”, no qual guardam suas economias. Este é propriedade exclusiva de um deles ou de alguns irmãos, e os donos possuem autonomia para escolher como utilizá-lo. No período antecedente à Páscoa deste ano de 2006, em que parte do trabalho de campo foi realizado, inúmeros “porquinhos” foram revertidos em ovos de chocolate. Era comum encontrarmos as crianças no supermercado – situado na margem oposta da BR-367 – verificando os preços dos chocolates: “para comprar esse grande, vou ter que vender 5 colares!”.

Outro importante fator que permeia o universo do trabalho infantil é o caráter lúdico que o caracteriza. É preciso reiterar, uma vez mais, que a dicotomia lazer/trabalho não é universal, especialmente ao tratarmos do universo infantil. Como bem nos alerta Ângela Nunes, a atividade lúdica se desdobra nas mais variadas manifestações, pois se constitui como um componente essencial do período que corresponde à infância, em qualquer sociedade (Nunes, 1999). Desse modo, um mínimo de sensibilidade e sistemático trabalho de campo ensejarão a percepção da riqueza lúdica que permeia o cotidiano das crianças Pataxó, mesmo quando estão “trabalhando”. Trabalho e brincadeira se confundem; trabalha-se, pois, brincando, e brinca-se trabalhando.

A venda de artesanato não é exaustiva, no sentido de que nenhuma criança<sup>1</sup>, nesse contexto, trabalha mais do que pode (o que inclui o tempo dedicado por elas a essa atividade, as limitações da sua estrutura física, a inserção no ambiente escolar e o sentimento de estarem sendo exploradas pelos pais). O que possibilita, portanto, que o cotidiano do trabalho seja “infantilmente” moldado.

Certa vez, acompanhei três meninas, que estavam em busca de vender alguns colares, por um longo trajeto. O objetivo era chegar a uma barraca de praia mais distante, freqüentada, constantemente, para esse fim. A ida é feita tanto pela praia quanto pelo asfalto; essa segunda opção, contudo, além de mais rápida, parece ser mais divertida: há diversas lojas pelo caminho, grandes e coloridas, parques infantis e piscinas que compõem os cenários dos hotéis ali instalados. O percurso, portanto, nunca é feito de maneira monótona: deslocam-se correndo, pulando, brincando, subindo nas árvores, comendo frutas... (especialmente o jamburão, que é consumido às “toneladas!”).

Chegamos à barraca muito depois do previsto, e elas comentavam: “mais uma vez não vai dar tempo de vender quase nada!”. Não há uma pressão efetiva em relação ao montante de dinheiro que se deva levar de volta para casa, e muitas vezes as crianças acabam brincando mais do que trabalham. Neste caso, elas apenas giraram pelas mesas da barraca, abordando alguns turistas, e recomeçaram o caminho de volta, dessa vez pela praia. A cada passo, mais crianças, índias, se juntavam ao nosso grupo, cada uma relatando o quanto tinha vendido e como ia gastar a parte que lhe cabia.

Durante o percurso, ouvi alguns relatos de tentativas de assédio sexual sofridas pelas crianças fora da área indígena: uma das meninas contou-me que, ao

---

<sup>1</sup> Certamente, há exceções, mas estas se constituem, de fato, como exemplos isolados.

voltar, certa vez, de uma das barracas de praia, um homem “bem preto, preto mesmo”, nu, a chamou. Outra, ao andar pela praia com uma amiga, avistou um homem sentado, se bolinando, e olhando fixamente em sua direção.

Certamente, ao circular por amplas extensões, longe da área indígena, as crianças estão expostas aos mais diversos riscos. Contudo, é visível que os líderes estão atentos quanto a esta possibilidade, e é nesse sentido que a atuação dos comissários do Juizado de Menores (indígenas) é fundamental. Fui informada, por alguns deles, quanto à ocorrência de casos similares, mas igualmente quanto à elaboração, e efetivação – ainda que não satisfatória, mas gradual – de ações preventivas.

Ao mesmo tempo em que o cotidiano das crianças de Coroa Vermelha é dedicado ao trabalho, a escola exerce papel fundamental em suas vidas. O novo cacique, na liderança desde o ano de 2004, abriu espaço, dentro da aldeia, para a atuação do Juizado da Infância e da Juventude, que é representado, ali, por fiscais indígenas. Este órgão interfere diretamente nas situações que envolvem crianças e jovens.

Não há uma política social de coibição do “trabalho infantil”, mas sim, uma política de tentativa de melhoria das condições em que este trabalho é desenvolvido: prevenção, junto aos pais e às crianças, do risco de exposição aos turistas (principalmente fora da área indígena), que pode incidir em tentativas de exploração sexual, até a punição efetiva dos casos em que esta venha a se concretizar; e acompanhamento das crianças que porventura não freqüentem devidamente a escola, alertando e orientando os pais.

Ou seja, a própria comunidade tem se articulado, efetivamente, em prol da inserção maciça da sua população na escola, o que inclui os adultos – através de

programas educativos como o EJA – Educação para Jovens e Adultos. Podemos afirmar, portanto, que a Escola Indígena de Coroa Vermelha – como analisado em capítulo antecedente – atua não somente como um centro de referência educacional, mas, sobretudo, como articuladora de toda a política indigenista local (os professores, pela natureza da sua função, já ocupam posição de liderança).

Assim, neste contexto, o trabalho infantil divide espaço com a escola, sendo, inclusive, em inúmeros aspectos, subordinado a ela. De acordo com informações da própria instituição de ensino, dos fiscais do Juizado de Menores e da observação sistemática do cotidiano dessas crianças, a partir dos cinco ou seis anos de idade o ingresso no mundo escolar é irrestrito.

O mercado de artesanato, para essa população indígena, além de constituir sua principal fonte de renda, representa parcela significativa do *capital simbólico* do “ser índio”. Configura-se, conseqüentemente, como espaço fundamental de (re)afirmação da identidade étnica/indígena Pataxó.

No complexo processo social, econômico e cultural no qual estão envolvidas, as crianças estão longe de se constituir como personagens passivos: elas contribuem, substancialmente, para a reprodução dessa comunidade, nos seus mais amplos sentidos, fazendo-se ouvir e acatar.



Fig. 10

Praticamente todas as crianças da Coroa Vermelha trabalham, e a natureza desse trabalho não se limita ao âmbito doméstico. Colaboram ativamente desde o processo de confecção do artesanato até a sua venda, que extrapola os limites da área indígena. Além de contribuírem para a composição da renda familiar, são elas que garantem a exposição de expressões, materiais e simbólicas, da cultura indígena, que são fortemente idealizados pela própria comunidade Pataxó. São as crianças, ademais, freqüentadoras maciças da Escola Indígena, que aprendem o *Patxohã*, transmitindo-o a seus pais, e se transformam numa geração consciente dos seus direitos enquanto grupo étnico.

Mesmo sendo crianças, e por isso mesmo, seres ainda em formação, sua condição biopsicológica não limita, por completo, neste contexto, seu poder de “agência”, que é adquirido desde tenra idade. O processo particular de “aquisição de agência” em distintos contextos etnográficos pode trazer à luz aspectos significativos para a presente discussão, tal como sugere a análise de McCallum (1999) concernente aos Kaxinawá.

Segundo a autora, para esse povo indígena, a formação da “pessoa” propriamente dita está relacionada a dois ciclos intimamente ligados: o de produção, distribuição e consumo, e o de sexo, procriação e reprodução. Ela destaca, ainda, que o processo de formação dos jovens em adultos se inicia aos sete anos de idade, quando eles passam a ser considerados sexuados, mas não generizados. Este estado temporário é condicionado, justamente, por seu *status* econômico, subordinado aos adultos. Não sendo generizados, consomem, mas não têm autonomia para produzir, o que lhes impede de participar da construção do espaço social e da reafirmação cotidiana da socialidade (*ibid.*).

Não caberia, no momento, adentrar a questão de gênero no contexto Pataxó, que, se fosse o caso, certamente suscitaria questões particulares. Contudo, contextualizar a “aquisição de agência” pode contribuir, efetivamente, para melhor compreendermos o universo infantil de Coroa Vermelha. Os diversos aspectos considerados neste registro etnográfico podem servir como evidências para demonstrar, ainda que timidamente, a significativa contribuição das crianças à reprodução econômica da sua comunidade, em idade precoce.

Certamente, há limites específicos que lhes são inerentes, por sua própria condição infantil, o que as torna estruturalmente subordinadas, de uma forma ou de outra, às famílias. O que significa dizer que não obstante adquiram “agência” em tenra idade, não dispõem de autonomia total e irrestrita. Todavia, não são vistas, e não se vêem, como seres incompletos, incapazes de contribuir para o seu próprio sustento, e de agir em seu próprio proveito e da sua família-de-orientação.

A organização da família Pataxó, nesse contexto, além de extensa, pressupõe que cada membro seja responsável por uma parte da reprodução econômica da “casa”, não concentrando em um único indivíduo o papel de provedor. Assim, homens, mulheres e crianças participam da subsistência familiar, o que parece querer dizer que, pelo menos nesse plano, prevalecem relações marcadamente simétricas, uma vez que todos, sem exceção, são produtores.

Como vimos, é justamente no processo de produção econômica e social, do qual participam ativamente, que as crianças contribuem, solidariamente, para a construção do espaço social e para a reafirmação da socialidade – que engloba, sobretudo, a reafirmação da identidade Pataxó.

Assim, não apenas a comunidade em geral reconhece a relativa autonomia infantil, como as próprias crianças, ao identificarem o poder correspondente à sua

capacidade produtiva, concebem o trabalho por elas desempenhado como algo socialmente necessário e proveitoso. Proveito, contudo, não apenas econômico, na medida em que estão em jogo seus anseios e expectativas: alguns minutos nas lojas de vídeo-games, saborear um picolé ou comprar um caderno mais atraente.

