

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE
CAMPUS SOSÍGENES COSTA**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E
INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO DE UMA
PESQUISA PARTICIPANTE NA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ
BOCA DA MATA**

ALEXANDRE CAPATTO

**PORTO SEGURO
2022**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE
CAMPUS SOSÍGENES COSTA**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E
INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO DE UMA
PESQUISA PARTICIPANTE NA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ
BOCA DA MATA**

ALEXANDRE CAPATTO

**PORTO SEGURO
2022**

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia – Sistema de Bibliotecas

C236e Capatto, Alexandre, 1982 -
Educação escolar indígena e Interculturalidade no contexto de uma
pesquisa participante na Escola Indígena Pataxó Boca da Mata. / Alexandre
Capatto. – Porto Seguro, 2022.
483 p.

Orientador: Alamo Pimentel Gonçalves da Silva
Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Sul da Bahia. Centro de
Formação em Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação
em Estado e Sociedade. Campus Sosígenes Costa.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Educação Intercultural. 3. Escola Pataxó
Boca da Mata. 4. Povo Pataxó. 5. Educação das Relações Étnico-Raciais.
6. Pesquisa Participante. I. Silva, Alamo Pimentel Gonçalves da. II. Título.

CDD: 371.97

ALEXANDRE CAPATTO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE NO
CONTEXTO DE UMA PESQUISA PARTICIPANTE NA ESCOLA
INDÍGENA PATAXÓ BOCA DA MATA**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da
Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau
de Doutor.**

Área de concentração: Sociedade, Cultura e Ambiente

Orientador: Professor Doutor Álamó Pimentel

**PORTO SEGURO
2022**

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA PARTICIPANTE NA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ BOCA DA MATA

ALEXANDRE CAPATTO

Tese defendida e aprovada para obtenção do grau de Doutor em Estado e Sociedade,
Porto Seguro, em 31 de março de 2022.

Comissão Examinadora:



Presidente da Banca - Álvaro Pimentel (Doutor)
Universidade Federal do Sul da Bahia



Examinadora 01 Ângela Maria Garcia (Doutora)
Instituto de Humanidades Artes e Ciências – Universidade Federal do Sul da Bahia



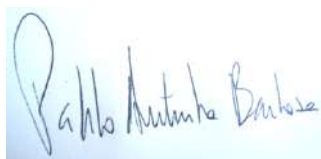
Examinadora 02 – Cláudia Mura (Doutora)
Programa de Pós Graduação em Antropologia Social -Universidade Federal de Alagoas



Examinador 03 – Francisco Torres Cancela (Doutor)
Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade - Universidade Federal do Sul da Bahia
Universidade Estadual da Bahia



Examinador 04 - José Valdir Santana (Doutor)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia



Examinador 05 – Pablo Antunha Barbosa (Doutor)

Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade - Universidade Federal do Sul da Bahia

Examinadora Suplente 01 - Gabriela Rodella de Oliveira (Doutora)

Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade - Universidade Federal do Sul da Bahia

Examinador Suplente 02 - Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves (Doutor)

Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade - Universidade Federal do Sul da Bahia

Examinador Suplente 03 - Herbert Toledo Martins (Doutor)

Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade - Universidade Federal do Sul da Bahia

Examinador Suplente 04 - Rafael Andrés Patiño (Doutor)

Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade - Universidade Federal do Sul da Bahia

Examinadora Suplente 05 - Rosemary Aparecida Santiago (Doutora)

Instituto de Humanidades Artes e Ciências – Universidade Federal do Sul da Bahia

RESUMO

Neste trabalho de pesquisa proponho conhecer e refletir sobre a educação escolar indígena e a educação intercultural a partir das experiências relacionadas à Escola Indígena Pataxó em Boca da Mata. Como metodologia de trabalho, busco construir uma pesquisa de viés participativo, inspirado em experiências da pesquisa participante no Brasil e em outros países da América Latina. Sobre o processo de construção da educação escolar indígena em Boca da Mata, foi enfatizado o desejo da comunidade de construir a escola e conduzir os processos educacionais para que as novas gerações pudessem estudar na própria aldeia. Neste momento, podemos acompanhar algumas situações fundamentais como a contratação e o envio de professores à comunidade, a ampliação na oferta do ensino na Educação Básica, a formação de professores indígenas e o ensino da língua e da cultura indígena em contexto escolar. Os temas relacionados a formação da escola indígena na aldeia Boca da Mata aparecem diretamente relacionados às lutas territoriais dos Pataxó na região de Barra Velha e Monte Pascoal. Neste momento entra em destaque a presença das famílias no território e a luta pelo direito sobre estes espaços. Estas questões são trazidas a partir de quatro percursos biográficos que nos levam a conceber a importância dos vínculos familiares e ancestrais Pataxó no território, marcados por deslocamentos e fixação dessas famílias em locais tradicionalmente ocupados. Deste modo, somos levados a conceber a dinâmica socioespacial dos Pataxó no extremo sul da Bahia e o papel atribuído à escola indígena para a organização e sustentabilidade do grupo étnico no território em seu contexto nacional e local. Procuro assim, partir de experiências mais contextualizadas para se aprender sobre a educação escolar indígena e a educação intercultural em nossos dias. Em Boca da Mata, uma parte significativa destes debates, experiências e aprendizados foram constituídos na prática, na luta pela ampliação na oferta da Educação Básica na comunidade e nos momentos de formação de professores e lideranças para o magistério indígena. Nestes espaços os professores e lideranças indígenas puderam debater e propor ações relacionadas à oferta da educação escolar na comunidade em diálogo com os interesses locais e os temas orientadores da educação escolar indígena no âmbito normativo, como a especificidade, a interculturalidade e o bilinguismo. Muitas das iniciativas apresentadas sobre o percurso da educação escolar indígena em Boca da Mata, aconteceram no contexto de relações com outras escolas Pataxó, e em consonância com questões conjuntas a outros povos indígenas que lutam, igualmente, por melhores condições para a educação escolar indígena, especialmente no estado da Bahia. Assim, busco apresentar o sentido da interculturalidade a partir das experiências com a educação escolar indígena na comunidade, para, por fim, discutir o potencial dos professores indígenas para a efetivação da educação intercultural no contexto das escolas não indígenas no país, como previsto na Lei 11.645 de 2008 em que determina o ensino de história e cultura indígena na educação básica brasileira.

Palavras-chave: educação escolar indígena; educação intercultural; Escola Pataxó Boca da Mata; povo Pataxó; Educação das relações étnico-raciais; pesquisa participante.

ABSTRACT

In this research work I propose to know and reflect on indigenous school education and intercultural education from the experiences related to the Pataxó Indigenous School in Boca da Mata. As a working methodology, I seek to build a research with a participatory bias, inspired by experiences of participatory research in Brazil and in other Latin American countries. Regarding the process of building indigenous school education in Boca da Mata, the community's desire to build the school and conduct the educational processes was emphasized so that the new generations could study in the village itself. At this moment, we can monitor some fundamental situations such as the hiring and sending of teachers to the community, the expansion of the offer of education in Basic Education, the training of indigenous teachers and the teaching of indigenous language and culture in a school context. The themes related to the formation of the indigenous school in the Boca da Mata village appear directly related to the territorial struggles of the Pataxó in the region of Barra Velha and Monte Pascoal. At this moment, the presence of families in the territory and the struggle for the right over these spaces comes to the fore. These questions are brought up from four biographical paths that lead us to conceive the importance of family ties and Pataxó ancestors in the territory, marked by displacement and fixation of these families in traditionally occupied places. In this way, we are led to conceive the socio-spatial dynamics of the Pataxó in the extreme south of Bahia and the role attributed to the indigenous school for the organization and sustainability of the ethnic group in the territory in its national and local context. Thus, I try to start from more contextualized experiences to learn about indigenous school education and intercultural education in our days. In Boca da Mata, a significant part of these debates, experiences and learning took place in practice, in the struggle to expand the offer of Basic Education in the community and in the moments of training teachers and leaders for indigenous teaching. In these spaces, teachers and indigenous leaders were able to debate and propose actions related to the provision of school education in the community in dialogue with local interests and the guiding themes of indigenous school education in the normative scope, such as specificity, interculturality and bilingualism. Many of the initiatives presented on the path of indigenous school education in Boca da Mata took place in the context of relationships with other Pataxó schools, and in line with joint issues with other indigenous peoples who are also fighting for better conditions for indigenous school education, especially in the state of Bahia. Thus, I seek to present the meaning of interculturality from the experiences with indigenous school education in the community, to, finally, discuss the potential of indigenous teachers for the realization of intercultural education in the context of non-indigenous schools in the country, as provided for in the Law 11,645 of 2008, which determines the teaching of indigenous history and culture in Brazilian basic education.

Keywords: indigenous school education; intercultural education; Pataxó Boca da Mata School; Pataxó people; Education of ethnic-racial relations; participant research.

LISTA DE SIGLAS

ANAÍ-BA	Associação Nacional de Ação Indigenista-Bahia
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COOPLANJÉ	Cooperativa de Florestamento e Reflorestamento da Aldeia Pataxó de Boca da Mata
DOU	Diário Oficial da União
FIEI	Formação Intercultural para Educadores Indígenas
FORUMEIBA	Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena da Bahia
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
IBDF	Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal
IFBA	Instituto Federal da Bahia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Linter	Licenciatura Intercultural Indígena
LICEEI	Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MJ	Ministério da Justiça
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNMP	Parque Nacional do Monte Pascoal
PPGES	Programa de Pós Graduação em Estado e Sociedade
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	Páginas
1 INTRODUÇÃO	12
2 TRABALHO DE CAMPO E PESQUISA PARTICIPANTE NA ALDEIA BOCA DA MATA: QUESTÕES PRÁTICAS E METODOLÓGICAS	31
2.1 CHEGANDO AO CAMPO EM BOCA DA MATA	32
2.1.1 Acertando o compasso: Eu, o <i>outro</i> e o tempo do <i>outro</i>	34
2.1.2 A história de seu Patxyó sobre o dia em que a onça pediu ao gato que lhe ensinasse tudo que sabia	36
2.1.3 O <i>primeiro dia</i> do pesquisador: lições para a sequência do trabalho	40
2.2 ETNOGRAFIA E ALTERIDADE NO CONTEXTO PATAXÓ DE BOCA DA MATA	42
2.2.1 Etnografia e alteridade	42
2.2.2 Antropologia e indigenismo no contexto dos Pataxó de Barra Velha e Monte Pascoal	46
2.2.3 Antropologia periférica e pesquisa dialógica	48
2.3 SITUAÇÃO ETNOGRÁFICA E PESQUISA PARTICIPANTE	51
2.3.1 Situação etnográfica, intersubjetividade e coetaneidade	51
2.3.2 Escrita etnográfica e polifonia	53
2.3.3 Pesquisa participante, interaprendizagem e coparticipação	55
2.4 O CICLO DE ESTUDOS E OFICINAS INTERCULTURAIS NA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ DE BOCA DA MATA	58
2.4.1 A proposta de trabalho	59
2.4.2 As Oficinas Interculturais e o Ciclo de Estudos	62
2.4.2.1 Estudo do Meio e o Memorial Escolar	63
2.4.2.2 Duas Biografias	66
2.4.2.3 Mapas e etnomapas do território	68
2.4.2.4 O ciclo de estudos e os eixos temáticos	70
2.4.3 Diálogos para a construção de saberes em contexto intercultural	72
3. ITINERÁRIO ESCOLAR NA ALDEIA BOCA DA MATA	78

3.1 AS PRIMEIRAS ESCOLAS NO TEMPO DA FUNAI: ESCOLA E COMUNIDADE ÉTNICA NA FORMAÇÃO DA ALDEIA PATAXÓ BOCA DA MATA	78
3.1.1 A primeira escola lá no Tibúrcio	78
3.1.2 A casa do velho Pedro Chiquinho e o antigo postinho de saúde: a escola nos tempos do professor João Duro	84
3.1.3 A escola de tábuas e o espaço da antiga igreja	89
3.2 A FACULDADE AO LADO DA CASA DE SEU PATXYÓ: SERIAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO INTERCULTURAL	96
3.2.1 A primeira geração de professores indígenas da comunidade	96
3.2.2 A formação de professores no primeiro Curso do Magistério indígena da Bahia	98
3.2.3 Escola indígena e ensino de cultura indígena	104
3.3 A ESCOLA ATUAL E O ACESSO AO ENSINO MÉDIO	107
3.3.1 A escola lá de baixo da prefeitura: expansão da oferta do ensino e crescimento da comunidade	107
3.3.2 A escola grande “lá de cima” e a conquista do Ensino Médio	110
3.3.3 O ensino de Patxôhã e os grafismos nas paredes e pilastras da escola: uma escola com a nossa cara!	116
3.4 ESCOLA E COMUNIDADE: TEMAS TRANSVERSAIS SOBRE A ESCOLA HOJE	123
3.4.1 Uma avaliação do percurso: memórias, contextos de aprendizagens e inspirações pedagógicas	124
3.4.2 Sobre a importância da escola na comunidade	134
3.4.3 Escola e seus arredores	140
4. A ESCOLA HOJE É A ROÇA NOSSA: ENTRE SABERES E PEDAGOGIAS PATAXÓ	148
4.1 MANOEL SANTANA E A LUTA PELO TERRITÓRIO: <i>EU TRAGO ARCO E TRAGO FLECHA PRA FICAR NA TERRA ALHEIA</i>	152
4.2 APRENDER COM SEU LUIZ PESCA: O QUINTAL É A SUA ESCOLA	186
4.3 JÚLIO BERÉ E A EDUCAÇÃO PARA OS FILHOS: ESCOLA, DESLOCAMENTOS E RETOMADAS	209
4.4 JOVINO: O PERCURSO ESCOLAR DE SUA FORMAÇÃO BIOGRÁFICA ..	229

5 ESCOLA INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO PATAXÓ EM BOCA DA MATA	252
5.1. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO PATAXÓ DE BOCA DA MATA	252
5.2. ESCOLA INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO TERRITORIAL PATAXÓ DE BOCA DA MATA.....	277
5.3. EDUCAÇÃO INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR PATAXÓ EM BOCA DA MATA	287
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	296
REFERÊNCIAS	312
ANEXO – A. HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA 2021	323
ANEXO – B. HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ 2021	397

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa¹ tem como inspiração duas experiências de trabalhos com educação intercultural indígena no município de Porto Seguro. A primeira aconteceu entre os anos de 2013 e 2015, quando atuei como professor de Ciências Sociais no curso de Licenciatura Intercultural Indígena (Linter) no Instituto Federal da Bahia (IFBA), tendo o meu primeiro contato com as populações indígenas no sul da Bahia. Já a segunda foi em 2016, como docente na Educação Básica, no mesmo município, em duas escolas indígenas nas aldeias Pataxó Barra Velha e Boca da Mata. Nestas ocasiões, tive as minhas primeiras experiências de aprendizagens em contextos de educação intercultural indígena.