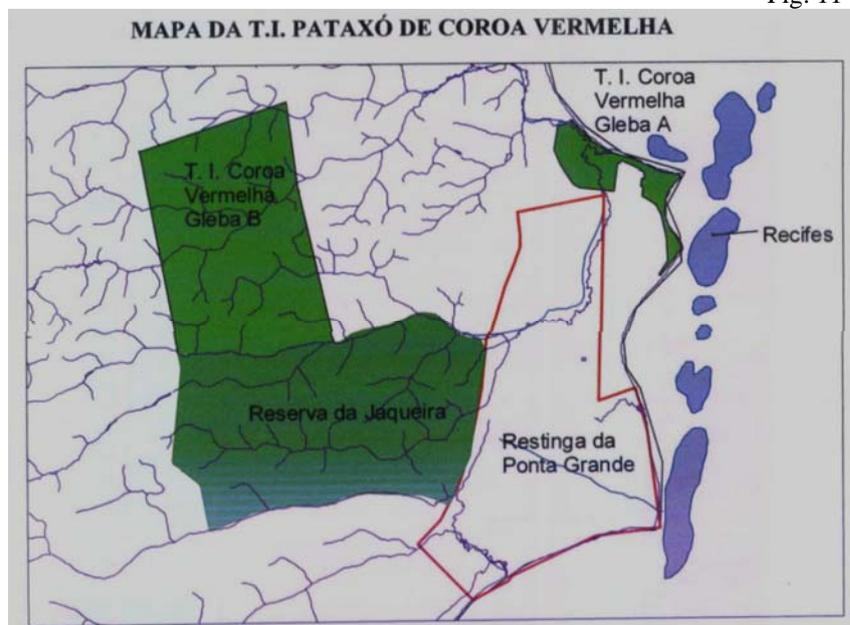
Através da constante negociação com os pais, podem decidir não trabalhar em determinado dia. Continuam, todavia, a contribuir produtivamente, seja cuidando dos irmãos mais novos, seja, no caso das meninas, simplesmente acumulando outras funções domésticas, além daquelas que lhes costumam ser atribuídas. Podem, inclusive, em alguns momentos, apenas brincar...

## Capítulo 5

### Reserva da Jaqueira

A Reserva da Jaqueira, associação voltada para o ecoturismo, foi fundada em agosto de 1998, e compreende 827 hectares de área florestada. É visitada por inúmeros grupos de turistas, geralmente através de “pacotes” adquiridos junto às agências de turismo da região, que trabalham em parceria com o grupo indígena.

Fig. 11



Lá são apresentados, aos visitantes, os modos “tradicionais” de vida Pataxó, i.e., expressões da sua cultura material, utilitária e adornativa, rituais públicos, alimentos e métodos tradicionais de preparo, assim como lhes é facultado acesso a um espaço privilegiado pela preservação da Mata Atlântica.

Os Pataxó são extremamente orgulhosos da existência dessa associação, que representa a persistência, renovada, das suas tradições. Esta “preservação cultural”, por sua vez, tem sido associada, pelos próprios índios, à preservação de

uma porção de Mata Atlântica – o que se relaciona, simultaneamente, à capacidade do grupo em desenvolver, através de um modelo de gestão política autônoma, uma atividade rentável para a comunidade indígena.

A Reserva da Jaqueira é, pois, um *locus* privilegiado para a compreensão dessa sociedade, pois concerne a um “ideal” coletivo. Aqui, eles buscam legitimar a condição indígena mais “pura”, em que podem afirmar, a todos que os visitam, a “autenticidade” da sua identidade. Neste espaço, todos utilizam trajes indígenas – inclusive pinturas corporais – durante todo o dia. Andam descalços, muitas vezes exibindo artefatos complementares, como arcos e flechas, que utilizarão ao longo do passeio com os turistas.

Logo no portal de entrada, o recepcionista se apresenta ao grupo de visitantes e enfatiza que a Reserva da Jaqueira é um “lugar sagrado” do povo Pataxó, além de área de preservação ambiental. Encaminha-os, em seguida, pela trilha que conduz ao “centro cultural” da reserva.

Num primeiro momento, os turistas são conduzidos a um dos *kijeme* (ocas, em *Patxohã*) para ouvir uma explanação acerca dos costumes, tradições e história Pataxó. O palestrante dá-lhes as boas vindas na língua indígena e, em seguida, traduz a saudação. Ressalta a importância da preservação da natureza, “sem a qual o índio não pode viver”. Entre tantos outros aspectos, destaca que o intenso e contínuo contato com a “civilização” iria dizimá-los culturalmente; fato que impulsionou a criação de uma reserva que pudesse se dedicar ao “resgate e preservação da cultura Pataxó”. É explícita, portanto, a associação que por eles é feita entre a preservação ambiental e cultural.

Em seguida, os visitantes são guiados por uma trilha em meio à Mata Atlântica – caminhos não muito longos que se estendem pelas proximidades do

centro cultural. Durante o percurso, o monitor lhes apresenta algumas armadilhas “tradicionais”, assim como antigas moradias indígenas e ervas medicinais utilizadas por eles. Dirigem-se, posteriormente, ao *kijeme* de artesanato, onde são expostas as mesmas peças vendidas nas imediações do Cruzeiro (podendo ser vendidas por valor superior).

Algumas outras atividades são proporcionadas ao turista: assistir ao jogo de arco e flecha, ou até mesmo dele participar; degustar um peixe assado na folha da patioba, etc.

Apesar de grande parte dos utensílios mostrados não fazerem parte do cotidiano atual, as narrativas dos guias são sempre feitas no tempo presente: “os remédios que fabricamos com essa erva”; “usamos esta armadilha”; “caçamos desse modo”. Alguns turistas – eu mesma presenciei cenas assim – ficam tão empolgados com aquele mundo ideal, que expressam a enorme vontade de ali permanecer, livrando-se das “angústias que assolam o mundo da civilização”. Isso ocorre, principalmente, ao final da visita, quando é apresentado o *awê* e os turistas são convidados a participar.

A participação ativa no cotidiano da associação, contudo, restringe-se a um pequeno grupo de crianças, geralmente filhos dos que lá trabalham – a população infantil, em geral, não tem acesso direto a esse espaço. Certamente, todos podem freqüentá-la, mas como a reserva está localizada a alguns minutos da sede de Coroa Vermelha, é um pouco mais difícil visitá-la sem transporte (aos seus membros é disponibilizada uma caminhonete que os transporta cotidianamente, em todos os horários).

Mesmo que nem todos participem do cotidiano dessa instituição, ela é constantemente referida, inclusive pelas crianças<sup>1</sup>. Inúmeras vezes pessoas distintas perguntaram-me se eu já tinha ido à Jaqueira. As referências eram sempre positivas: “lá é lindo”; “lá é muito bom”; “você vai gostar”.

A Reserva da Jaqueira, portanto, possui inquestionável capital simbólico. Expressa, fundamentalmente, a capacidade de organização do grupo indígena em prol da “preservação” e “reprodução” de sua existência, que se traduz pela conservação do meio ambiente e práticas culturais. Mais ainda, os índios estão cientes do capital simbólico que a própria condição indígena lhes confere. A troca que se estabelece nesta arena, entre turistas e índios, é mediada pela crença comum – com origens distintas, certamente – na ética ecológica dos povos indígenas.

Conklin e Graham (1995) elaboraram uma análise extremamente interessante de como a história da luta política dos povos indígenas (particularmente da Amazônia) foi associada à causa ambientalista. Ou, contrariamente, como esta se beneficiou da imagem do “bom selvagem ecologicamente correto”<sup>2</sup>. Nas últimas duas décadas, a visão romântica associada aos povos indígenas foi retomada com particular ênfase na suposta atitude ecologicamente correta que nortearia a relação das populações nativas, e principalmente indígenas, com o ambiente. Por consequência, a maneira como os povos indígenas vêem a natureza e utilizam os recursos naturais seria equivalente aos princípios conservacionistas ocidentais.

Ao contrário do materialismo destrutivo do Ocidente, portanto, reinaria uma relação de benevolência para com a “natureza”, representada por aqueles povos “inocentes” e “livres de corrupção”. Contudo, é preciso atentar para os problemas

---

<sup>1</sup> Algumas, contudo, relataram-me nunca terem ido à “Jaqueira”, expressando vontade de fazê-lo.

<sup>2</sup> “The Ecologically Noble Savage”, tradução minha.

advindos desse discurso, que contribui, enormemente, para a construção de uma imagem estereotipada desses povos.

No caso da Reserva da Jaqueira, esta representa um ideal, o acesso à terra – o qual é de direito – e a oportunidade de dela extrair maneiras criativas de desenvolvimento sustentável. Para além da subsistência imediata, a retomada da terra simboliza a concretização da identidade étnica, através da reconfiguração de elementos materiais e simbólicos indispensáveis à sua afirmação. No entanto, a Jaqueira é apenas parte da realidade empírica dessa população; mesmo que, comparativamente a outros povos indígenas na Bahia, ou mesmo a outras aldeias Pataxó, Coroa Vermelha não apresente um grave quadro social, ainda assim a luta diária pela subsistência é

penosa para a maioria dos seus habitantes.

Sendo assim, o mercado de artesanato depende, substancialmente, de artefatos produzidos com madeira – gamelas e outros utensílios domésticos – e ornamentos



Fig. 12

corporais de sementes; ambas as práticas nem sempre são “ecologicamente corretas”, sendo, inclusive, combatidas por órgãos governamentais ambientalistas.

Isto, de forma alguma, significa atribuir a essas populações o papel de “depredadores da natureza”. Muito pelo contrário, significa atentar para o fato de que as sociedades humanas também fazem parte do ambiente, e através da extração dos seus recursos naturais encontra meios para a sua reprodução – o que, em

casos extremos, certamente acarretará uma relação predatória do homem com o seu habitat. Não podemos, portanto, sucumbir a um ambientalismo fundamentalista.