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena aconteceu em regime de alternância e era composto por três períodos diferentes: o *presencial*, o *intermediário* e o *tempo comunidade*. No *presencial*, os cursistas tinham de estar de forma intensiva no campus do IFBA, o que causava uma quebra na rotina da instituição, pois os elementos estéticos, culturais e políticos que acompanhavam a presença dos indígenas eram pontos de partida para discussões, conflitos, celebrações, debates e disputas que se davam nos ambientes institucionais, nos corredores e nas salas de aula. No *tempo intermediário*, os cursistas voltavam para suas aldeias e prosseguiram com suas atividades como professores nas escolas de suas comunidades. Nesse momento, eles realizavam os trabalhos e atividades propostos, no geral, em conjunto pelos professores do IFBA. Já no *tempo comunidade*, eram os professores do IFBA que iam até as aldeias para acompanhar as atividades junto aos professores indígenas.

Era a primeira turma do curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Porto Seguro, e as aulas iniciaram em 2010. O curso foi destinado a 80 alunos pertencentes às etnias Tupinambá, Pataxó Hã-hã-hae e Pataxó. Em sua maioria, esses estudantes já atuavam como educadores nas escolas de suas comunidades em aldeias situadas no sul e extremo sul da Bahia.

1 O presente trabalho de pesquisa não seria viável sem o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb), que financiou com bolsa de Doutorado os primeiros quatro meses da pesquisa e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que deu prosseguimento ao financiamento do trabalho por um período total de 4 anos.

O perfil desejável para o docente na Linter teria de ser um profissional com “experiência comprovada em educação multiétnica ou temática indígena” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA CAMPUS DE PORTO SEGURO, 2014, p. 51). Como eu não apresentava esse perfil ideal, assim como outros docentes que também atuavam no curso, ficava o desafio de adequar nossa participação a uma proposta de formação intercultural ainda em construção.

Esse modelo de educação intercultural em regime de alternância trouxe a oportunidade de conhecer algumas histórias daqueles indígenas, assim como a fazer viagens e visitar algumas aldeias da região. Pude conhecer um pouco mais de perto o contexto em que viviam esses indígenas e o modo como se relacionavam com suas atividades nas escolas nas quais atuavam, além da forma como conduziam sua formação universitária. Nessas viagens, eram evidenciadas as dificuldades enfrentadas por eles no processo de deslocamento e permanência na cidade e na instituição para estudarem. Diversas viagens às aldeias foram adiadas ou canceladas por causa das condições das estradas, por ameaças e violências de pistoleiros em disputas por terras e principalmente pelas dificuldades de ordem financeira e burocrática, como a falta de recursos para o deslocamento de alunos e professores, além de dificuldades com as agendas dos professores do Instituto. Notei já nesse primeiro momento o enorme desafio de uma proposta de educação e formação intercultural por alternância sendo gerida por uma instituição que em sua organização burocrática e financeira era voltada para um modelo de ensino regular que busca homogeneidade e centralização.

Nesse período, ocorreram episódios marcantes de hostilidade e violência no contexto da realização do curso, como por exemplo, em 2014, quando três professores do IFBA vinham de Olivença-Ilhéus para Pau Brasil, para a realização de atividades do *tempo comunidade* com os Pataxó Hã-hã-hae da aldeia Caramurú, quando o carro do IFBA foi parado na rodovia por conta de um protesto de proprietários rurais contra a demarcação das terras indígenas na região próxima aos municípios de São José da Vitória e Buerarema². Na ocasião, os professores e o motorista do IFBA tiveram que descer do carro sob ameaças, os manifestantes

²Na época, era possível encontrar à margem da rodovia entre essas cidades, *outdoors* com mensagens hostis questionando a presença indígena na região.

atearam fogo no carro e, ao saber que um dos professores era indígena, raptaram-no e o levaram a um local desconhecido na zona rural, onde foi agredido e ameaçado de morte³.

As adversidades enfrentadas por aqueles indígenas foram mostrando o compromisso e determinação para se manterem no curso de Licenciatura Intercultural. É válido notar que na turma de 2010, apesar de ter durado oito anos (2010-2018), ao invés de quatro como previsto inicialmente, apenas três cursistas não concluíram.

Neste primeiro contato com a formação de professores indígenas, percebi que a motivação de muitos estarem ali remetia a um sentimento de pertencimento a uma coletividade maior, como se estivessem buscando representar, de alguma maneira, aqueles que não puderam estar lá. Esses laços de solidariedade e o sentimento de engajamento a um projeto étnico e educacional foi a primeira *diferença* que notei naquele contexto de formação intercultural. Conforme eu me aproximava de suas expectativas para com a formação universitária, passava a compreender a importância que isso significava, para que pudessem atuar de forma qualificada nos projetos de educação escolar indígena que se traçavam em suas comunidades.

Foi a partir dos acontecimentos narrados acima que me vi num contexto de educação intercultural e, desde então, passei a notar que a perspectiva da formação *intercultural* despertava reações diversas e impunha uma série de desafios aos diferentes atores sociais que compunham o contexto de planejamento e execução daquele curso. Deste modo, o corpo docente e suas práticas pedagógicas, a

³Conforme o relato do próprio professor Edson Kayapó redigido em setembro de 2013, no dia do incidente: "Mais um carro (oficial) incendiado e professores e motorista da Licenciatura Intercultural Indígena do Instituto Federal da Bahia (IFBA) ameaçados. Foi hoje, por volta das 11h: um grupo de quatro capangas interceptou o carro do IFBA, em São José da Vitória, nas proximidades de Buerarema. Eu estava com os professores João Veridiano (Antropólogo), a professora Julia Rosa (História Indígena) e o motorista. Tínhamos concluído atividades da LINTER em Olivença e estávamos a caminho de Pau Brasil, onde teríamos atividades na aldeia Caramuru (Pataxó Hã Hã Hae). Os capangas pararam o carro e disseram: "tem um índio no carro" e, em seguidas, fomos violentamente expulsos do carro e o veículo foi levado por eles. Fui orientado pelos colegas de trabalho a voltar de táxi para Itabuna, uma vez que os capangas demonstravam ódio contra índios. Foi o que eu fiz. No entanto, o táxi foi interceptado em Buerarema e lá fui espancado e ameaçado de morte por pessoas desconhecidas. O carro do IFBA foi incendiado e jogado no meio da BR, na cidade de São José da Vitória. Os colegas de trabalho estão bem, na delegacia da cidade. E eu, nem sei onde estou... Escondido? De quê mesmo? Não cometi nenhum crime. A violência contra nossos povos não recua e toma proporções alarmantes". Disponível em <<http://odescortinardaamazonia.blogspot.com/2013/09/buerarema-carro-do-ifba-incendiado-e.html>> Acesso em 16/01/19.

construção dos currículos, os temas de pesquisa, o calendário acadêmico, a representação nos órgãos decisórios, as relações interpessoais, o financiamento, enfim, atores coletivos e instituições tiveram de lidar com situações de convívio, conflitos e aprendizados naquele contexto de formação intercultural e indígena.

No período em que participei da Linter, me pareceu que na prática a educação intercultural era requisitada pelos diferentes atores sociais em contextos diversos. Ela poderia ser utilizada, por exemplo, para reivindicar especificidades de cada povo ou aldeia como celebrações, eventos, luto, etc. e assim negociar calendários conflitantes, ou para definir condições específicas para o período de aulas no campus, como infraestrutura para alojamento, logística de locomoção e permanência na cidade. No âmbito das relações acadêmicas, também promoviam e participavam de eventos, encontros e reuniões. A ideia de educação intercultural também era utilizada como garantia de participação em instâncias de poder e planejamento como, por exemplo, na construção do Projeto Político Pedagógico do curso ou na reivindicação de paridade no número de representantes para o órgão colegiado. Essa experiência marcou minhas expectativas como professor e meu olhar para o campo da *educação intercultural*. Desde então, passei a compreender que em um contexto de educação intercultural, todos os atores estão em processo de aprendizagens e (trans)formação.

Com o término do meu contrato como professor do IFBA, em 2015 findou minha experiência na Linter, e no ano seguinte tive outra oportunidade de me envolver mais de perto com as experiências da educação escolar indígena. Em 2016 participei do processo seletivo realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Seguro para contratação de professores para as escolas indígenas do município. Nessa ocasião, fui chamado para trabalhar na Educação Básica em duas escolas Pataxó no município de Porto Seguro, nas Aldeias Barra Velha e Boca da Mata. As aulas aconteciam em regime de alternância, mas neste caso era eu quem me deslocava para a aldeia e lá permanecia pelo período de uma semana para completar a carga horária das aulas de Sociologia e Antropologia em Barra Velha e de Espanhol em Boca da Mata, para as turmas do Ensino Médio.

Os períodos que eu tive de permanecer nas aldeias me aproximaram um pouco mais do cotidiano dessas duas comunidades, e foi a partir desse contato

mediado pela escola que passei a frequentar alguns espaços coletivos e comunitários em que me vi interagindo em atividades domésticas e corriqueiras, como visitar as casas de professores e alunos indígenas para tomar um café, ver os artesanatos produzidos por algumas famílias, assistir um jogo de futebol na TV, etc. Nesses momentos passei a compartilhar um pouco da vivência doméstica dos alunos, pais de alunos e professores indígenas, e passei a conceber a importância dos laços familiares na composição dos vínculos comunitários.

Em Boca da Mata, convivi com as salas de aula esvaziadas nos momentos de atividades sazonais como a *panha* e a venda da aroeira nativa⁴, ou nos trabalhos em fazendas próximas com a colheita do café, do mamão, do cacau e do maracujá⁵. Já em Barra Velha, essas ausências se davam em decorrência da produção e da venda de artesanatos no setor turístico em Caraíva, ou da pesca em Barra Velha e Corumbau. Em ocasiões como essas, era comum atribuir à escola e à educação escolar a expectativa de proporcionar fontes alternativas e qualificadas de trabalho e geração de renda para o futuro desses jovens.

Os calendários dessas duas escolas também me levaram a participar de atividades comunitárias, como os festejos e as puxadas de mastro de São Braz e Nossa Senhora da Conceição em Barra Velha e de Santo Antônio e São Sebastião em Boca da Mata. Também atravessavam esse calendário atividades como encontros, seminários, fóruns, conferências, reuniões, etc, com a finalidade de promover trocas de conhecimentos, resolução de conflitos, celebrações, projetos e ações coletivas para atender às demandas da comunidade.

Foi diante desse contexto que me vi surpreendido positivamente com a interação entre a escola, a comunidade e o território. Através destas interações, passei a conhecer mais de perto sobre as histórias destas famílias e as lutas para a sobrevivência dos Pataxó no território. Estas histórias trazem relações importantes sobre os projetos dessas comunidades para a educação escolar indígena e para o território.

⁴No caso da aroeira, o trabalho era feito principalmente por crianças e adolescentes que coletavam os pequenos frutos na própria aldeia para revender à atravessadores que iam até a aldeia para comprar a aroeira a fim de revender para indústrias de cosméticos no estado do Espírito Santo.

⁵É comum os fazendeiros da região enviarem diariamente ônibus ou caminhão pau-de-arara à aldeia para recrutar trabalhadores indígenas.

É a partir dessas experiências e dos caminhos percorridos no campo da educação intercultural indígena, que esta pesquisa se traça, onde busco *conhecer e refletir sobre a educação escolar indígena e intercultural no contexto de uma pesquisa participante na Escola Indígena Pataxó Boca da Mata*.

A realização dessa pesquisa se destaca pela percurso de três caminhos principais que remetem aos seguintes *objetivos específicos*: (a) *Conhecer e aprender sobre o processo de construção da educação escolar indígena em Boca da Mata*; (b) *conhecer e refletir sobre a educação intercultural indígena no contexto escolar e territorial Pataxó de Boca da Mata* e (c) *Problematizar a questão da educação escolar indígena e da interculturalidade a partir das experiências escolares e territoriais Pataxó em Boca da Mata*.

Como metodologia de trabalho, busco construir uma pesquisa de viés participativo, inspirado em experiências da pesquisa participante. Procuro assim partir de experiências mais contextualizadas para se aprender sobre a educação escolar indígena e intercultural em nossos dias.

Em 2017, a fim de ingressar no curso de Doutorado em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia, no campus de Porto Seguro, passei a construir um projeto de pesquisa que me levou a ter contato com outras experiências de pesquisas em educação escolar indígena e temas relacionados à educação intercultural no Brasil e na América Latina. As reflexões e perspectivas partem de diferentes atores sociais que atuam ou realizam pesquisas no âmbito das políticas públicas e das experiências com a educação escolar indígena e intercultural. As diferentes formas de articular e abordar esses assuntos servirão para o diálogo com as questões levantadas nos encaminhamentos da pesquisa, buscando assim, contribuir no processo de contextualização e diálogo com os diferentes atores sociais relacionados ao tema da educação intercultural e indígena.

No contexto das políticas públicas contemporâneas para a educação intercultural, os trabalhos consultados têm reportado suas origens aos EUA e à Europa, entre os anos de 1960 e 1970, onde a formação intercultural aparece entre os argumentos para a *diversidade cultural*, acompanhada de projetos e políticas destinadas a promoção de sociedades mais plurais, orientada por um viés *multicultural*. Enquanto nos EUA as políticas afirmativas neste setor voltaram-se para

o *empoderamento* da população negra e remetiam a questões raciais e à marca da escravidão no país, na Europa o destaque recai sobre a consolidação dos Estados nacionais e à herança colonial, onde populações de imigrantes e minorias étnicas regionais teriam fomentado os debates sobre o multiculturalismo e a educação intercultural (Lima; Carvalho; Ribeiro, 2018; Nascimento, 2017b; Hall, 2003).

Na América Latina, o tema da educação intercultural surge entre os anos de 1970 e 1980, estritamente vinculado à formulação de políticas e diretrizes para a educação escolar indígena (Lima; Carvalho; Ribeiro, 2018; Nascimento, 2017b). Em diversos países do nosso continente, os movimentos indígenas e indigenistas teriam influenciado na construção normativa, na execução das políticas públicas e em parte das reflexões intelectuais sobre a educação intercultural. Lima e Carvalho (2018) apresentam um breve retrospecto dos debates e proposições nesse período:

Isto se deu sobre um solo histórico muito específico: os anos 1970/1980 foram anos de surgimento e expansão do ativismo indígena nas Américas, de autocrítica de missionários e antropólogos, de intensa crítica aos Estados Nacionais; no plano internacional, de luta pelos direitos humanos e dos povos contra os efeitos nefastos do desenvolvimentismo e da ação de agências como o Banco Mundial. Para os países da América Latina as reuniões de Barbados I (1971) e II (1977) foram especialmente significativas, inclusive pela articulação entre igrejas, antropólogos e, na segunda, de lideranças indígenas. Em 1981, realizou-se a “Reunión de Expertos sobre Etnodesarrollo y Etnocídio en América Latina”, ou reunião de San José da Costa Rica, promovida pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso/Costa Rica) e pela Unesco (LIMA e CARVALHO, 2018, p.13, 14).

Os autores reforçam a ideia de que a percepção das políticas para a educação intercultural e indígena remete a mobilizações de atores sociais diversos, que colocam em cena organizações internacionais, Estados nacionais e movimentos sociais étnicos e raciais. Neste momento, as expectativas dos movimentos indígenas em torno da educação intercultural era de enfrentamento ao modelo de educação voltada para a integração e assimilação vigentes no período.

Em relação aos Estados nacionais, a questão da educação intercultural toca em temas relacionados ao discurso da *diversidade cultural* e do *multiculturalismo*, inicialmente difundidos nos EUA e países do continente europeu. Nessa perspectiva, o campo de ação em torno da educação para a diversidade cultural passa a ser

encarado como uma ferramenta que pode ser reivindicada por atores coletivos com interesses sociais, econômicos e políticos diversos e, muitas vezes, divergentes.

Gustavo Lins Ribeiro (2018) remete a noção da *diversidade cultural* enquanto um discurso difundido entre elites engajadas na cooperação internacional e na governança global. Aqui, a diversidade cultural é vista como um tema forte para a construção de consensos entre agentes globais com interesses diversos. Conforme o autor:

(...) a atual capacidade que “diversidade cultural” tem de construir um amplo consenso aparece claramente quando agentes sociais que acreditam em diferentes discursos globais, e que têm diferentes posições políticas, como os executivos do Banco Mundial e ativistas do movimento antiglobalização, compartilham a percepção de que a diversidade cultural é um patrimônio comum da humanidade a ser cultivado e preservado (RIBEIRO, 2018, p. 43).

Nesse caso, a valorização da *diversidade cultural* é utilizada por organizações internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco, enquanto discurso para a promoção da paz, do respeito à diversidade e à construção de um modelo de *cidadania multiculturalmente responsável*. Sobre esta questão, o autor destaca que:

O preâmbulo da Declaração universal da Unesco sobre diversidade cultural relaciona-a a uma outra importante cosmopolítica, a Declaração universal dos direitos humanos, alinhando, portanto, a declaração da Unesco com um conjunto de discursos globais no sistema das Nações Unidas. Assim, é afirmado nessa declaração que o ‘respeito pela diversidade cultural, tolerância, diálogo e cooperação, em um clima de confiança e compreensão recíprocos, estão dentre as melhores garantias para a paz e segurança internacionais (RIBEIRO, 2018, p. 61-62).

Nesse viés, podemos perceber um deslocamento dos discursos multiculturais, que nascem a partir de questões regionais levantadas na Europa e nos EUA, e partem para outros contextos de conflitos étnico-sócio culturais, como nos países da América Latina. Na concepção da UNESCO, promoção da *diversidade cultural* estava diretamente relacionada aos projetos em torno da educação intercultural em nível planatário.

O seminário realizado pela UNESCO em 2003, *Representação e complexidade*, deixa clara sua proposta de intervenção no campo da educação para

para os encaminhamentos de sua *agenda de paz para o novo milênio*, um projeto de futuro para a humanidade. O discurso de abertura do seminário enfatiza as intenções desta educação intercultural prevista pela UNESCO:

A aposta é clara: a reforma do pensamento, a reforma da participação e o progresso de uma democracia cognitiva — e, logo, a instauração da educação para todos ao longo de toda vida, objetivo central da nova estratégia da Unesco — são ainda mais necessários porque são a chave para o renascimento de um projeto comum e de um sentido do futuro e para o funcionamento de estratégias que se situem à altura dos riscos a que estão expostos a espécie humana e o planeta (...) Pois a primeira defesa da democracia, a proteção mais segura do planeta, o fio de Ariadne mais útil do desenvolvimento, o melhor fermento de uma cultura da paz são os cidadãos formados e responsáveis (MENDES, 2003, p. 21-23).

Aqui, a formação dos cidadãos deve estar pautada no diálogo multicultural, que é visto como estratégia de *defesa da democracia*, da promoção de *uma cultura de paz e a proteção do planeta*. Essa perspectiva reforça, a compreensão do uso da educação intercultural no campo da *cosmopolítica*, como se refere Ribeiro (2018)⁶. Vemos que a educação intercultural está relacionada com anseios de construção de um paradigma societário mais amplo.

Enquanto *cosmopolítica*, a interculturalidade passa a ser discutida em seus aspectos econômicos e políticos por organizações internacionais como o Banco Mundial. Nesse sentido, Catherine Walsh (2009) destaca as iniciativas do Banco Mundial em estabelecer diretrizes específicas sobre a interculturalidade para os povos indígenas no contexto latino americano. Conforme a autora:

Em setembro de 1991, o Banco publicou suas diretrizes operacionais “4.20: Povos Indígenas”, uma política compreensiva, que servia, tanto como modelo para a criação de políticas regionais como guia para a promoção da participação de povos indígenas em planos, projetos e programas dos membros do Estado, oferecendo “oportunidades concretas para a interação entre povos indígenas e funcionários do Banco Mundial e dos governos (WALSH, 2009, p. 17).

⁶Conforme a definição de Ribeiro(2018), “(...) cosmopolíticas são discursos globais conscientes de sua natureza política. Cosmopolíticas consistem em matrizes discursivas intrinsecamente relacionadas a interpretações e ações políticas de alcance global (p. 56).

A noção de interculturalidade empreendida pelo Banco Mundial é a inclusão das organizações indígenas nos interesses do desenvolvimento econômico internacional com o financiamento de iniciativas locais tratadas diretamente com o Banco⁷.

Walsh (2009) problematiza estas iniciativas do Banco Mundial e da Unesco trazendo a avaliação dos movimentos indígenas e indigenistas do Equador, que as políticas de financiamento do Banco Mundial ao lado das políticas para a educação intercultural promovidas pelos governos e organismos internacionais, buscam atrair os grupos étnicos, indígenas e negros para aderirem às expectativas de seus projetos de desenvolvimento. Nesta situação, os investimentos parecem sinalizar certo *cálculo de prejuízo* que esses povos representam quanto atuam para defender direitos específicos relacionados aos seus projetos étnicos e comunitários de futuro. A autora destaca um documento publicado pelos movimentos indígenas no Equador em que problematizam:

O fato de ter conceitualizado um projeto específico para os povos indígenas do Equador evidencia que, dentro dos cálculos políticos do Banco Mundial, os índios do Equador, com suas estruturas organizativas e políticas, podem se converter no obstáculo mais sério para suas políticas de liberalização, desregulação e privatização. (Boletim ICCI-RIMAI. ano 03, n. 25, de abr.2001 p.5,6, apud WALSH, 2009, p.18).

Em uma leitura crítica a essas propostas multiculturais das organizações internacionais, Catherine Walsh (2009) afirma que a questão da educação intercultural em contexto latino americano passa por temas que vão além da *diferença cultural*, ou mesmo das questões de classe. Ela nos propõe pensar criticamente as questões étnico-raciais presentes nos processos históricos, culturais e epistêmicos vivenciados no continente. Nas palavras da autora: “(...)A matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação.” (WALSH, 2009, p. 16).

⁷Em um projeto de fortes impactos políticos e econômicos, o Banco Mundial investiu 50 milhões de dólares no Equador, com o Projeto de Desenvolvimento dos Povos indígenas e Negros do Equador – PRODEPINE, onde os recursos iam direto para as organizações indígenas, sem intermediação do Estado (Cf. WALSH, 2009).

Vemos nessa perspectiva que a diferença cultural não se limita à aceitação da diversidade cultural, mas que remete ao contexto de uma sociedade historicamente fundada na racialização e hierarquização entre os povos colonizados e os colonizadores. Aqui, o discurso do multiculturalismo e da diversidade cultural é visto como pernicioso, porque omite a perspectiva histórica e busca manter a coesão de uma sociedade fundamentada em relações de dominação racial construídas sob regime de governos coloniais e escravistas.

Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos (WALSH, 2009, p. 16).

Em diálogo com as noções de colonialidade do poder⁸ e colonialidade do saber, Walsh (2009) defende que as lutas dos movimentos negros e indígenas apontam para uma *pedagogia de-colonial*, com uma *genealogia própria* advinda da “necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo, é racial, moderno-ocidental e colonial” (IBIDEM, p. 24).

Nessa perspectiva, a educação intercultural indígena na América Latina é entendida como porta para novas epistemologias, fundamentadas no protagonismo dos povos indígenas e com aspectos históricos comuns frente aos processos de colonização e racialização vividos no continente. Portanto, com potencial de subverter as relações de poder enquanto possibilidade de formas de conhecimentos fundado em relações socioculturais descolonizadoras. É neste contexto que a autora

⁸Conforme Quijano (2000): “A Colonialidade do poder é marcada pela fixação de hierarquias a partir de noções de raça onde se procura apagar as diferenças históricas, atribuindo ao não europeu, identidades comuns e negativas. A colonialidade do poder se fundamenta na colonialidade do saber que busca sustentar a dicotomia entre conhecimento falso e verdadeiro, e em categorias binárias como irracional/racional, mítico/científico. No campo cosmológico, incide sobre a relação espiritual com o mundo e a separação entre homem natureza” (p. 204).

evoca os conceitos de *interculturalidade crítica e funcional* de Aníbal Quijano (2000), a fim de qualificar a educação intercultural na América Latina e estabelece a ideia de uma pedagogia de-colonial:

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a de-colonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia de-colonial (WALSH, 2009, p.25).

Assim, os diferentes usos do discurso da diversidade cultural e dos projetos voltados à educação intercultural nos levam a reflexões mais ampliadas sobre a dinâmica da educação intercultural em seu contexto histórico, político e social.

Ao caracterizar as experiências de educação intercultural na América Latina, Raimundo Nonato Nascimento (2017b) fundamentado em López (2009) destaca que houve duas tendências principais na forma de conduzir a implementação das políticas para a educação intercultural. Em países como Peru, Brasil e Guatemala, a implementação teria ocorrido *de cima para baixo*, processo no qual os Estados nacionais e ONGs sem participação indígena foram os principais condutores do processo. Já em países como Colômbia, Equador e Bolívia, o processo teria ocorrido *de baixo para cima*, reportando à participação de indígenas e organizações indigenistas.

No Brasil, as primeiras diretrizes para a educação intercultural deram-se no âmbito da oferta da educação bilíngue para os povos indígenas nos anos de 1970. Buscava-se ensinar na língua indígena materna, sobretudo nas séries iniciais, para os propósitos de uma educação voltada à integração e tutela. O ensino escolar bilíngue para os povos indígenas foi implementado pelo órgão indigenista do Estado, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em parceria com a organização não

governamental missionária *Summer Institute of Linguistics* (SIL). Devido ao propósito integracionista das leis que regiam a oferta da educação escolar indígena naquele período, D'Angelis (2012) chamou esta iniciativa como *biliguismo de transição*.