Ademais, é preciso considerar que lógicas distintas estão em jogo: o sentimento que norteia o ambientalismo moderno é totalmente diferente da relação que as populações indígenas possuíam (antes do contato com o “branco”, fato idealizado ao extremo no caso dos Pataxó, sempre vistos como deveriam ter sido no passado) – e possuem (enquanto populações nativas) – com o seu ambiente.

Não se trata, contudo, de abdicar da luta pela defesa do ecossistema, mas de encontrar, inclusive e fundamentalmente, soluções viáveis que incluam as sociedades humanas como parte constitutiva do meio ambiente. Portanto, que possibilitem não apenas a “preservação da natureza” (supostamente intocada), mas, acima de tudo, que essas populações vivam com dignidade, muito além de uma mera sobrevivência. Não cabe, contudo, aprofundar essa discussão neste momento.

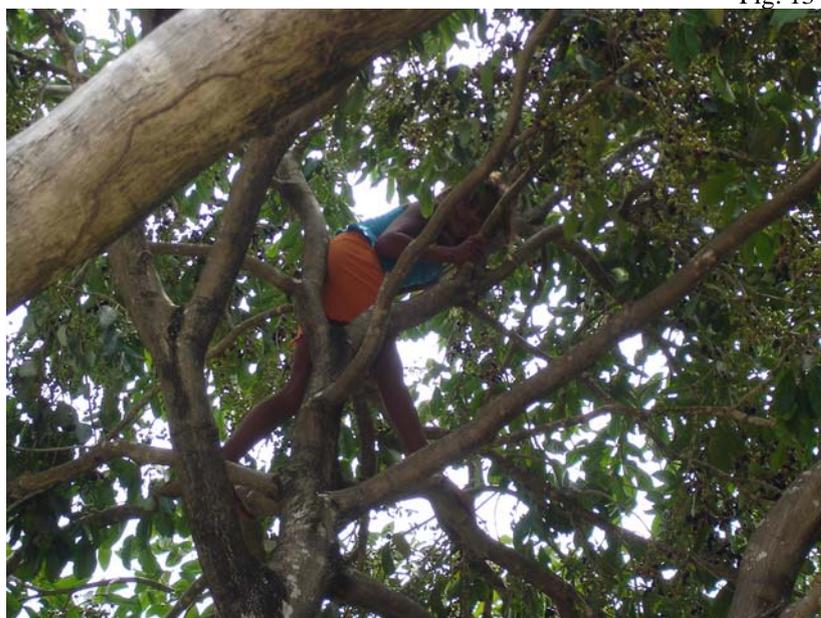
Por outro lado, cada vez mais a comunidade indígena de Coroa Vermelha se tem articulado, política e etnicamente, através de inúmeras instituições. Sem dúvida, a Reserva da Jaqueira é reflexo da fecunda capacidade indígena de tirar proveito da terra coletiva, garantindo, inclusive, às gerações futuras, maiores e melhores possibilidades de sobrevivência. Se nem todas as crianças freqüentam, cotidianamente, a Jaqueira, têm-na como uma referência: a possibilidade, simbólica e material, de preservação da sua existência.

## Capítulo 6

### Outros espaços

Paralelamente às três instituições fundamentais para a afirmação da identidade étnica Pataxó (Escola Indígena, Mercado Indígena e Reserva da Jaqueira), outros âmbitos são imprescindíveis a quaisquer análises que se proponham compreender o universo infantil de Coroa Vermelha: instituições formais, como escolas, igrejas e centros de atendimento à saúde, e informais, como os espaços de lazer.

Fig. 13



Todos esses campos, certamente, compõem um complexo sistema que molda, e é moldado, pela ação e representação infantis, sempre convergindo, de uma maneira ou de outra, para a configuração da sua identidade. Desse modo, portanto, será feito, aqui, um breve esboço etnográfico a respeito das principais questões apresentadas por alguns desses *loci*, sempre levando em consideração sua relação com o referido objeto de pesquisa.

## Escolas não-índigenas

Se a Escola Indígena desempenha papel central, tanto nas questões étnico-culturais como na própria articulação política da comunidade, devido a múltiplas carências ela não consegue abarcar toda a população infantil indígena, do que resulta um excedente – cerca de 700 crianças – que frequenta a Escola Municipal Victurino Figueiredo<sup>1</sup>. Há, também, algumas escolas particulares, no entorno da aldeia, que atendem crianças até a quarta série.

Aparentemente, não há grandes problemas entre as crianças indígenas e não-indígenas que possam advir de um preconceito étnico-racial. Tanto as crianças quanto os professores não me relataram – e nem demonstraram – que esse tipo de desavença esteja presente.

Contudo, é freqüente ouvir, por parte dos professores não-índios, que são comuns casos de crianças indígenas bastante indisciplinadas; a justificativa sempre relacionada ao “fato de que são mais soltas, por isso têm problemas com regras”. Inclusive, o fator “trabalho” (que não foi, contudo, apresentado de maneira pejorativa, mas reflexiva) condicionaria o seu envolvimento com o âmbito da sobrevivência em tenra idade, constituindo os estudos apenas segundo plano. No caso das crianças não-índias, estas também trabalham desde “cedo”, mas começariam primeiramente a estudar para somente depois ingressarem no mercado de trabalho. O que conferiria, portanto – e de maneira oposta aos índios - prioridade aos estudos.

Queixa comum, e similar à apresentada pela Escola Indígena, está relacionada à ausência dos pais frente à escola. Não sabem quem são os

---

<sup>1</sup> O segundo grau, por sua vez, só é oferecido pela Escola Estadual Frei Henrique de Coimbra, também próxima à aldeia indígena de Coroa Vermelha.

professores dos filhos; muitos, ainda, se esquivam de freqüentar as reuniões escolares (principalmente os homens); quase nenhuma criança faz as lições “de casa”. Segundo o corpo docente, o mercado da informalidade, que condiciona um cotidiano bastante fluido aos pais, acaba por interferir na própria formação das crianças, que não convivem com regras, horários e disciplina. Isso se constituiria enquanto regra geral à população daquela região (incluída a comunidade indígena), que sobrevive do turismo: atividade sazonal no decurso da qual são desenvolvidos inúmeros trabalhos informais e ambulantes.

Ouvi, também, numerosos relatos sobre crianças que moram com avós, em função do grande índice de pais separados ou, até mesmo, de migrações familiares.

Desde o ano de 2005, o Governo Federal implantou, na rede pública de ensino, o censo raça/cor, que deveria ser respondido, no ato da matrícula, pelos pais dos alunos a respeito dos seus filhos. Contudo, como no ano passado a solicitação do governo ocorreu tardiamente, o censo foi aplicado em sala de aula: os professores, ao realizarem a chamada, liam as opções e anotavam, na caderneta, as respostas dos alunos. Já em 2006, o censo pôde ser aplicado logo na matrícula, sendo respondido pelos pais.

Quanto aos questionários respondidos pelas crianças, em sala de aula, certamente ocorreram induções. Não apenas os professores, mas também o corpo técnico da escola, me informaram que algumas crianças, que eles sabiam ser indígenas, se diziam “pardas” ou “brancas”. Desse modo, os professores insistiam em sua “condição”, o que muitas vezes alterava suas respostas. No segundo caso, em 2006, segundo meus informantes, alguns pais também não respondiam “corretamente”: índios não declaravam os filhos como “indígenas”.

Procedi, assim, à coleta das respostas referentes aos dois anos: de 2005, entre a 1ª e a 4ª séries, e em 2006, entre a 2ª e a 5ª séries, no intuito de estabelecer uma comparação entre as respostas dadas pelos pais e pelas crianças.

Os percentuais encontrados foram os seguintes:

Gráfico 3

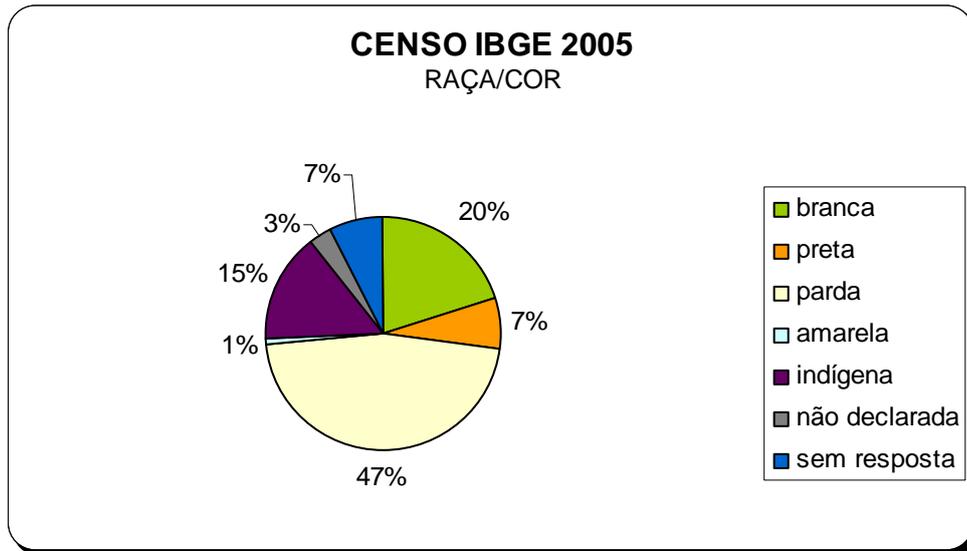
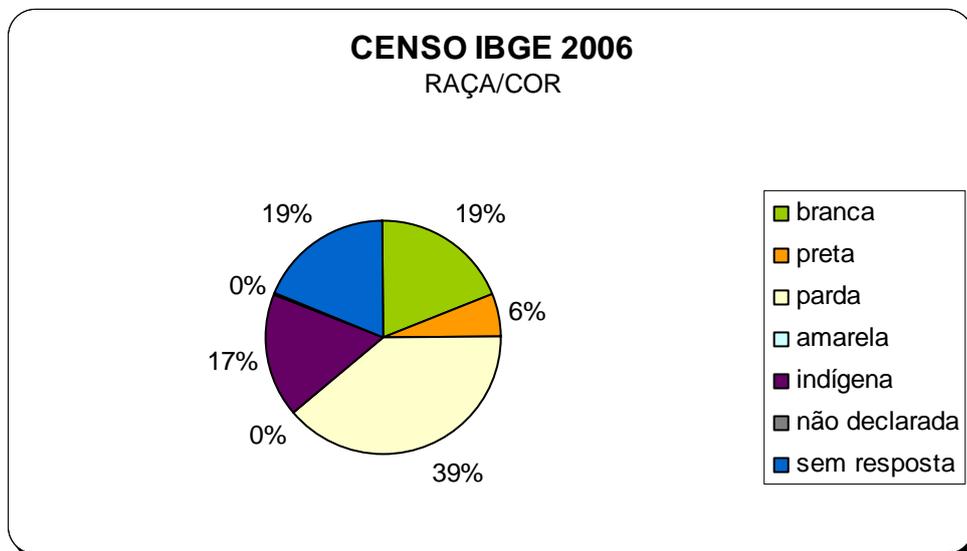