Contudo, as políticas para o respeito à diversidade cultural e a educação intercultural para os povos indígenas começam a tomar um novo rumo a partir das reivindicações dos movimentos indígenas e indigenistas que questionam o modelo institucional do Estado e reivindicavam direitos específicos e diferenciados para o campo da educação (Munduruku, 2012). É a partir da Constituição de 1988 que as políticas para a educação escolar indígena diferenciada e específica começam a tomar corpo.

O avanço dessas conquistas esteve pautado pela organização e capacitação dos professores indígenas para atuarem em suas comunidades. Um movimento pioneiro se juntou em torno dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e do Acre a partir do final dos anos 1980, para debater e reivindicar demandas sobre os assuntos relacionados a educação escolar indígena no Brasil. Um primeiro encontro aconteceu em 1988 em Manaus, e resultou na redação de um documento que reivindica algumas diretrizes esperadas para a consolidação das escolas indígenas. No ano seguinte aconteceu o segundo encontro, no qual se elaborou um documento com reivindicações para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) encaminhado ao Congresso Nacional. Silva (1999) afirma que esses encontros:

(...) fizeram surgir uma nova concepção de educação escolar indígena, que respeita os conhecimentos, as tradições e os costumes de cada povo, valorizando e fortalecendo a identidade étnica, ao mesmo tempo em que procura passar conhecimentos necessários para uma melhor relação com a sociedade não-índia (SILVA, 1999, p. 67).

O movimento em questão afirmou nestas duas ocasiões que a escola indígena deve atender aos projetos comunitários e respeitar a diversidade cultural dos grupos étnicos, situando assim, a educação escolar indígena enquanto um meio para alcançar seus objetivos (SILVA, 2016). Mas, ao mesmo tempo em que defendiam a importância das escolas indígenas para os projetos das comunidade,

estes atores sociais reivindicaram que as escolas não indígenas também deveriam se abrir para o diálogo intercultural.

Na Declaração de Princípios dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, redigida em 1991 e publicada em 1995, reivindica-se que “nas escolas dos não-índios, (fossem) corretamente tratadas e veiculadas a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo” (SILVA, 2016, p. 88). Sobre o pioneirismo do movimento de professores indígenas nessa questão, Ana Cláudia Silva (2016), remetendo-nos ao estudo de Grupioni (2004), destaca que no I Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato Grosso, em 1989, os professores ressaltaram no documento final que “a sociedade envolvente deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica manifestada constantemente nas suas relações com os povos indígenas” (SILVA, 2016, p.87). De acordo com a autora, essa demanda também foi reafirmada no I Encontro de Professores Indígenas de Rondônia em 1990, quando os professores reivindicaram junto ao Estado brasileiro para que fossem respeitados “os índios e suas culturas nas escolas não indígenas” (IBIDEM, p.88).

Vemos aqui o pioneirismo desses encontros e sua importância nos encaminhamentos da política para a educação escolar indígena e intercultural no país. Essa composição de forças colocou a demanda do reconhecimento do Brasil enquanto um país pluricultural (SILVA, 1999). Assim, a presença dos movimentos indígenas e suas conquistas no âmbito escolar indígena teria refletido na demanda por uma educação intercultural direcionada às escolas não indígenas também, reivindicando a inclusão de temáticas que contemplem essas diferentes histórias e culturas nos currículos nacionais. Sobre este processo, Paladino e Almeida (2012) argumentam que:

Uma abordagem que nos parece interessante – reivindicada crescentemente por alguns movimentos sociais – é a de que a educação intercultural não deve apenas ter por alvo as populações indígenas, os afrodescendentes ou outras minorias presentes no País, mas deve atingir toda a população nacional. Nessa perspectiva, conhecimentos desses povos deveriam formar parte do currículo escolar (p.141).

No Brasil, é a partir de 1997 que o Ministério da Educação põe em pauta a questão da diversidade cultural nos currículos escolares com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nesse momento, a proposta de abordagem da diversidade cultural nos currículos visa o combate ao racismo, aos preconceitos étnicos e aos estereótipos regionais, como podemos ler no trecho seguinte:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do País consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por 'mitos' que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta 'democracia racial' (BRASIL, 1997:22 apud PALADINO e RUSSO, 2018, p.242).

Nesse contexto, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008⁹ alteram a LDBEN (1996) e representam um marco legal importante na sustentação das demandas por políticas sociais e educacionais relacionadas ao reconhecimento da diversidade sociocultural no Brasil (Silva, 2016, p.62). Estas Leis representam o reconhecimento formal e jurídico do Estado brasileiro sobre a necessidade de se inserir nos currículos escolares da educação básica o ensino da *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*.

Em um estudo sobre a inclusão da história da África e da história e cultura dos povos indígenas nos livros didáticos oferecidos pelo Ministério da Educação, ao analisar os guias e comentários sobre os livros didáticos recomendados pelo MEC¹⁰, Paladino e Russo (2018) constataram que:

9A Lei 10.639/2003 altera as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Enquanto que a Lei 11.645/2008 inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

10Sobre a metodologia da pesquisa, as autoras afirmam que "Para a nossa pesquisa, analisamos os guias PNLD divulgados pelo MEC em 2013. Cada guia apresenta um texto inicial explicativo sobre a metodologia e critérios que basearam as análises realizadas, um texto síntese sobre as principais características e tendências percebidas nas publicações selecionadas, e, ao final, as resenhas que descrevem e analisam cada uma das coleções indicadas e disponíveis pelo PNLD, para que os professores possam escolher as coleções que irão trabalhar em sua escola" (PALADINO e RUSSO, 2018, p.257).

Para iniciar essa análise, é importante ressaltar a total ausência do termo 'interculturalidade': em todos os guias, apenas os termos 'diversidade cultural' ou 'pluralidade social' são encontrados. Também vale destacar que esses termos são tratados de forma tão vaga quanto as sugestões sobre como incluí-los nos livros didáticos (PALADINO e RUSSO, 2018, p.247).

Na pesquisa realizada pelas autoras, apenas as disciplinas de História e de Geografia continham orientações que tratavam diretamente dos conteúdos incluídos pela Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. No entanto, afirmam as autoras, a forma como são abordadas essas temáticas parecem adotar uma perspectiva sobre a diversidade cultural, destacando elementos de hibridismos e mestiçagem na formação do país sem referir-se aos atores sociais concretamente:

Se, por um lado, é uma orientação importantíssima para desvelar a invisibilidade desses grupos e destacar a relevância de sua atuação ao longo da história do Brasil, por outro, sem maiores esclarecimentos, pode-se subentender que sua relevância se associa apenas ao fato de que contribuíram para a mestiçagem deste País, apontando para traços culturais isolados e folclorizados. Neste sentido, consideramos que a lei nº 11.645 aponta poucos conteúdos de aprendizagem que podem ser trabalhados sobre o assunto (PALADINO e RUSSO, 2018, p.245).

As autoras observam que além de escassos, os materiais que se referem ao ensino de história dos povos indígenas tendem a aparecer nos livros de forma anacrônica e generalista. O texto síntese das autoras com o parecer sobre as coleções analisadas destaca que:

Em relação à inserção da temática indígena, os desafios são ainda maiores, como o guia de História observa: "Há uma preocupação em cumprir a legislação com relação aos povos indígenas, mas suas contribuições e participação na História do Brasil, em muitas obras, aparecem bem menos do que as dos brancos e negros. Ao longo do corpo do texto, os indígenas só são considerados, muitas vezes, no período colonial. É como se eles tivessem desaparecido, para só surgirem com a Constituição de 1988, ou seja, nos dias atuais. Assim, termina-se por reproduzir uma história tradicional segundo a qual os índios desaparecem com o processo de colonização" (2012c,p.24 *apud* PALADINO e RUSSO, 2018, p.254).

E mais adiante prosseguem:

Outro ponto que vale destacar é a crítica do guia sobre a permanência da imagem de um “índio genérico”: “Ocorrem em determinados casos, igualmente, abordagens generalistas que reforçam a ideia da homogeneidade cultural entre os indígenas, além de recorrerem a representações já bastante problematizadas, como a relação de respeito e preservação da natureza inerente aos indígenas, sem mencionar qualquer problematização dessa questão no texto didático” (2012c, p.24) (PALADINO e RUSSO, 2018, p.254).

A perspectiva de um índio genérico parece não ser um problema exclusivo do texto didático, uma vez que a própria lei remete à inclusão da *História e Cultura* dos Povos Indígenas, no singular. Esses diversos fatores favorecem uma abordagem homogenizadora sobre os povos indígenas no Brasil, quando buscamos forçosamente encaixar as culturas indígenas em uma História do Brasil, com agá maiúsculo e no singular.

Essas dificuldades parecem apontar para a nossa falta de aproximação ao tema, necessária para reconhecê-los como atores sociais contemporâneos. Capazes de nos ensinar sobre nós mesmos na medida em que os conhecemos e nos aproximamos no espaço e no tempo.

Se por um lado as escolas e os professores não indígenas têm se mostrado incapazes de promover uma educação escolar intercultural no país, veremos neste trabalho, que as experiências indígenas em torno da educação escolar, nos remetem à compreensão de seus projetos enquanto grupo étnico, voltados para a autonomia na gestão dos territórios e de suas demandas para os dias atuais. Deste modo, uma maior aproximação junto às experiências desses sujeitos tende a favorecer uma visão mais crítica e atualizada sobre os povos indígenas, e abrir caminhos mais prósperos e relevantes sobre a educação intercultural no país.

Para essa introdução, procurei destacar algumas questões iniciais, a fim de contextualizar o problema de pesquisa. A experiência etnográfica e o contexto dessa investigação junto à comunidade Pataxó de Boca da Mata buscam um modo mais particular e contextualizado de pensar e compreender os temas relacionados com a educação intercultural e indígena destacados até aqui.

No contexto deste trabalho, a proposta de uma pesquisa participante junto à comunidade indígena em Boca da Mata, tem sido vista como a possibilidade de um conhecimento mais dialógico, construído em espaços públicos e coletivos. A

proposta inicial, de realização de oficinas junto a professores, alunos e funcionários da escola, até sua versão final, enquanto curso de extensão realizado na comunidade, remete à intenção de uma pesquisa mais participativa, que propõe o encontro de diferentes sujeitos e atores sociais.

Na seção a seguir problematizo sobre questões referentes ao trabalho de campo, quanto à abordagem etnográfica e meu percurso de imersão em campo até a proposta de uma pesquisa participante. Assim problematizo sobre o redirecionamento do meu olhar sobre a educação intercultural indígena presentes no contexto da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata, e sua influência para os encaminhamentos gerais desta pesquisa. Do trabalho etnográfico, destaco os elementos de intersubjetividade presentes e que sinalizam para uma relação de trabalho mais dialógica e uma escrita polifônica.

Na sequência, procuro adentrar no tema específico da educação escolar indígena e da interculturalidade a partir das experiências compartilhadas sobre os processos que envolveram a consolidação da educação escolar na aldeia Boca da Mata. Esta seção está fundamentada no trabalho de campo na aldeia, que traz histórias e depoimentos narrados publicamente, em trabalhos coletivos sobre a memória dos participantes a fim de se constituir um percurso da escolarização na comunidade.

Na seção 04 busco o aprofundamento destas narrativas a partir da biografia de quatro membros da comunidade. Eles nos levam a conhecer os lugares, as histórias, os personagens e os modos de se relacionar com o território, os elementos de distinção étnica, a educação escolar intercultural e a formação de professores enquanto questões centrais nesse processo de educação intercultural na escola Pataxó em Boca da Mata. A percepção desses temas nos permite conceber como o projeto de educação escolar indígena na comunidade tem sido encaminhado em conjunto com as questões relacionadas às expectativas e projetos de futuro das famílias Pataxó no território.

Na seção de numero 05 relaciono as questões referentes a educação escolar indígena e a interculturalidade a partir das experiências escolares e territoriais em Boca da Mata. Os atores sociais que participam deste processo têm demonstrando grandes experiências na resignificação das escolas em suas comunidades,

utilizando-se destes espaços para o fortalecimento étnico e a defesa do território em diálogo com o Estado e a sociedade nacional.

A aproximação e o contato com essas narrativas aparecem como recurso importante para a desconstrução de paradigmas essencializadores e genéricos sobre os povos indígenas brasileiros, como os denunciados há pouco, ao mesmo tempo em que estas experiências com a educação escolar indígena e a formação intercultural dos professores indígenas em Boca da Mata, sinalizam para as condições da autoria indígena e da educação intercultural presentes neste contexto.

Ao final, busco sinalizar como as experiências desses indígenas com a educação escolar em suas comunidades e nos cursos de formação que participam, podem contribuir para os encaminhamentos da Educação Intercultural também no âmbito das escolas não indígenas do país.

02 TRABALHO DE CAMPO E PESQUISA PARTICIPANTE NA ALDEIA BOCA DA MATA: QUESTÕES PRÁTICAS E METODOLÓGICAS

“Os artesãos das ciências sociais tornam-se, voluntária e involuntariamente, produtores de sentido, são incitados a contribuir na fabricação das diferentes ‘visões’ do mundo atual”.
(Georges Balandier)

Nesta seção, buscarei apresentar minha experiência de aproximação com a comunidade de Boca da Mata, problematizando como essa interação redirecionou meu olhar para os encaminhamentos da pesquisa. Pretendo destacar assim, como a mudança da condição de professor para a de pesquisador na aldeia levou à minha reinserção naquele contexto, influenciando diretamente no modo de me relacionar com a comunidade e na maneira de compreender a educação escolar indígena e a interculturalidade. Neste sentido, destaco a importância da etnografia como prática para a produção de conhecimentos em contextos de alteridade, valendo-se da noção do estranhamento como instrumento de aprendizagem, implicado na construção de vínculos que demandam compartilhar-se subjetivamente.