Gráfico 4



Não houve, portanto, variação significativa entre as respostas dos pais e as das crianças. Apenas mais que dobrou a quantidade de “sem resposta”, o que pode demonstrar que muitos pais ou se recusam a responder ou não sabem com que

categoria se identificar – e, conseqüentemente, os filhos. Em 2005, quando as crianças eram interpeladas pelos professores, certamente todas se sentiam compelidas a responder.

É assaz interessante perceber os altos índices das categorias “parda” e “branca”, sendo que a categoria “preta” é bastante reduzida em comparação com as demais (em um contexto em que a população local apresenta fenótipo acentuadamente moldado por traços de origem africana). Mesmo assim, os “brancos” ocupam a primeira posição nas estatísticas.

Como nos relembra, bastante pertinentemente, José Murilo de Carvalho, em seu artigo publicado no jornal O Globo (dez. 2004), o Brasil não é um “país em preto e branco”, mas composto por “mestiços”, “caboclos”, “curibocas”, “morenos”, “morenos claros” e “mulatos”, entre tantas outras categorias. Mesmo que sua crítica seja dirigida à tentativa de massificação de todas essas categorias “miscigenadas” sob o mesmo rótulo (“preta”), ela ilustra muito bem a grande variação que sempre condicionou a classificação étnico-racial do brasileiro, e como tem sido difícil, em muitos dos casos, a auto-identificação sob uma dessas definições (estabelecidas pelo IBGE). A categoria “parda”, portanto, funciona como uma espécie de solução momentânea para as inúmeras gradações entre “brancos” e “pretos”.

Foi-me informado, pela Escola Indígena, que também lhe é solicitado responder ao censo. Neste caso, contudo, os formulários não são encaminhados aos pais ou às salas de aula: a secretaria se encarrega de preenchê-los – para todos os estudantes é assinalada a categoria “indígena” - e de enviá-los ao Governo Federal. Assim, se na Escola Indígena as crianças são classificadas

“obrigatoriamente” como “indígenas”, às crianças indígenas que estudam na Victorino é facultada a possibilidade de escolha<sup>2</sup>.

É preciso, ademais, ressaltar o fato de que o “censo” não dá conta da complexidade étnico-racial que envolve a população brasileira. São importados modelos estatísticos baseados em outros contextos sócio-culturais, e que, portanto, acabam por criar novos problemas à situação local. Inclusive, tratar os conceitos “raça” e “cor” como equivalentes suscita, certamente, dificuldade, especialmente numa situação em que a população é dividida, majoritariamente, entre “índios” e “não-índios”, ou entre “índios” e “brancos”. Inúmeros índios possuem a tez negra, ou branca, ou mesmo “morena”. O que responder quando não se sabe a resposta? Existiria, no caso Pataxó, uma cor “indígena”?

## Igrejas

É grande o número de igrejas, particularmente evangélicas, situadas dentro e no entorno de Coroa Vermelha, e freqüentadas pela população indígena.

Tabela 1

<b>EVANGÉLICAS</b>
2 Assembléias de Deus Ministério Missão/Belém
2 Assembléias de Deus Ministério Madureiro
1 Igreja Universal do Reino de Deus
1 Igreja da Graça do Amor de Deus
1 Igreja Cristã Maranata
1 Casa de Davi
1 Igreja Batista

<sup>2</sup> Algumas crianças indígenas que eu conheci se classificaram em outra categoria; os professores e técnicos, como referido acima, também relataram alguns casos em que essa situação teria ocorrido.

1 Igreja Batista Renovada
1 Igreja Internacional da Graça de Deus
1 Igreja Adventista do 7º Dia
1 Igreja Cristã do Brasil
1 Congregação Cristã no Brasil
1 Igreja Bíblica
<b>CATÓLICAS</b>
1 Paróquia da Sagrada Família
1 Capela Nossa Senhora da Esperança
1 Capela Santo Antônio

As crianças acompanham os pais nos cultos e missas, tanto durante o dia quanto à noite. Como são muitas as possibilidades, inclusive de distribuição geográfica, é comum a alternância de igreja freqüentada. Certamente, alguns são praticantes “fervorosos” (em especial senhoras de mais idade), outros se identificam com uma determinada doutrina ou com a maneira pela qual a missa ou culto é realizado. Outros tantos, contudo, demonstram apenas a “necessidade” de freqüentar alguma igreja, sem fazer grandes críticas, ou mesmo nenhuma, aos dogmas particulares.

Segundo a pesquisa realizada por Elise Capredon (2006), com quem compartilhei uma das etapas de campo, apenas a Assembléia de Deus profere argumentos contrários às atividades envolvidas no processo de reafirmação da identidade étnica. Aos seus fiéis é proibida a utilização de trajes e ornamentos indígenas, assim como a participação no *awé*.

Essa atitude intolerante é bastante criticada por inúmeros índios, principalmente os líderes. Outras tantas igrejas convivem, aparentemente sem maiores problemas, com as práticas indígenas. A Igreja Cristã Maranata, por

exemplo, tem ressignificado seus cultos através da tradução dos seus cânticos para a “língua indígena”, o *Patxohã*. Experiência, segundo seus fiéis, extremamente rica para ambos os lados: para a igreja, que consegue dar conta das particularidades culturais do local em que se estabelece, e para a comunidade indígena, que vê sua identidade respeitada e exaltada pela Igreja. Segundo me informaram, essa iniciativa agradou ao corpo episcopal, que tem pensado em utilizá-la em outras comunidades.

Pude acompanhar, particularmente, o trabalho realizado pela Igreja Universal do Reino de Deus com as crianças<sup>3</sup>. Aos sábados pela manhã, ocorre a “escolinha”, freqüentada por crianças até os 11 anos de idade, aproximadamente. São duas professoras, índias, que ministram o culto de maneira a aproximar as crianças deste universo: do mesmo modo que nos cultos para adultos, há cânticos, gestos corporais intensos, representando a purificação do corpo contra “satanás”, e todos os elementos que compõem o sistema simbólico dessa igreja.

No dia em que acompanhei as atividades, havia cerca de 35 crianças, entre os dois e dez anos de idade. Durante todo o tempo estiveram desatentas, conversando, correndo pela Igreja, saindo para a rua. As professoras tentavam, arduamente, impor-lhes limites, mas as tentativas não foram muito bem sucedidas. Discursos como “limpeza do coração” e “vamos limpar nossas mágoas” certamente não condiziam com a experiência vivida por essas crianças, e não as atraíam.

Ao final do culto, é-lhes oferecido lanche e, conjuntamente, um envelope em que está grifado “ofertinha especial”, para que na semana seguinte as crianças retornem com alguma contribuição em dinheiro.

Apesar da intensidade com que os cultos evangélicos são realizados, e das inúmeras exigências que geralmente são feitas aos fiéis, em termos

---

<sup>3</sup> Outras igrejas, também, conforme me foi informado, desenvolvem esse tipo de atividade.

comportamentais (não ingerir bebida alcoólica e usar roupas adequadas, entre outras), não parece, de fato, que a “moral” evangélica faça parte do cotidiano geral indígena, muito menos que seja absorvida pelas crianças. Alguns adultos, especialmente as mães, em caso de extrema devoção, possuem um discurso evangelizado (citam comumente o nome de “Jesus”, assim como lhe atribuem a salvação da vida), mas as práticas cotidianas nem sempre condizem com o ideal pregado pela igreja.

Coroa Vermelha encontra-se, no plano religioso, em situação bastante singular. Trata-se de uma comunidade em processo de transformação religiosa abrangente, mediante a reconfiguração de um espaço predominantemente católico (que por si só já engendra uma série de elementos sincretizados) em um espaço protestante-pentecostal (WRIGHT e KAPFHAMMER, 2004), ao mesmo tempo em que se defronta com um processo de afirmação da identidade étnica (que inclui elementos religiosos “tradicionais” – a presença de um pajé e a revitalização de determinadas práticas, como o “casamento indígena”).

Em meio a esse *continuum* de práticas e representações, as crianças circulam dinamicamente entre uma instituição e outra; às vezes conduzidas por seus pais e familiares, às vezes de acordo com as escolhas próprias (ao acompanharem um parente próximo). Emerge, assim, um cotidiano repleto de elementos os mais variados, mas sempre relacionados à afirmação – primeira e última – de “ser índio”.

## Pastoral da Criança

A Pastoral da Criança, organismo de ação social da CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, foi fundada em 1983, com apoio da UNICEF (Fundo das

Nações Unidas para a Infância), com o objetivo de combater os altos índices de mortalidade infantil no Brasil. Inicialmente no Estado do Paraná, no ano seguinte expandiu-se por todo o país.

Na comunidade de Coroa Vermelha atua desde o ano de 1996. De acordo com os dados fornecidos por agentes da instituição, em agosto de 2005 estavam sendo acompanhadas 126 crianças de 95 famílias, e em fevereiro de 2006, 119 crianças de 78 famílias.

Assim como em toda a rede de ação da Pastoral, são acompanhadas gestantes e crianças até os seis anos de idade, mediante visitas domiciliares, uma vez por mês, e pesagem, também mensal, pelos “líderes” (agentes da própria comunidade). Estes são capacitados através de cursos de formação, baseados no Guia do Líder, livro composto de três partes: Missão do Líder; Acompanhamento à Gestante e à Criança; e Atividade do Líder. O trabalho é inteiramente voluntário.



Fig.14

Um mesmo líder acompanha, em média, quatorze crianças, desde a gestação e nascimento até os seis anos de idade. Nas visitas mensais são verificados o nível de desnutrição da mãe (através da fita braquial, no caso de gestantes), o peso das crianças e outros aspectos básicos do seu estado de saúde. Os dados são preenchidos no Caderno do Líder e consolidados na Folha de Acompanhamento e Avaliação Mensal das Ações Básicas de Saúde e Educação na Comunidade (FAB). Estas são enviadas à Coordenação Nacional da Pastoral da Criança, em Curitiba/PR, dando origem aos relatórios trimestrais.

Não apenas se acompanha o estado de saúde das mães e das crianças, como lhes são fornecidas informações preventivas: incentivo ao aleitamento materno; cuidados com o desenvolvimento do peso e crescimento da criança; disseminação de formas de prevenção de diarreias e práticas de reidratação oral; prevenção de doenças respiratórias e identificação dos sinais de risco; educação para a fabricação de remédios caseiros; estímulo à vacinação de rotina das crianças e das gestantes.

Em Coroa Vermelha, onze índios têm sido treinados para se tornarem “líderes”, sendo que já há dois atuantes. De acordo com relato da equipe, a atuação de pessoas de “dentro” da aldeia – índios – facilita o trabalho da Pastoral. Um dos grandes problemas apontados seria o fato de que, por ser a instituição de origem católica (mesmo se afirmando como ecumênica), muitas famílias seriam persuadidas, pelos pastores das igrejas evangélicas das quais participam, a não participar do programa. Portanto, a expectativa é que os próprios índios tenham um poder de convencimento maior.

Em relação à saúde das crianças, os dados da Pastoral registraram três casos de baixo peso e 14 casos de diarreia, no mês de fevereiro, assim como me afirmaram ser bastante comum a infestação de verminoses. Pelo que pude acompanhar junto às visitas da instituição, é bastante precário o sistema de saneamento básico, principalmente no que diz respeito à coleta e armazenamento do lixo. Inúmeras casas são rodeadas por montes de lixo, expostos, por entre os quais as crianças circulam, constantemente, sem nenhuma orientação em relação a métodos de assepsia. Comem, inclusive, em meio aos resíduos.

Aparentemente, contudo, apesar das condições de subsistência não serem as ideais, os Pataxó, comparativamente a outros povos indígenas estabelecidos no

Estado da Bahia, a exemplo daqueles localizados nas regiões do semi-árido, possuem qualidade de vida bem superior. Não há abundância, mas a escassez não se faz sentir tão pesadamente. Contudo, segundo os agentes da instituição, como nem todas participam mensalmente da “pesagem”, não há como elaborar um diagnóstico preciso – o que é demonstrado, inclusive, pelos dados coletados junto ao posto de saúde da FUNASA, em Coroa Vermelha.

O que vale ressaltar é a grande contribuição desta instituição à comunidade; mesmo que sua atuação, em Coroa Vermelha, seja ainda incipiente, certamente é significativa para as famílias por ela acompanhadas. É um ótimo exemplo de que é possível desenvolver ações efetivas no sentido de garantir melhor qualidade de vida às crianças e suas famílias.

## Posto de saúde - Funasa

Um posto de saúde, fixado ao lado da Escola Indígena, provê atendimento emergencial à população de Coroa Vermelha. No que diz respeito às crianças, há disponibilidade de consulta, com um médico pediatra, algumas vezes na semana (não foi possível, contudo, obter informações precisas acerca do funcionamento do posto).

Meu principal objetivo junto a essa instituição era coligir dados, eventualmente já analisados por profissionais competentes, em relação ao estado de saúde infantil. Entretanto, meu intento não foi bem sucedido. Os únicos dados que consegui se resumiram a tabelas de peso/idade/altura, preenchidas nos meses de janeiro e fevereiro de 2006.

De acordo com alguns informantes, esses dados são coletados mensalmente, supostamente acompanhando o desenvolvimento de cada criança, do

nascimento aos seis anos de idade. São utilizados, como verificadores, os “cartões da criança” – diferentes para meninos e meninas – fornecidos pelo Ministério da Saúde, mediante a análise do gráfico peso/idade.

No entanto, para minha surpresa, os dados coletados no dia da pesagem são apenas lançados em uma determinada tabela, sendo que nenhum diagnóstico é elaborado. Segundo agentes de saúde, essa análise deveria ser feita pela FUNASA – as tabelas preenchidas são enviadas ao Pólo Base de Porto Seguro que, por sua vez, as encaminha ao DSEI (Distrito Sanitário Especial), em Salvador. Nenhum retorno, contudo, ao posto, é feito.

Diante dessa falta de dados precisos, procedi, eu mesma, à verificação das informações. Para tal, me baseei no manual técnico de “Vigilância Alimentar e Nutricional para os Distritos Sanitários Especiais Indígenas”, disponibilizado pela FUNASA. Estruturado com o objetivo de fornecer subsídios técnicos e conceituais para a implantação da vigilância alimentar e nutricional, este instrumento poderia contribuir, significativamente, para a melhoria do atendimento à saúde das crianças indígenas. De acordo, portanto, com os dados apresentados – é importante ressaltar que são desconhecidas as condições técnicas em que a pesagem foi realizada - e com a interpretação fornecida pelo referido manual, foram obtidos os seguintes resultados:

Tabela 2

<b>JANEIRO 2006</b>		<b>FEVEREIRO 2006</b>	
< Percentil 0,1*	0%	< Percentil 0,1*	10%
P0,1  -P3	9%	P0,1  -P3	14%
P3  - P10	13%	P3  - P10	17%
P10  -P97	71%	P10  -P97	55%
≥P97	7%	≥P97	4%

<b>PERCENTIL</b>	<b>Diagnóstico Nutricional índice peso/idade</b>
< Percentil 0,1*	Peso Muito Baixo para a Idade
P0,1  -P3	Peso Baixo para a Idade
P3  - P10	Risco Nutricional
P10  -P97	Adequado ou Eutrófico
≥P97	Risco de Sobrepeso

\*Corresponde ao P0,13 compatível com o -3DP (desvio-padrão).

Essa base de análise é fornecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que recomenda o uso internacional dos valores do *National Center for Health Statistics* (NCHS) como referência para a avaliação nutricional de crianças menores de cinco anos de idade. Assim, segundo os critérios estabelecidos, que são utilizados pelo Ministério da Saúde para elaboração de diagnósticos locais, mediante a classificação de percentis de Peso/Idade do Cartão da Criança, espera-se encontrar 3% de crianças abaixo do P3 em uma população de crianças saudáveis; 7% entre P10 e P3 (perfazendo um total de 10% abaixo do P10); e 3% acima do P97. Esse índice é provavelmente constituído por crianças normais que podem não apresentar patologias nutricionais; apenas são de baixo peso ou de sobrepeso, talvez por herança genética.

No entanto, o que os dados acima demonstram, é que no mês de fevereiro 9% das crianças apresentaram peso abaixo do P3, enquanto que em fevereiro esse índice foi elevado para 24% – entre os quais 10% se encontravam abaixo do percentil 0,1, apresentando, portanto, grave estado nutricional. Inclusive, há de se notar que, em se esperando uma média de 4% acima do P97, com risco de sobrepeso, esse índice foi superado: no primeiro mês foi de 7% e no segundo de 4%.

O que é possível constatar, diante desse quadro, é a grande desorganização do sistema de saúde indígena; contrariamente à Escola Indígena, que é gerida pelos próprios índios, observando-se profundo comprometimento dos professores com a

causa, as questões relacionadas à saúde são condicionadas a uma estrutura maior, que, como sabemos, é refém de uma série de outros interesses.

Se, como foi dito anteriormente, as condições de subsistência da população de Coroa Vermelha não são as piores, quando comparadas a outras comunidades Pataxó e indígenas em geral (o que não significa que elas tenham atingido um elevado índice de bem-estar), tamanha desorganização não é justificável. O mínimo que deveria ser feito seria fazer retornar, ao posto de saúde, informações precisas em relação aos diagnósticos obtidos. Como o próprio manual orienta, não é possível manter uma “atitude de vigilância” sem obedecer ao ciclo de coleta, processamento, análise, interpretação e divulgação dos dados. Somente a partir daí é possível subsidiar e acompanhar políticas relativas à alimentação e nutrição, através de ações tanto em nível clínico/individual, quanto coletivo – promoção, prevenção, cura e reabilitação em saúde.

## Considerações Finais

O trabalho aqui empreendido não pretendeu esgotar a complexa realidade que envolve as crianças da Coroa Vermelha. Contudo, constituiu-se numa tentativa de observação atenta ao que poderia ser compreendido em sua “totalidade”: os sucessivos emaranhados que permeiam a construção, simbólica e material, deste universo infantil.

Em relativamente pouco tempo de existência, esta aldeia alcançou proporções expressivas, tanto no plano sócio-geográfico (é a maior e mais populosa comunidade Pataxó do extremo sul baiano) quanto no político, ao ocupar lugar de destaque no processo de (re)afirmação da identidade étnica e, conseqüentemente, no âmbito da política indigenista. Se, por um lado, a subsistência, condicionada pela venda de artesanato, enseja extrema exposição ao turismo, por outro, é justamente essa exposição que possibilita a intensa troca entre índios e não-índios, permitindo aos primeiros, em diversos momentos, formular maneiras particulares de construção da alteridade.