Em um contexto no qual os povos indígenas reivindicam seus direitos territoriais e sociais, esses vínculos também remetem ao campo da participação política da pesquisa. Essa questão será problematizada a partir da noção de situação etnográfica, que dá destaque ao contexto em que estão situados os sujeitos sociais no campo da pesquisa. A reflexão crítica sobre essas questões tem nos encaminhado para formas mais dialógicas e participativas de pesquisa.

Deste modo, a proposta do *Ciclo de Estudos e Oficinas Interculturais* tem como propósito estimular e promover experiências de aprendizagem e trocas de conhecimentos em condições mais coletivas, na qual os sujeitos situados no campo de ação da pesquisa possam relacionar-se intersubjetivamente a fim de compor um trabalho mais polifônico. Busco, neste sentido, desenvolver uma proposta narrativa que dialogue com as vozes dos atores sociais que interagem no contexto desta pesquisa.

2.1 CHEGANDO AO CAMPO EM BOCA DA MATA

A partir de 2017, passei a discutir o tema desta pesquisa com meu orientador e nos organizamos para que eu pudesse frequentar a aldeia com um olhar mais voltado para os objetivos do projeto de pesquisa, que até aquele momento se propunha *conhecer as experiências e as expectativas daqueles indígenas com relação à educação escolar indígena na comunidade, procurando compreender os elementos de interculturalidade a ela relacionados*.

A necessidade de assumir a condição de *pesquisador* naquele espaço implicou novos desafios e desconfortos em relação à minha situação na comunidade. Mesmo que a presença de um professor não indígena na aldeia pudesse causar certa insatisfação em setores da comunidade, esta minha condição prévia era relativamente confortável, pois eu possuía um papel social específico lá dentro. Entretanto, no momento em que passo a ser um ex-professor e retorno à aldeia para a realização de um trabalho de pesquisa, as condições para minha presença demandaram um intenso processo de mudanças e aprendizados.

Na fase inicial deste processo, experimentei algumas situações importantes de estranhamento que, embora desejáveis, costumavam acontecer em momentos imprevistos e adversos. Roberto Damatta (1978) problematiza didaticamente o trabalho do etnógrafo enquanto um *rito de passagem*, citando três momentos particulares dessa prática de pesquisa: o *abuso da cabeça*, o *momento prático* e a *experiência da passagem*.

No primeiro momento, costumamos *abusar* dos elementos teóricos, revisando as teorias e os conceitos que orientarão o recorte do objeto de pesquisa. Nesse momento, é comum direcionarmos nosso olhar para algo ainda imaginado: “na fase teórico intelectual, as aldeias são diagramas, os matrimônios se resolvem em desenhos geométricos perfeitamente simétricos e equilibrados [...] e os índios são de papel” (DAMATTA, 1978, p.24-25).

Esse primeiro panorama parece bastante adequado ao momento de elaboração desta investigação. Ainda que minha experiência anterior como professor naquela comunidade tenha me aproximado daquele contexto escolar, minha percepção sobre a educação intercultural entre aqueles indígenas era bastante

restrita. O ideal de uma educação *intercultural diferenciada e específica* tinha como ponto de partida e de chegada os documentos normativos oficiais, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola ou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Meu olhar sobre a *interculturalidade* e a educação escolar indígena em Boca da Mata estava direcionado estritamente aos elementos mais imediatos da alteridade, como o Awê¹¹, os cantos, as pinturas corporais, os adereços e as palavras do Patxôhã, elementos bastante difundidos na escola e que se diferenciam mais claramente em relação as escolas não indígenas que eu conhecia.

Foi necessário uma aproximação maior junto aos trabalhos desenvolvidos por alguns dos sujeitos que participam dos processos relacionados a educação escolar indígena na escola, para que eu pudesse conhecer em melhores condições as expectativas dos professores, alunos e membros da comunidade quanto aos projetos de educação intercultural, diferenciada e específica em Boca da Mata.

Um segundo momento da pesquisa é denominado por Damatta como o *período prático*: “quando a nossa preocupação muda subitamente das teorias mais universais para os problemas mais banalmente concretos” (DAMATTA, 1978, p.24). Nesse momento, as questões principais são: como chegar? O que levar? Como vou me inserir? Onde devo ficar? Assim, minha preocupação agora era encontrar meios de trabalho que despertassem o interesse daqueles sujeitos de modo que não participassem apenas como colaboradores ou informantes, mas também com pretensões de favorecer suas aspirações pessoais e coletivas.

Diante dessas questões, me vi conduzido para uma pesquisa com vocação participante. A partir de então, busquei construir propostas de oficinas e atividades temáticas para serem discutidas em grupos na escola. Dessa forma, passei a abrir diálogo com alguns professores e lideranças ligados à escola e me reunir com grupos de professores, alunos ou funcionários por breves momentos nos intervalos das aulas na escola, a fim de compartilhar minhas intenções de trabalho e pesquisa.

11A professora e pesquisadora Pataxó Vislandes Bonfim Vieira, aborda o tema da prática do Awê Pataxó em seu TCC e destaca que: O Awê ou Toré é um dos rituais realizados com mais frequência pelo povo Pataxó, e consiste numa reunião em torno de cantos e danças, na busca da união e de forças positivas para a aldeia. O nome Toré é mais usado pelos mais velhos (...) Ele serve para reunir as pessoas da aldeia. É uma forma de união utilizada tanto para o festejo, quanto para luto, em busca de momento de união e concentração de forças, onde buscamos energias positivas para o momento independente de qual seja ele (Vislandes Bonfim Vieira, TCC UFMG/ 2016, p.18).

Contudo, conforme ensina Damatta (1978), esses dois momentos, o *abuso da cabeça* e o *período prático*, devem ser encarados como uma ponte para se chegar à última e mais intensa das etapas: é quando as experiências com os sujeitos da pesquisa são capazes de transformar a maneira de olharmos para o mundo. A intenção de inserir-me no âmbito das relações que mobilizam a educação escolar indígena na comunidade, por meio de um trabalho participativo, possibilitou a partilha de subjetividades que resultaram em reflexões importantes sobre os processos de trabalho e os resultados da pesquisa. Narro a seguir três experiências significativas que contribuíram decisivamente para a (re)construção de minha identidade como pesquisador na aldeia. Esses *ritos de passagem* trouxeram questionamentos que foram centrais para os encaminhamentos da pesquisa de campo e sobre a forma assumida na construção do trabalho escrito.

2.1.1 Acertando o compasso: *Eu, o outro e o tempo do outro*

Em outubro de 2017, fui à Boca da Mata e fiquei hospedado na casa de um professor da escola com o qual eu havia construído vínculos de amizade durante o ano letivo de 2016. Com ele eu já vinha discutindo sobre minha intenção de desenvolver uma pesquisa sobre a educação escolar na aldeia. Nessa ocasião, ele reiterou seu apoio e se dispôs a acompanhar-me até a casa de Jovino, o diretor da escola, para conversarmos sobre o assunto.

Saímos na manhã seguinte, percorremos cerca de 400 metros pelo caminho que dá acesso à área onde Jovino vive com sua família. Sua casa fica no alto de uma colina onde se pode avistar o Monte Pascoal a sudoeste. Enquanto alguns cachorros anunciavam nossa chegada, nos deparamos com a família de Jovino no fundo da casa, do lado de fora, onde estava a cozinha. No fogão de lenha, a panela de pressão chiava com vontade, enquanto as chamas eram atiçadas por sua esposa Helena. O café pronto surgiu, uma de suas filhas nos serviu bolo enquanto outra lavava roupas em um tanque logo atrás de nós. Duas crianças circulavam no quintal, brincavam, atiçavam as galinhas, pareciam querer chamar a atenção, curiosas com a nossa presença. A poucos metros dali, um de seus genros ralhava madeira num motor elétrico poderoso e estridente.

Passada essa fase receptiva, Jovino, talvez já suspeitando que eu quisesse dizer algo, me convidou para uma volta por seu quintal, para ver o galinheiro que estava sendo construído a partir de um projeto aprovado pela associação de mulheres da comunidade¹². O meu amigo professor, que havia me levado até ali, ficou na cozinha enquanto eu e Jovino adentramos no quintal¹³.

Depois dessas conversas sobre galinhas, *qualidades*¹⁴ de aipins, mandioca e pimentas, procurei trazer assuntos mais ligados à escola, até que, por fim, eu consegui falar algo muito vago sobre minha intenção de pesquisar a educação escolar indígena em Boca da Mata e os processos de interculturalidade que envolvem a escola, seus professores, os alunos e os funcionários na aldeia. A princípio, ele não fez nenhum questionamento sobre como seria realizada essa pesquisa e quais eram meus objetivos, apenas me disse que eu poderia ficar à vontade e contar com a sua colaboração para o que precisasse. Voltamos à cozinha para tomar outro café, uma de suas filhas nos ofereceu aipins bem cozidos, bebemos o café e não tocamos mais no assunto.

Na hora achei um pouco vaga essa receptividade de Jovino sobre minha proposta de pesquisa. Eu esperava ser indagado sobre o porquê do trabalho, quanto tempo duraria, o que eu pretendia fazer neste período, se havia um projeto pronto, qual seria a minha contrapartida para a comunidade, etc. Com o tempo, percebi que o motivo da minha frustração estava relacionado às minhas expectativas criadas para aquele momento. Eu esperava um confronto de ideias, pensava que se houvesse algum impasse ele deveria ser resolvido ali mesmo para que eu pudesse iniciar o trabalho. Depois, compreendi que aquele era o meu tempo, o tempo de duração de minha visita, baseado na distância em quilômetros e na dificuldade de

12A construção de galinheiros na Aldeia Pataxó Boca da Mata veio a partir de um projeto atribuído à Associação de Mulheres Indígenas da Boca da Mata – AMIABM, através do Projeto Bahia Produtiva, no ano de 2017. Por meio de mutirões, o projeto resultou na criação de 20 galinheiros na aldeia. O projeto visa a autonomia das famílias Pataxó para produção de seu próprio sustento. Para mais informações, conferir: <https://pt-br.facebook.com/pg/mulheresdabocadamata> (acesso em 01/07/2021).

13A maioria das casas que conheci em Boca da Mata dispõem de uma cozinha externa, geralmente no fundo da casa, com uma cobertura de *eternit* ou palha de coco (folhas do coqueiro). Ao redor das casas, as famílias mantêm diversos cultivos como aipins, mandioca, cana, abacaxi, abóbora, melancia, pimentas, além de diversas plantas com propriedades medicinais e poderes de cura para o corpo e o espírito. A maioria desses quintais possui criação de galinhas, mas em menor quantidade também podem criar porcos e perus. Alguns reservam também uma pequena área cercada denominada *manga* para a criação de algumas vacas, burros, cavalos e, principalmente, jegues.

14Expressão local para se referir a diferentes espécies de plantas ou animais.

acesso ao lugar, nos gastos financeiros e no calendário de pesquisa que eu precisava seguir. Eu esperava que as coisas fossem acertadas e resolvidas num tempo que era o meu, no tempo que eu havia reservado para aquela viagem. Eu havia me preparado e estava ansioso por isso, mas ao que parece, naquele momento, o que importava era um simples consentimento e a demonstração de empatia pela minha pessoa.

O tempo de acesso à comunidade foi se demonstrando *outro*, e foi necessária uma mudança qualitativa nessa relação com o tempo e com as pessoas. Vi que o tempo do *sim* num contexto de pesquisa na comunidade obedeceria outras lógicas, alheias e indiferentes ao aflito calendário da minha pesquisa. E que o motivo de minha *insatisfação* com aquele *sim* de Jovino é que aquele era um *sim pessoal*, que apesar do peso de seu consentimento enquanto diretor da escola, ele não poderia dizê-lo em nome dos professores, funcionários ou alunos da comunidade. Foi então que compreendi que não haveria uma autorização formal para a minha presença na comunidade, e que eu teria de buscar um *sim* respaldado no coletivo.

Desse modo, a inserção na comunidade não se resumiu à aproximação ou ao aceno de um informante-chave e de uma liderança importante. Foi necessário circular, interagir e negociar a minha presença em diferentes espaços daquela comunidade, para que se constituísse uma representação mais coletiva de minha pessoa ali. A seguir, narro outro episódio significativo desse percurso.

2.1.2 A história de seu Patxyó sobre o dia em que a onça pediu ao gato que lhe ensinasse tudo que sabia

Em março de 2018, retornei à Boca da Mata com a intenção de apresentar *oficialmente* minha intenção de pesquisa na escola. Era o início do ano letivo e eu pretendia me reunir com a direção, os coordenadores pedagógicos e os demais professores e funcionários que por ventura estivessem ali, a fim de falar sobre minha proposta de trabalho. Dessa vez, eu estava hospedado no alojamento da escola¹⁵,

¹⁵Na parte de traz do prédio principal há um alojamento para os professores que não moravam na aldeia com dois pequenos quartos e um banheiro. No ano que eu trabalhei na escola, em 2016, dividíamos o alojamento em até 07 professores, separando um quarto para homens (5) e outro para as mulheres (2). Entre 2017 e 2019, apenas duas professoras usavam o alojamento e a partir de 2020 todos os professores eram da própria comunidade e o alojamento ficou inativo.

onde o ritmo da campainha do sinal escolar indicava os ciclos do dia. Assim, acordei próximo das 6 horas da manhã, com a chegada do primeiro ônibus escolar e a movimentação de algumas crianças. Ouvi o burburinho e o corre-corre aumentarem, até que às 7 horas a sirene soou, convocando a todos para o início das aulas. No período da manhã, acontecem as aulas do Ensino Fundamental I e II.