Através de uma série de instituições representativas, a comunidade tem se organizado, sistematicamente, em torno de interesses comuns, que visam não apenas garantir à sua população sobrevivência digna mas o reconhecimento de seus direitos enquanto grupo étnico diferenciado. É nesse sentido, portanto, que ao longo dos anos a Escola Indígena, o Museu Indígena e a Reserva da Jaqueira foram adquirindo expressivo capital simbólico no bojo da comunidade indígena. Cada qual, à sua maneira, contribui significativamente para a (re)construção da identidade Pataxó.

A Escola representa o ideal indígena por escolarização e relacionamento simétrico com a sociedade nacional, através da incessante busca por uma educação culturalmente diferenciada e de qualidade; o Museu Indígena e os demais espaços de venda de artesanato constituem um campo de troca entre índios e não-índios, tanto na esfera econômica quanto simbólica; e a Reserva da Jaqueira, por sua vez, se tornou referência coletiva de desenvolvimento sustentável e “preservação cultural”.

Por entre esses espaços, as crianças circulam ativamente, cooperando, de maneira criativa e singular, a partir de sua experiência cotidiana, para a reprodução social do grupo. São elas que freqüentam, por excelência, a Escola Indígena, na qual aprendem o *Patxohã*; através da escola, tomam consciência dos seus direitos enquanto grupo étnico diferenciado, contribuindo para a constituição, a longo prazo, de uma população politicamente ativa e representativa. Em última instância, às crianças abrem-se, teoricamente, novas possibilidades de futuro, intrinsecamente relacionadas à escolarização.

Se, no âmbito da educação escolar indígena, as crianças são agentes fundamentais, é no contexto da expressiva exposição ao mercado de artesanato que elas, mais veementemente, demonstram sua capacidade de ressignificar as práticas cotidianas de acordo com seu próprio sistema representacional. Em meio à incessante circulação por amplos espaços geográficos que extrapolam os limites da área indígena, os meninos e meninas da Coroa Vermelha imprimem ao trabalho por eles desempenhado marca notadamente infantil: trabalho e brincadeira se confundem, confirmando a riqueza lúdica que permeia o seu universo. Através da capacidade de reprodução econômica, que combina, neste caso, o capital simbólico do “ser índio” – mediante intensa troca cultural entre índios e não-índios – as

crianças reafirmam seu poder de aquisição de agência, configurando-se enquanto agentes fundamentais à reprodução social da comunidade indígena.

O registro etnográfico apresentado, longe de representar um quadro acabado sobre a infância de Coroa Vermelha, indica, ao contrário, múltiplas possibilidades de abordagem em torno do tema: a análise aqui empreendida constitui, nesse sentido, apenas um ângulo de uma realidade que se apresenta ao observador multifacetada, e que se espera possa colaborar para a crescente consolidação de uma Antropologia da Infância – que reconheça, nas crianças, a capacidade de contribuir, substancialmente, para a configuração de seu contexto social, através de reflexões particulares, a respeito de si e do seu universo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Repensando Algumas Questões sobre o Trabalho Infanto-Juvenil**. Revista Brasileira de Educação, n.19, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 2.ed.

BOURDIEU, Pierre. **O Desencantamento do Mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

CAPEDRON, Elise. **Culte des Possession Indigènes et Eglise Universelle du Royaume de Dieu: une étude de cas**. 2006. Mémoire de première année de Master, Université François Rabelais de Tours.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O Índio na Consciência Nacional. In: \_\_\_\_\_. **A Sociologia do Brasil Indígena**. Brasília/Rio de Janeiro: UnB/Tempo Brasileiro, 1978.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Etnicidade: da cultura residual mas irreductível. In: \_\_\_\_\_. **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.96-108.

CARVALHO, José Murilo de. Genocídio racial estatístico. **O Globo**, 27 dez. 2004. Acesso em: 04 jan. 2005.

CESAR, América Lúcia Silva. **Lições de Abril: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha**. 2002. 197 f. Tese (Doutorado em Língua Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

\_\_\_\_\_. Crescendo com um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, 2000. v.43, n.2, p.195-222.

CONKLIN, Beth A.; GRAHAM, Laura R. The Shifting Middle Ground: amazonian indians and eco-politics. **American Anthropologist**, 97(4):695-710, 1995.

FUNASA. Vigilância Alimentar e Nutricional para os Distritos Sanitários Especiais Indígenas. Brasília, 2006. Disponível em [www.funasa.gov.br](http://www.funasa.gov.br). Acesso em: 26 de abril de 2006.

LEACH, Edmund. **Cultura e Comunicação**: a lógica da conexão dos símbolos – introdução ao uso da análise estruturalista em antropologia social. Rio de Janeiro: Edições 70, 1992.

LEITURAS Pataxó: raízes e vivências do povo Pataxó nas escolas. Salvador: MEC / FNDE / SEC / SUDEB , 2005.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um Olhar sobre a Presença das Populações Nativas na Invenção do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A Temática Indígena na Escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC / MARI / UNESCO, 1995, p. 407-423.

LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da; NUNES, Ângela. **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos (org.). São Paulo: FAPESP; Global Editora; MARI, 2002.

MCCALLUM, Cecilia. Aquisição de Gênero e Habilidades Produtivas: o caso Kaxinawá. **Estudos Feministas**, v.7, n.1, 1 e 2/1999.

MEAD, Margaret; METRAUX, Rhoda. In: \_\_\_\_\_. **Aspectos do Presente**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982. (Coleção Presença).

NUNES, Angela. **A Sociedade das crianças A'Uwe-Xavante**: por uma antropologia da infância indígena. Lisboa: Ministério da Educação; Instituto de Inovação Educacional, 1999. (Coleção Temas de Investigação 8).

NUNES, Angela. **Brincando de Ser Criança**: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância. 2003. 371 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal.

SAHLINS, Marshall. O “Pessimismo Sentimental” e a Experiência Etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte I). **Mana**, Rio de Janeiro, 3(1):41-73, 1997a.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. **“Sob o Signo da Cruz” ou Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Coroa Vermelha**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Breve história da presença indígena no extremo sul baiano e a questão do território Pataxó de Monte Pascoal. In: ESPÍRITO SANTO, Marco Antônio do. **Política indigenista**: leste e nordeste brasileiros. Brasília: Ministério da Justiça; FUNAI, 2000.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes de. **Escola e Reafirmação Étnica**: o caso dos Pataxó de Barra Velha, Bahia. 2001. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais, concentração em Antropologia), PPGCS/FFCH/UFBA, Salvador, Bahia.

WRIGHT; Robin M; KAPFHAMMER, Wolfgang. Apresentação. In: WRIGHT; Robin M (org.). **Transformando os Deuses**: igrejas evangélicas, pentecostais e

neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004, p. 7-32. Vol. II.



**ANEXO 2: Desenhos de crianças elaborados para atividade do trabalho de campo - grupo 1: representação sobre o "índio".**