Enquanto tomava meu café, aproveitando o momento de calma após o início das aulas, aproveitei para revisar o que iria dizer e, em seguida, desci para o pátio à procura de Jovino. Após saudar alguns professores ex-colegas de trabalho no caminho, encontrei Jovino com outro professor, que também era o vice-diretor da escola. Disse a eles que pretendia apresentar para os professores e funcionários minha intenção de pesquisa. Eles chamaram o coordenador do Ensino Fundamental II que estava na sala da secretaria para se juntar conosco na sala da direção, e a coordenadora do Ensino Infantil e Fundamental I também chegou em seguida. Reunidos, estabeleci uma breve fala sobre meu ingresso no curso de doutorado e de minha proposta de pesquisar a educação escolar e a questão da interculturalidade na comunidade, mencionei outras experiências de trabalhos sobre as escolas indígenas que eu estava pesquisando e sobre minha intenção de reunir alguns professores, funcionários e estudantes da escola para estabelecermos discussões temáticas e realizar oficinas abordando a questão da escola indígena e da educação intercultural em Boca da Mata.

Nesse período, eu já vinha conversando com pessoas da escola e da comunidade sobre a proposta de realizar algumas oficinas e um ciclo de estudos para abordar e debater estes temas com a finalidade de promover a construção de trabalhos coletivos entre a escola, a comunidade e os seus participantes. Diante das expectativas de formação dos professores indígenas e do contexto de meu vínculo com o PPGES da UFSB, sugeri que formalizássemos a proposta das atividades enquanto um curso de extensão. A ideia foi prontamente aceita pelos participantes da reunião e mencionou-se o interesse em se qualificar os debates e os projetos para a educação escolar indígena na comunidade. O intuito era também o de contribuir com atividades que atendessem à demanda por formação continuada na progressão do plano de carreira dos professores, além de contribuir com as

atividades acadêmicas exigidas dos professores que estavam em processo de formação universitária.

O diretor e o vice-diretor reforçaram seus apoios, trocamos contato e eu recebi um calendário da escola com a programação das aulas e das atividades que seriam desenvolvidas durante o ano. Tentei sair da reunião com uma data definida para o início do curso, mas a escola estava com a agenda cheia, com eventos e reuniões já marcadas para as próximas semanas, e o início do curso teria que ser decidido posteriormente por telefone. Embora eu ainda não sentisse da parte deles muito entusiasmo em relação ao início dessas atividades, agora eu tinha o apoio *oficial* sobre o meu trabalho na escola.

No entanto, um pouco de sorte tornaria esse dia mais especial. O vice-diretor me disse que naquele mesmo dia haveria uma reunião no final da tarde com todos os professores e funcionários, para resolver questões de gestão escolar e eleger representantes para funções administrativas. Assim, eu poderia participar da reunião para apresentar aos demais colegas minha proposta de pesquisa. Fiquei entusiasmado e confirmei minha participação.

A reunião começou por volta das 15:30h, com cerca de 25 professores e funcionários, reunidos em círculo no pátio central da escola (que tem o formato hexagonal). Ao final da reunião, por volta das 17h, após uma breve apresentação do vice-diretor sobre a minha presença ali, me foi passada a palavra. Eu me apresentei ao grupo tentando repetir a conversa que tivemos naquela manhã. Após minha breve fala, pouco mais de cinco minutos, alguns dos presentes me deram boas vindas, outros pareciam indiferentes e ansiosos pelo fim da reunião, mas o professor José Raimundo, também conhecido como seu Patxyó, pediu a palavra ao grupo. Ele olhou para mim, se virou para os demais colegas e disse que ficava preocupado quando alguém aparecia na aldeia dizendo que queria fazer uma pesquisa sobre a comunidade. Voltando o olhar pra mim, disse que me conhecia e que não tinha nada contra a minha pessoa, mas que gostaria de contar uma história sobre o dia em que a onça pediu ao gato que lhe ensinasse tudo o que sabia.

A história era mais ou menos assim: o gato, que não pretendia contrariar a onça, aceitou ensinar a ela todos os truques que sabia, e assim, todos os dias, embaixo de um pé de árvore, ia o gato ensinando tudo o que sabia para a onça, um

dia após o outro, cada dia uma lição, sempre embaixo daquele pé de árvore. A onça, atenta, aprendia tudo com perícia. E foi assim... até que, ao final da última aula, a onça confirmou com o gato se ele já havia ensinado tudo que sabia, e o gato dizendo que sim, a onça avançou para cima dele para devorá-lo. Nesse momento, o gato subiu na árvore que estava atrás, mas subiu de costas, de modo que a onça, surpreendida, não pôde alcançá-lo. A onça ficou furiosa e esbravejou com o gato sobre aquela forma de subir na árvore que ela acabara de ver e que ele não havia ensinado. Seu Patxyó concluiu a história dizendo que o gato, já a salvo e em cima da árvore, respondeu que só assim - escondendo uma parte de seus conhecimentos - é que ele pôde manter-se vivo.

Após a história narrada por seu Patxyó, que é professor de cultura e língua indígena, houve um breve silêncio, alguns se entreolharam, possivelmente já conhecendo a desconfiança dele em relação aos pesquisadores que aparecem na aldeia. Outros apenas sorriram, parecendo interceder pela minha desconfortável situação. Ele se desculpou pelo tom da fala, olhando primeiramente na direção de seus colegas, e depois em minha direção, enquanto eu, sem ter reação para pensar em algo razoável, apenas balbuciei um “Tudo bem, eu entendo...”. Sem mais palavras, o vice-diretor encerrou a reunião reforçando as boas vindas, que foram acompanhadas por algumas palmas frouxas.

Esses dois momentos narrados até aqui alteraram o compasso de minha interação com o campo de pesquisa. Se com Jovino eu havia percebido que o tempo para que eu fosse aceito na comunidade seria outro, que não o meu e nem mesmo o dele, com seu Patxyó eu pude perceber que não se tratava apenas de um descompasso entre o ritmo da comunidade e o meu, mas que as questões éticas, políticas e históricas que envolvem as relações de pesquisa entre os povos indígenas e as ciências sociais estavam sendo colocadas em pauta mais uma vez.

O conto de seu Patxyó nos remete criticamente quanto às relações de opressão estabelecidas entre os povos indígenas e a sociedade nacional, nas quais eu estaria sendo questionado, evidentemente, enquanto *homem branco, não indígena, de fora* e do papel que represento como pesquisador de uma *Ciência* que historicamente serviu de instrumento para a dominação. Vi que trabalhar essas

questões seria imprescindível para a condição de minha presença ali como pesquisador.

Apresento a seguir um terceiro episódio significativo sobre o processo de reconstrução de minha identidade e que marcaria definitivamente um ciclo nesse *rito de passagem*.

2.1.3 O primeiro dia do pesquisador: lições para a sequência do trabalho

Era a minha primeira visita à aldeia depois que eu havia apresentado a intenção da pesquisa em março. Nessa ocasião, eu também estava hospedado no alojamento da escola e pretendia acompanhar os cinco dias de atividades que envolveram a X Semana Cultural em abril de 2019¹⁶. Acordei pouco antes das 7h, tomei um café preto e desci para o centro da aldeia para me inteirar dos preparativos do evento.

Chegando lá, avistei um grupo de professores finalizando a construção de uma estrutura de madeira e palhas de coco que serviria para a exposição dos trabalhos realizados pelos alunos e professores ao longo daquela semana. Ela estava sendo construída de frente para o campo de futebol e ao lado do salão de reuniões, que formam o centro da aldeia. Me aproximei do grupo para observar as tarefas que estavam sendo realizadas e ver onde eu poderia me encaixar. A estrutura tinha cerca de 10 metros de comprimento e dois de largura, as paredes eram feitas com varas de madeira amarradas em paralelos formando uma trama (como nas casas de taipa). A cada dois metros, aproximadamente, pequenas divisórias internas formavam cinco compartimentos (*stands*).

Um pequeno grupo de professores estava fazendo os últimos reparos na amarração das paredes e divisórias, enquanto outro grupo se encarregava da cobertura da estrutura. Logo me solicitaram para ajudar na amarração do telhado que cobriria a estrutura. Enquanto eu me relacionava com aquelas pessoas, aprendia sobre as técnicas e materiais utilizados, e assim, procurava também me aproximar e criar empatia com aquele grupo, que em sua maioria era de professores

¹⁶A Semana Cultural é um evento anual do calendário escolar e será melhor detalhada durante o trabalho.

da escola. No entanto, teria sido um pequeno detalhe dessa aproximação que marcou novamente o rumo das relações de pesquisa.

O clima de cooperação favorecia um ambiente descontraído de trabalho, éramos cerca de seis ou sete pessoas, todos homens, e trabalhávamos com a amarração dos *pentes*¹⁷ de folha de coqueiro para cobrir o telhado. Até que um dos professores se virou para mim, oferecendo uma garrafa com infusão de ervas e uma rama de arruda dentro e disse: “Ô *pesquisador*, bebe uma vitamina aqui pra você conhecer melhor como a gente vive!”. Eu provei a infusão e os trabalhos prosseguiram no mesmo clima amistoso, até a conclusão do telhado, próximo a hora do almoço.

Apesar da estranheza que me causou a ideia de beber uma infusão com arruda por eu acreditar que era uma planta tóxica, o que me marcou naquela manhã foi o constrangimento que senti ao ser referido pela primeira vez ali como *pesquisador*. A menção desse professor sobre minha presença naquela atividade como pesquisador, ainda que sutilmente mencionada, quebrou um silêncio que eu parecia querer sustentar sobre o fato de que eu ali não era apenas um ajudante desajeitado, mas principalmente um observador atento.

Fui levado novamente a pensar as relações de pesquisa de forma crítica. Enquanto interlocutores, essas pessoas me atentaram para o fato de que não seria possível apenas *observar para compreender* os elementos de interculturalidade nos processos educacionais na comunidade. Para a construção de uma pesquisa participativa, eu precisaria assumir minha condição de sujeito na pesquisa, o que me levou a questionar sobre a prática etnográfica e meu lugar de fala nesse contexto.

¹⁷Esses *pentes* eram produzidos a partir de folhas de coqueiros ou palmeiras que eram partidas ao meio em sentido longitudinal, uma das metades era virada para serem sobrepostas em ângulo oposto. Depois de amarrados, esse conjunto forma uma peça que serve como uma camada para cobrir o telhado. Naquela ocasião cada pente cobria uma área de aproximadamente 30cm de largura e 3 ou 4 metros de comprimento. Os *pentes* foram sobrepostos uns aos outros e em nível (assim como no telhado de telhas). Com duas dezenas destes *pentes*, cobrimos um telhado de aproximadamente 10 m de comprimento e 3 m de largura.

2.2 ETNOGRAFIA E ALTERIDADE NO CONTEXTO PATAXÓ DE BOCA DA MATA

A seguir, busco problematizar algumas das questões levantadas até aqui, destacando propostas e expectativas para a condução de um trabalho mais participativo, dialógico e polifônico.

2.2.1 Etnografia e alteridade

O método etnográfico marcou o estudo da cultura no campo da Antropologia ao propor uma perspectiva voltada ao micro social, focada, sobretudo, na compreensão do campo simbólico que sustenta relações sociais específicas. Assim, a etnografia possibilitou ruir as bases do evolucionismo cultural e abriu caminhos para uma perspectiva mais relativista da cultura, que passaria a ser referida no plural: enquanto *culturas*, não mais classificadas como inferiores ou superiores, nem primitivas ou civilizadas, mas diferentes relativamente umas das outras (Laraia, 1999; Laplantine, 1988).

Na célebre publicação de 1922, Malinowsky (1978, p. 32), enquanto um dos precursores dessa prática de pesquisa¹⁸, defendia que somente no processo de imersão etnográfica é que podemos compreender aquilo que denominava como “os fatos imponderáveis da vida real”. Esses fatos eram vistos enquanto fontes preciosas de informação e chave para a compreensão dos elementos simbólicos e culturais que organizam, estruturam e mobilizam os grupos etnicamente diferenciados. Nas palavras do autor:

[...] esses fatos imponderáveis, porém importantíssimos, da vida real são parte integrante da essência da vida grupal, se nos lembrarmos de que neles estão entrelaçados os numerosos fios que vinculam a família, o clã, a aldeia e a tribo, sua importância se torna evidente (MALINOWSKY, 1978, p.32).

¹⁸Me refiro aqui à preocupação central do autor com as condições do método etnográfico problematizadas já na introdução do seu trabalho *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, (1978 [1922]). Sabemos que antes de Malinowsky, outros antropólogos já vinham praticando um trabalho etnográfico e atribuindo-lhe um papel destacado, como com Franz Boas, nos EUA, em 1883-1884 entre os esquimós, Rivers em 1901 com os Todda ou Radcliffe-Brown entre os Adamaneses em pesquisa realizada entre os anos de 1906 e 1908. (Cf. MALINOWSKY, 1978 p. IX-X).

Desde então, a etnografia afirma-se como uma experiência de troca e imersão em universos culturais diversos, necessária para se promover um conhecimento de si e do outro a partir do exercício da alteridade enquanto um encontro contrastivo entre universos culturais distintos. O reconhecimento deste encontro demanda uma posição crítica frente ao etnocentrismo vigente no trabalho de pesquisa e seu contexto social e científico. No processo de alteridade, a busca por uma imersão em outro universo social e simbólico (outras cosmologias) possibilita a desconstrução de categorias que organizam o pensamento previamente forjado do pesquisador.