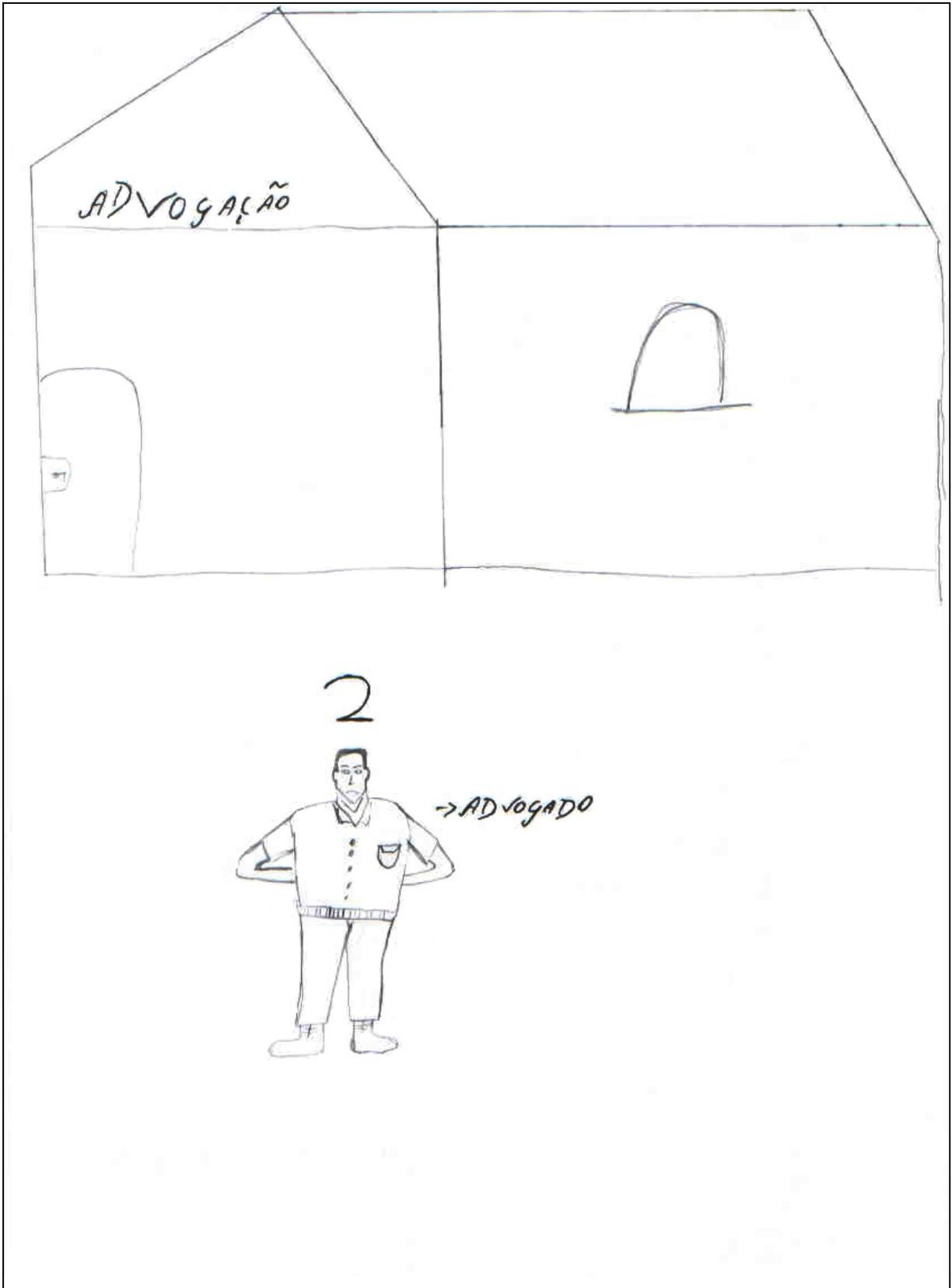


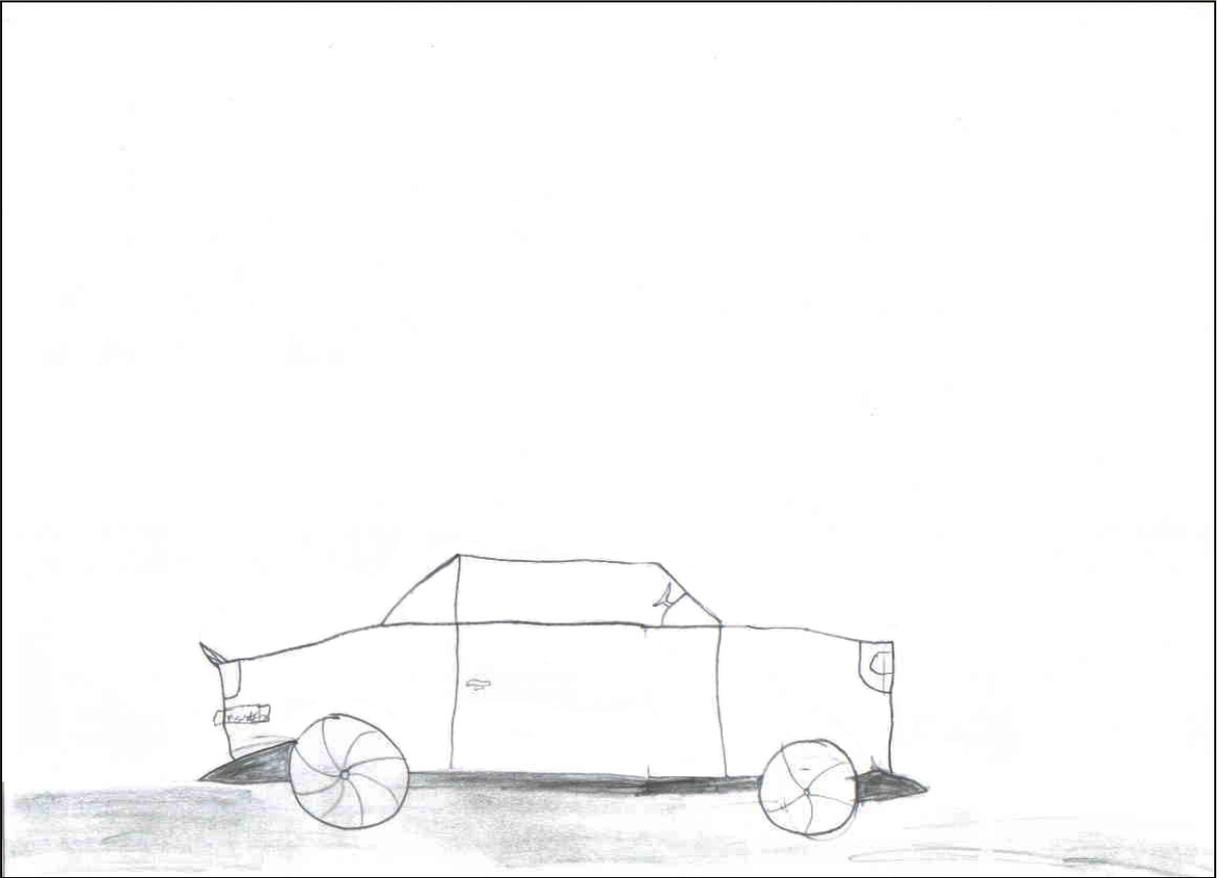


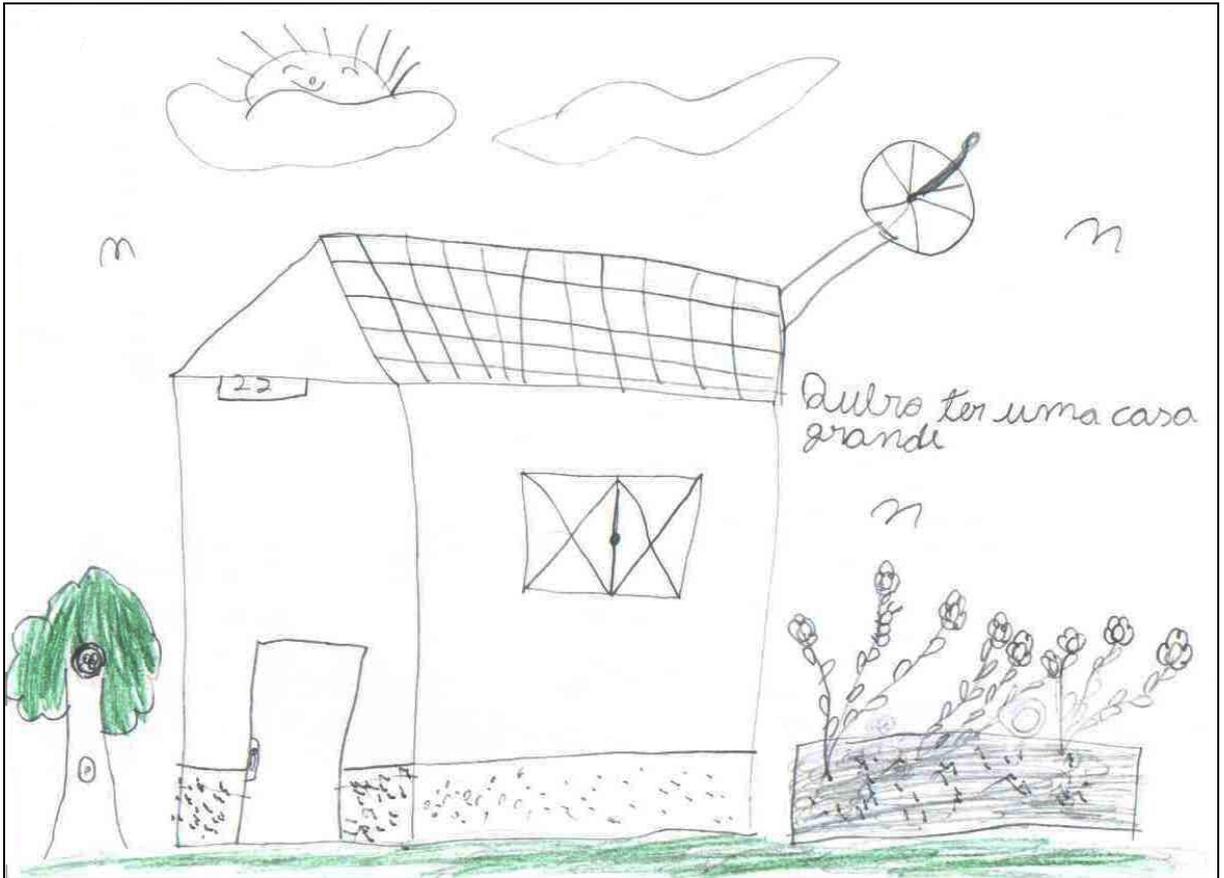




**ANEXO 3: Desenhos de crianças elaborados para atividade do trabalho de campo - grupo 2: o que gostaria de ser ou ter.**