No entanto, se por um lado a pesquisa etnográfica privilegiava a compreensão da complexidade social na perspectiva cultural e simbólica, por outro, o método defendido por Malinowsky (1978) representava também um esforço para definir o mérito da pesquisa antropológica no campo das Ciências Sociais moderna. Parte desses esforços buscou atribuir à Antropologia um método que suprimisse dos resultados finais os elementos subjetivos que envolvem a experiência da pesquisa. Buscava-se assim atribuir maior objetividade ao conhecimento antropológico, eliminando a perspectiva da intersubjetividade e da influência do pesquisador nas relações da pesquisa.

Com a justificativa de se afastar das ideias consideradas de *senso comum*, Malinowsky (1978) alerta o etnógrafo a evitar as interferências *externas*, destacando, por exemplo, a necessidade de se afastar dos *colonos* porque possuíam uma imagem deturpada, preconceituosa, parcial e interessada do grupo que o etnógrafo pretendia estudar.

O branco, não obstante seus longos anos de contato com os nativos e apesar da excelente oportunidade de observá-los e comunicar-se com eles, quase nada sabiam sobre eles. [...] Ainda mais em sua maioria, como era de se esperar, esses homens tinham preconceitos e opiniões já sedimentadas, coisas essas inevitáveis no homem comum, seja ele administrador, missionário ou negociante, mas repulsivas àqueles que buscam uma visão objetiva e científica da realidade (MALINOWSKY, 1978 p. 20).

A busca por objetividade no trabalho etnográfico reflete, nesse caso, a necessidade de omissão do contexto em que se realiza a pesquisa,

desconsiderando sistematicamente a presença de instituições consideradas *de fora* (exógenas) e que se relacionam com o grupo pesquisado. Assim, o método etnográfico, que em sua prática radical possibilitou uma abordagem crítica da hierarquização entre diferentes culturas a ponto de questionar o próprio etnocentrismo da cultura ocidental, ao focar a *objetividade* enquanto meio de atribuir cientificidade ao trabalho antropológico, buscava omitir os aspectos contextuais, políticos e intersubjetivos que participam do processo de pesquisa.

Nessa perspectiva, o campo das escolas indígenas foi por muito tempo negligenciado pela Antropologia, na medida em que era considerado como agente externo à cultura indígena e instrumento de integração e aculturação (Silva, 2001; Tassinari, 2001). A negligência desse contexto sociocultural parece se justificar por uma compreensão de separação radical entre as culturas autóctones e a cultura colonizadora, e da incompatibilidade relacional entre os saberes considerados tradicionais e os científicos. Essa polarização tem como pano de fundo a perspectiva de um progresso irreversível da sociedade ocidental junto à ideia de que os povos indígenas e tribais estariam em franco processo de desintegração social e perda cultural. Caberia aos etnógrafos, portanto a missão de registrar e catalogar essa variedade cultural antes que se extinguissem.

Em um trabalho crítico à pretensa objetividade da prática etnográfica, Johannes Fabian (2013) ressalta que o *outro*, fundamental à pesquisa antropológica e abordado como objeto principal, tende a desaparecer ao final dos trabalhos antropológicos, nas reuniões da disciplina ou nos debates teóricos. O autor problematiza sobre o fato de que as pesquisas etnográficas historicamente tenderam a usar de forma utilitária essa relação com o *outro*, priorizando as discussões teórico-metodológicas da disciplina acadêmica em detrimento da experiência etnográfica de aprendizado com o *outro*.

De acordo com o trabalho de João Pacheco de Oliveira (2013a), a preocupação da Antropologia de pensar criticamente o contexto etnográfico emergiu com mais vigor a partir dos anos 1980, quando alguns trabalhos antropológicos buscaram trazer interpretações da cultura a partir de um *especialista nativo*. Conforme o autor, essa *emergência* do especialista nativo só teria sido possível

diante de um crescente protagonismo das populações indígenas em luta por território e direitos específicos enquanto povo originário e etnicamente distinto.

Com a crítica de Fabian (2013) sobre as formas de abordagens do *outro* e a menção de Pacheco de Oliveira (2013a) à emergência do *especialista nativo*, passei a me perguntar quem seriam esses *especialistas nativos*? E, em que condições podemos estabelecer diálogos construtivos de modo que o *outro* possa permanecer presente nos resultados finais da pesquisa?.

A sobrevivência desses povos e a crescente afirmação étnica dos indígenas em contextos pós coloniais têm despertado na Antropologia um debate crítico sobre o peso político do trabalho realizado pelo etnógrafo. Essa crítica se torna mais evidente na medida em que os indígenas passam a atuar diretamente para assumir parte do controle sobre as formas de produção e representação de suas culturas e sociedades. Nesse sentido, problematizar também quanto aos aspectos intersubjetivos da pesquisa pode contribuir para a compreensão do *outro* enquanto atores sociais e sujeitos no presente, dando destaque à sua contemporaneidade e sua copresença nos encaminhamentos da pesquisa.

De acordo com a pesquisadora Aracy Lopes da Silva (2001), a Antropologia no Brasil teria se consolidado a partir dos anos de 1960, com trabalhos que abordam questões em torno de três tendências principais: (i) Produção de etnografias sobre diferentes povos, buscando uma melhor caracterização e visibilidade da diversidade cultural dos indígenas nas chamadas terras baixas sul-americanas; (ii) Debates e reflexões relativos ao alcance e aos limites do instrumental teórico da disciplina, visando conhecer os “[...] modos próprios de ordenar sociológica e cosmologicamente o mundo” (SILVA, 2001, p.31) e (iii) Estudos que remetem ao “[...] envolvimento político dos etnólogos brasileiros em questões indigenistas, assumindo postura ativa na defesa dos direitos das minorias indígenas no país” (SILVA, 2001, p.31).

Essas tendências evidenciadas pela autora parecem bastante pertinentes para caracterizar os trabalhos de pesquisa antropológica realizados no contexto dos Pataxó de Barra Velha e Monte Pascoal nos últimos 50 anos, nos quais os enfoques adotados parecem traduzir alguns desses paradigmas e formas de relacionamento

entre os sujeitos da pesquisa. Apresento a seguir um breve panorama dessas pesquisas.

2.2.2 Antropologia e indigenismo no contexto dos Pataxó de Barra Velha e Monte Pascoal

Os primeiros estudos antropológicos sobre os Pataxó do extremo sul da Bahia foram realizados nos anos de 1970, especialmente com o trabalho pioneiro de pesquisadores vinculados ao Programa de Pesquisas sobre os Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro, o PINEB¹⁹. O programa era formado por uma equipe interdisciplinar de antropólogos, historiadores e arqueólogos que produziram teses, dissertações, monografias, livros, projetos e relatórios sobre os povos indígenas no estado da Bahia. As primeiras experiências do programa foram com os Pataxó de Barra Velha e Monte Pascoal, na região extremo sul do estado. Tais experiências são descritas assim na página eletrônica oficial do Programa:

(...) tendo-se iniciado com trabalho de campo entre os Pataxó de Barra Velha (Mun. de Porto Seguro, BA), numa viagem de reconhecimento que congregou professores (de Antropologia e de História) e alunos de graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. A equipe desembarcou de sua canoa, na praia fronteira ao Monte Pascoal, em 8 de dezembro de 1971, sob a orientação do professor Pedro Agostinho da Silva. Esta data é tomada como a do principiar do Programa (PINEB/UFBA, s/d)²⁰.

Ao longo de sua atuação, os pesquisadores do programa fizeram um minucioso levantamento dos documentos e registros históricos sobre a presença indígena no sul da Bahia entre os séculos XVII e XX. Conforme Souza e Souza (2016), foram identificados e transcritos mais de três mil documentos manuscritos, que contribuíram de forma decisiva na defesa dos direitos dos povos indígenas no estado da Bahia. Conforme Mascarenhas (1998), citado por Souza (2001):

¹⁹Conforme Souza (2001), o PINEB pode ser separado em dois momentos, entre 1971 e 1985 chamado Projeto de Pesquisas sobre as Populações Indígenas da Bahia, o PPPIBA, e depois PINEB, vinculado ao Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia. A formação do PINEB teria sido motivada pela participação do professor Pedro Agostinho no I Encontro de Barbados, no ano de 1971.

²⁰Disponível em: <<http://www.pineb.ffch.ufba.br/>> Acesso em: 20 junho 2021.

Vale ressaltar, pois, que a atuação do PINEB não se restringe apenas às preocupações acadêmicas, mas também ao âmbito da política indigenista, juntamente com a ANAI. Esta, criada em parceria com esse Programa. As duas instituições atuam nas áreas indígenas através da elaboração de pareceres técnicos, antropológicos e jurídico-antropológicos, especialmente com vistas à demarcação e à defesa de terras e dos direitos dos índios ante o Estado e a sociedade envolvente, além de fazer outras intervenções, como a realização de projetos e consultorias nas áreas de saúde, educação, auto-sustentação econômica e meio ambiente, sempre visando aproximar a pesquisa acadêmica sobre os povos indígenas e o apoio aos mesmos; este, sobretudo, em termos práticos e políticos (p.25-26).

A primeira dissertação sobre os Pataxó do território de Barra Velha e Monte Pascoal foi escrita entre 1976 e 1977 por Maria Rosário de Carvalho, quando era aluna do curso de mestrado do Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal da Bahia e participava do PINEB como estudante²¹. Sua pesquisa, intitulada *Os pataxó de Barra Velha e seu subsistema econômico*, fundamenta-se em um minucioso levantamento, sistematização e análise de registros e documentos históricos que remetem à presença dos índios Pataxó na região extremo sul baiana.

A autora fundamenta a ocupação do território pelo grupo a partir de documentos oficiais e relatos de viajantes que passaram por essa região e destaca que a primeira menção aos índios Pataxó se dá no século XVI na região do Espírito Santo, no rio São Mateus e nos séculos XVIII e XIX, na região de Prado e do Monte Pascoal. Nesses momentos, os índios Pataxó aparecem como um problema para as autoridades, sendo mencionados em conflitos nas relações entre o Estado e a sociedade regional. A partir da metade do século XX, os registros remetem a conflitos de terras com o Estado desde a medição do Parque Nacional do Monte Pascoal em 1943 e as viagens do Capitão Honório ao Rio de Janeiro entre 1949 e 1951, o ano do massacre em Barra Velha, aos atritos com a política ambientalista do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), órgão do governo federal que entre os anos 1960, 1970 e início dos 1980, perseguiu e tentou minar o plano de resistência dos Pataxó na região de Barra Velha e Monte Pascoal. A autora destaca

²¹Hoje ela é coordenadora do Programa, ao lado de Pedro Agostinho da Silva.

sobre uma condição de invisibilidade histórica e política dos Pataxó, afirmando que eles só vieram a ser mencionados publicamente quando estavam envolvidos em eventos críticos relacionados ao Estado e à população regional (Carvalho, 1977).

Em menor proporção, a autora também busca narrativas sobre a história daqueles Pataxó na perspectiva da memória do grupo. E de forma mais extensiva, a autora apresenta os modos de produção e os instrumentos utilizados para a produção agrícola e demais atividades como o extrativismo, a pesca, a produção de artesanato e o comércio entre os Pataxó naquele período.

Essas análises e levantamentos dão suporte a uma espécie de diagnóstico sobre as condições dos índios Pataxó naquela região, onde, ao mesmo tempo em que se propõe comprovar, através de registros, a presença histórica dos Pataxó na região, tais informações tendem a favorecer a luta territorial e o projeto étnico dos indígenas de Barra Velha e Monte Pascoal.

Como resultado de sua participação no PINEB e a aproximação com o movimento indígena em luta pelo território, a autora participou ativamente no processo de demarcação do território durante os anos de 1980, até sua homologação em 1991. Essas primeiras experiências de pesquisadores do PINEB com os Pataxó referem-se ao engajamento político de muitos etnólogos que, ao se depararem com as demandas dos povos indígenas, passam a assumir uma postura de defesa dos direitos indígenas, como mencionado anteriormente.

2.2.3 Antropologia Periférica e pesquisa dialógica

Roberto Cardoso de Oliveira (2000), ao refletir sobre as pesquisas etnológicas no Brasil e na América Latina, considerou que esse envolvimento intelectual e político dos pesquisadores com os temas que estudam se dá por eles não poderem deixar de se colocar também como cidadãos. Nas palavras do autor:

Dizíamos que o papel do antropólogo, como cientista e cidadão, passa a ter um valor agregado no exercício de sua profissão, legitimador de seu desempenho visto como uma totalidade. Equivale a dizer que a prática de sua profissão passa a incorporar uma prática política, quando não em seu comportamento, certamente em sua reflexão teórica [...] entendo que, na América Latina, essa participação assume contornos bastante específicos. Refiro-me a

especificidade de uma prática antropológica, bem como a seu horizonte teórico, identificáveis em vários países latino-americanos como indigenismo (OLIVEIRA, 2000, p. 42-43).

Assim, não seria mais o pesquisador estrangeiro, o viajante, o missionário de além-mar que realiza a pesquisa em um povo distante, como um visitante, mas alguém que participa de um mesmo tempo presente. Essa coexistência teria implicações diretas nas relações de pesquisa e na produção teórica da disciplina. Oliveira (2000) destaca que a produção etnográfica nos países latino-americanos desenvolveu um estilo próprio de abordagem em que o pesquisador é parte do contexto em que pesquisa. O investigador e investigado, o antropólogo e seu interlocutor se encontram no mesmo tempo histórico.

(...) um observador eticamente contrafeito de um processo de colonização dos povos aborígenes situados no interior dessa mesma nação. Portanto, do ponto de vista desse observador interno de uma sociedade que reproduz mecanismos de dominação e de exploração herdados historicamente, o que subsiste não poderá ser apenas o deslocamento de um conceito metropolitano - e colonial -, sem repercussões na própria constituição desse ponto de vista. Tratar-se-ia, antes, de um ponto de vista diferente, significativamente reformulado, no qual a inserção do observador - isto é, do antropólogo como cidadão de um país fracionado em diferentes etnias - acaba por ocupar um lugar como profissional da disciplina na etnia dominante, cujo desconforto ético só é diluído se passar a atuar - seja na academia, seja fora dela - como interprete e defensor daquelas minorias étnicas (OLIVEIRA, 2000, p. 42).