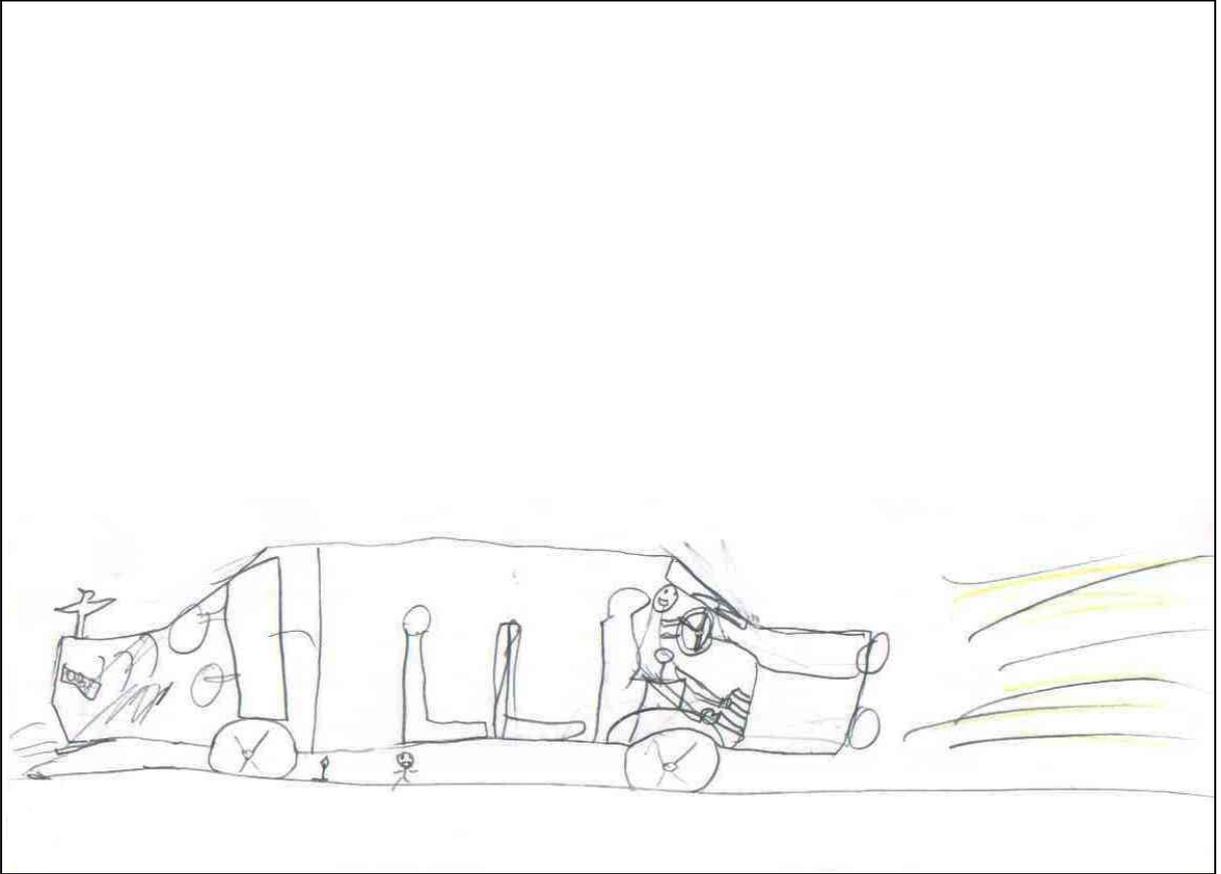




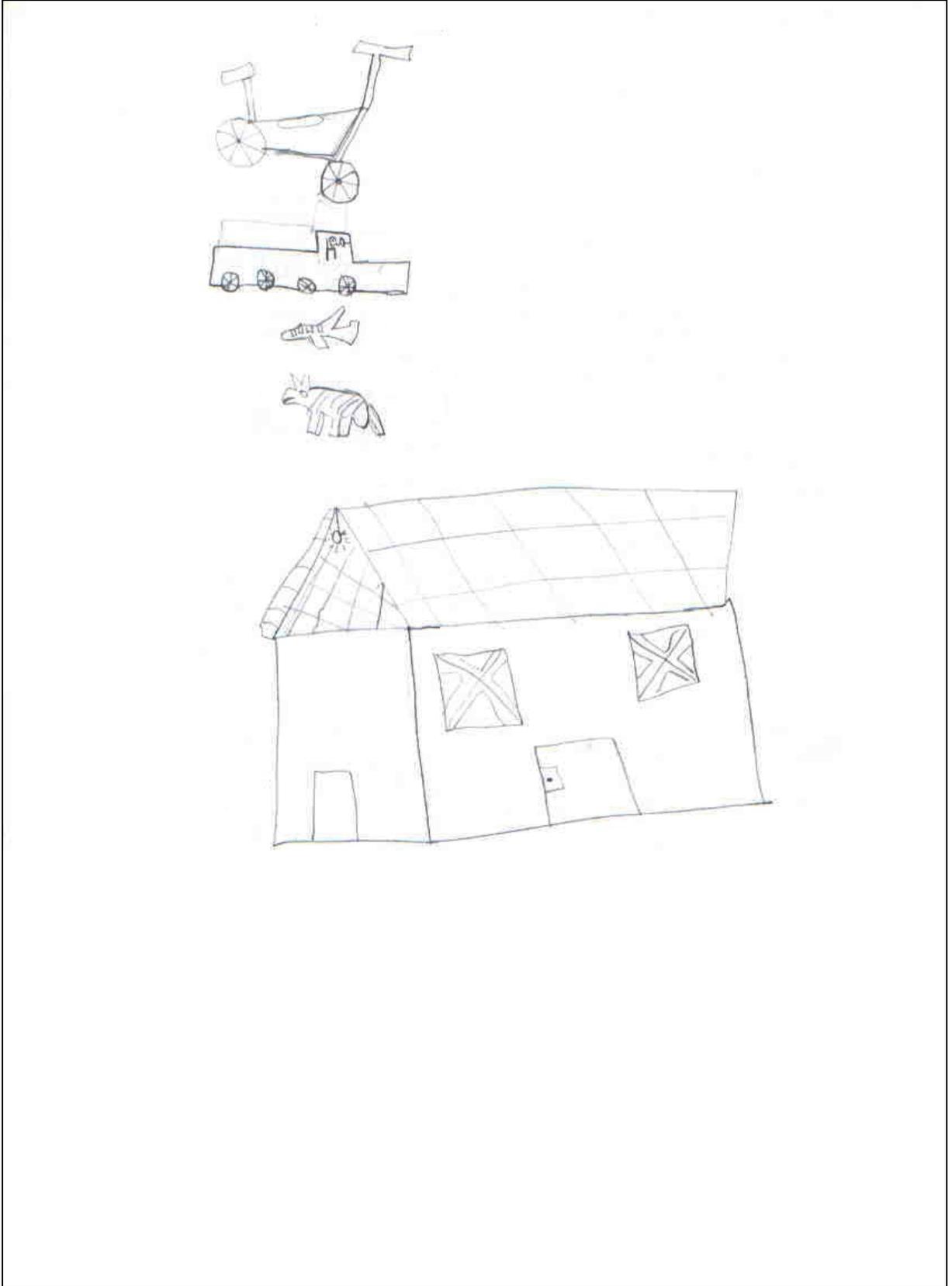
Eu sou  
Sergandora  
de lila

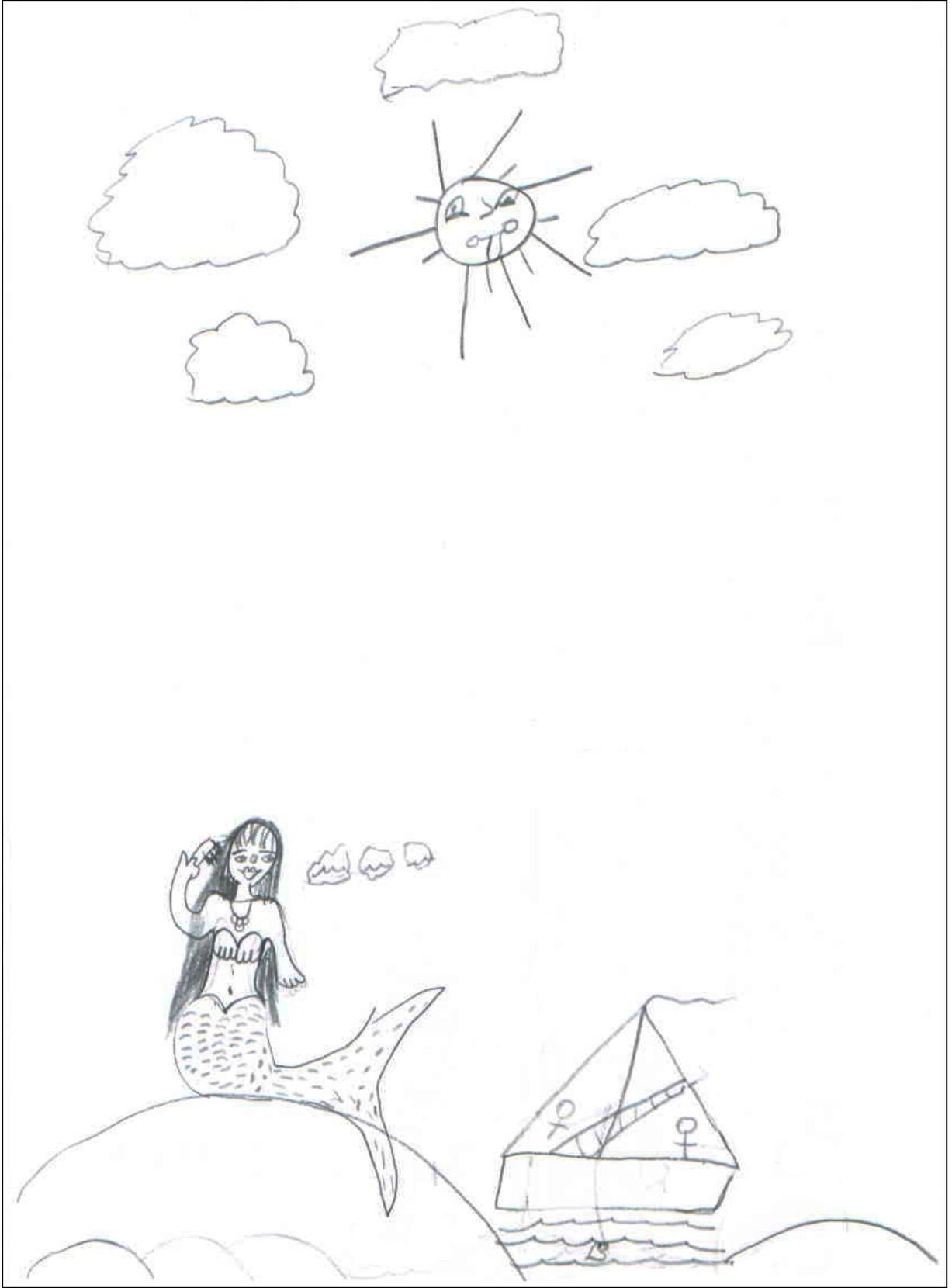


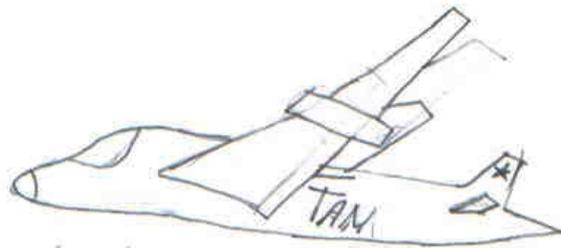












Piloto de avião