Esse tipo de antropologia praticada nas Américas, Oliveira (2000) denominou como antropologia periférica, e se diferenciaria da matriz europeia por não ter pretensões universalizantes. Nas palavras do autor:

(...) mesmo que os estudos étnicos objetivem a compreensão ou a explicação de tal ou qual povo indígena, é o contexto nacional envolvente que se impõe com muita força no horizonte da disciplina e, por via de consequência, na construção do ponto de vista do pesquisador. A preocupação, explícita ou não, desse antropólogo está, por isso mesmo, permanentemente voltada para o lugar que ocupa, de onde fala, para as responsabilidades éticas de sua cidadania, particularmente quando investiga povos e culturas indígenas situados em seu país. Talvez esteja aqui, na imposição quase compulsiva dessa dimensão política, a peculiaridade de um dos estilos mais marcantes da antropologia na América Latina (OLIVEIRA, 2000, p. 51-52).

Essas reflexões de Oliveira (2000) permitem certo aprofundamento das questões referentes às relações estabelecidas entre o pesquisador e os interlocutores da pesquisa. Nesse sentido, os povos indígenas em luta por reconhecimento étnico e territorial participam ativamente dos encaminhamentos, questionamentos e percursos das pesquisas etnográficas.

Aquilo que se convencionou chamar *objeto de estudo* pode ser compreendido aqui como *sujeitos históricos*, e resulta em interlocução que compõe objetiva e subjetivamente campos de ação em comum. Assumir essa interlocução tende a permitir relações mais dialógicas na construção de conhecimentos. Conforme Cardoso de Oliveira (2000):

Em termos epistemológicos, diria, em primeiro lugar, que a objetividade concebida pelo positivismo - em que o pesquisador daria todas as cartas - é puramente ilusória. Segundo, e em decorrência disso, a relação que se impõe entre as partes envolvidas no processo cognitivo, de monológica passa a ser dialógica, alterando a própria prática da chamada entrevista com a transformação do pesquisador e de seu informante em interlocutores (OLIVEIRA, 2000, p. 67).

A possibilidade de uma relação mais dialógica com os sujeitos da pesquisa implica reconhecer que seus interlocutores também passam a colocar suas próprias questões enquanto participam do processo de investigação.

Ao trocarem ideias e informações entre si, etnólogo e nativo, ambos igualmente guindados a interlocutores, abrem-se a um diálogo em tudo e por tudo superior, metodologicamente falando, a antiga relação pesquisador/informante. O ouvir ganha em qualidade e altera uma relação, qual estrada de mão única, em uma outra de mão dupla, portanto, uma verdadeira interação. Tal interação na realização de uma etnografia, envolve, em regra, aquilo que os antropólogos chamam de “observação participante”, o que significa dizer que o pesquisador assume um papel perfeitamente digerível pela sociedade observada, a ponto de viabilizar uma aceitação senão ótima pelos membros daquela sociedade, pelo menos afável, de modo a não impedir a necessária interação (OLIVEIRA, 2000, p.24).

Nesse sentido, reconhecer o lugar onde estamos situados é de fundamental importância para se buscar qualificar as formas como interagimos com os sujeitos e interlocutores durante o processo investigativo.

2.3 SITUAÇÃO ETNOGRÁFICA E PESQUISA PARTICIPANTE

Esta parte do trabalho buscará problematizar o que significa participar do tempo presente *uns* dos *outros* no processo de investigação, discutindo sobre as condições em que o chamado *objeto de pesquisa* se apresenta como *sujeito coparticipante*.

2.3.1 Situação etnográfica, intersubjetividade e coetaneidade

A fim de discutir o caráter contextual do trabalho etnográfico, João Pacheco de Oliveira (1998; 1999; 2013a; 2013b; 2016) desenvolve a noção de *situação etnográfica*, reforçando a ideia de que o trabalho de campo resulta da comunicação entre atores sociais situados em contextos específicos. A preocupação com o contexto destaca o questionamento inicial sobre o ideal de objetividade da pesquisa e reconhece a presença ativa de forças sociais que dinamizam e interferem nos encaminhamentos da pesquisa.

O trabalho de Pacheco de Oliveira (2013a) sobre a *situação etnográfica* de Curt Nimuendajú entre os Ticuna alerta para o fato de que o pesquisador não vai ao campo de pesquisa deparar-se apenas com a população que pretende estudar. Nesse trabalho, Pacheco de Oliveira (2013a) afirma que quanto mais o etnógrafo alemão se *aproximava* dos Ticuna, mais ele se via envolvido com diferentes grupos sociais que se relacionavam com aquelas populações. Destaca que haviam diferentes formas de tratar aqueles indígenas. Por exemplo, para os regionais e seringalistas do Alto Rio Negro, não existiam *índios Ticuna*, mas sim *caboclos* que trabalhavam para os seringais.

Ciente dos riscos e interesses envolvidos naquele contexto, Nimuendajú não apontava em seus textos etnográficos qualquer tipo de denúncia sobre as relações de exploração dos patrões nos seringais, mas sua presença na região estimulava os Ticuna a retomarem mitos e rituais que eram proibidos ou mal vistos pelos patrões. A forma como Nimuendajú se relacionava com aqueles indígenas teria gerado a insatisfação dos patrões nos seringais, de modo a tornarem sua presença inviabilizada naquela região. Primeiro, espalharam boatos de sua prisão, até que, na

quarta viagem aos Ticuna, o etnógrafo foi encontrado morto, por motivos ainda não esclarecidos, na casa de um de seus principais interlocutores no Igarapé da Rita (CF. PACHECO DE OLIVEIRA, 2013a).

O trágico exemplo de Nimuendajú nos mostra que, independentemente da postura metodológica adotada pelo etnógrafo, ele terá que relacionar-se com os diversos grupos sociais que atuam onde o pesquisador procura inserir-se. O campo de pesquisa sofre influência de diferentes interesses e representações simbólicas naquele contexto, e também revela que a presença do pesquisador imprime formas de relações específicas, que não teriam o mesmo sentido sem a sua presença.

Ao falar em situação etnográfica, estou propondo recuperar o etnógrafo enquanto um efetivo ator social, localizando-o dentro de uma rede de relações de força e de sentido, em que o campo do observado e do registrado irá depender de opções realizadas em múltiplas escalas e contextos, operando em reação às expectativas e iniciativas dos indígenas e dos demais atores igualmente presentes no processo de realização de uma etnografia (PACHECO DE OLIVEIRA, 2013a, p. 230).

Reconhecer a importância do contexto na pesquisa não implica estar à deriva dos fluxos dos acontecimentos. Pacheco de Oliveira (2013a) sugere que devemos pensar um processo de interação dirigida, no qual as crenças e as expectativas uns com os outros, por mais heterogêneas que sejam, devem estar referenciadas em sua contemporaneidade. Em uma perspectiva dialógica, e das reflexões em torno da noção de *situação etnográfica*, somos levados a pensar não apenas sobre os impactos de nossa presença nessas comunidades onde realizamos a pesquisa, mas também sobre os impactos gerados pela presença desses sujeitos na formação do pesquisador.

Para Fabian (2013), o termo *coetaneidade* expressaria a intenção de incorporar à pesquisa noções como as de sincronia, simultaneidade e contemporaneidade, constructos nos quais o resultado do trabalho possa situar *no presente* os sujeitos envolvidos no contexto da pesquisa. A *coetaneidade*, como afirma Fabian (2013), funcionaria como uma espécie de intenção que marca a

pesquisa, vista enquanto um horizonte metodológico vigilante e crítico das relações com o contexto social da produção etnográfica.

Reconhecer a contemporaneidade do *outro* implica estabelecer limites ao trabalho do etnógrafo, em que [...] o compartilhamento do tempo presente, é uma condição da comunicação” (FABIAN, 2013, p.67) e nesse sentido, o pesquisador ou etnógrafo não estaria “livre para ‘conceder’ ou ‘negar’ a coetaneidade a seus interlocutores” (FABIAN, 2013 , p.67). Diante dessas questões, a forma como nos referimos aos interlocutores da pesquisa merece especial atenção.

2.3.2 Escrita etnográfica e polifonia

Nesse momento, procuro pensar sobre as possibilidades para que a experiência do trabalho escrito possa assumir uma narrativa mais polifônica e intersubjetiva. Para Fabian (2013), o uso intensivo de expressões generalizantes como *eles* e mesmo *os outros*, representa um marco de diferenciação e hierarquização entre quem pesquisa e aqueles que estão sendo pesquisados. Como Cardoso de Oliveira (2000), acreditamos que o pesquisador deve assumir seu lugar na produção escrita do trabalho, para não reproduzir a intenção de omitir os sujeitos da pesquisa:

No meu entendimento, a chamada antropologia polifônica - na qual teoricamente se oferece espaço para as vozes de todos os atores do cenário etnográfico - remete, sobretudo, para a responsabilidade específica da voz do antropólogo, autor do discurso próprio da disciplina, que não pode ficar obscurecido ou substituído pelas transcrições das falas dos entrevistados (p. 30).

Assim, uma escrita polifônica não remete à intenção de querer reproduzir o mais fielmente possível a multiplicidade das falas dos interlocutores e entrevistados na pesquisa. É necessário que o pesquisador também assuma sua condição de sujeito, mas enquanto sujeito situado. A condução da escrita etnográfica é feita pelo pesquisador, e a ele cabe a responsabilidade pelo trabalho escrito. Porém, me refiro a um pesquisador intersubjetivamente conduzido pelos interlocutores da pesquisa.

Considerar o trabalho etnográfico de forma situada implica atribuir à escrita também uma relação de sentido e interação social contextualizada.

O protagonismo das populações indígenas nas lutas por território e na condução do processo de significação cultural e afirmação étnica tende a desconstruir a imagem de um *outro* passivo e unificado pela narrativa do etnógrafo. Neste trabalho, busco trazer a perspectiva da educação escolar em Boca da Mata a partir das demandas dos próprios sujeitos sociais e coletivos que se destacam nesse processo. Desse modo, o resultado do trabalho escrito deve ser pensado como provisório e parcial, por se situar nas experiências intersubjetivas com os sujeitos da pesquisa.

Para Clifford (2011), a pesquisa participante deve ser encarada como estratégia fundamental para se construir um trabalho de pesquisa fundado na intersubjetividade e na empatia com os sujeitos investigados:

A observação participante serve como uma fórmula para o contínuo vaivém entre o 'interior' e o 'exterior' dos acontecimentos: de um lado captando o sentido das ocorrências por empatia, de outro, dá um passo a trás, para situá-lo em um contexto mais amplo (CLIFFORD, 2011, p. 32).

Minhas experiências iniciais com a formação de professores indígenas, e depois no contexto da educação escolar nas aldeias, me fizeram perceber que era durante a execução de tarefas práticas, especialmente nos trabalhos coletivos, que era possível aprender um pouco mais das histórias e dos processos de resistência sociocultural que marcam as especificidades do povo Pataxó. Em vez de investir em entrevistas, passei a propor a realização de oficinas com as pessoas que atuam na escola, compreendendo que as oficinas possibilitavam construções narrativas mais coletivas. A proposta das oficinas resultou em trabalhos escritos produzidos de forma compartilhada, como o memorial da escola e duas biografias, trabalhos que serão abordados na seção seguinte.

Além das oficinas e do curso de formação, para a construção dos argumentos da pesquisa sobre a educação escolar indígena e o território Pataxó, busquei dialogar com alguns dos trabalhos acadêmicos escrito por professores e pesquisadores Pataxó, especialmente aqueles em processo de formação nas

licenciaturas interculturais e programas de pós graduação em universidades na região. São trabalhos escritos em contextos de formação de professores e lideranças indígenas, e que trazem histórias e narrativas sobre o território e a educação escolar indígena entre os Pataxó. Muitos destes pesquisadores indígenas realizaram seus trabalhos com a intenção de contribuir com o projeto de educação escolar indígena de suas comunidades e do grupo étnico Pataxó. Por isso, suas experiências de pesquisa são fundamentais para a compreensão deste processo.

Ciente dos limites de uma escrita polifônica no contexto do trabalho monográfico que a tese representa, e sem deixar de assumir a responsabilidade pela autoria deste trabalho, busco dar destaque aos interlocutores que motivaram e inspiraram a construção desse enredo.

2.3.3 Pesquisa participante, interaprendizagem e coparticipação

Diante do que foi exposto até aqui, as experiências em torno da pesquisa participante podem apontar direções possíveis para qualificar as relações intersubjetivas que envolvem a pesquisa. A perspectiva dialógica permite conceber a pesquisa tanto mais interessante na medida em que podemos abordar problemáticas gestadas junto com os sujeitos em questão. Brandão (2007) afirma que a pesquisa participante deve ser encarada como uma prática para o diálogo, na qual:

a relação tradicional de sujeito-objeto, investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber (BRANDÃO, 2007, p.54).

O autor destaca que as experiências dialógicas de pesquisa acontecem com maior frequência no campo da educação, geralmente vinculadas às demandas dos

chamados grupos *subalternos* e os movimentos sociais²². Por isso também, cada experiência de pesquisa é composta de forma singular, conforme o autor:

Não há modelos únicos e não há usos normativos de tipos de pesquisa participante. Ela é um instrumento dentro da *ação popular*. O papel do intelectual (o educador, o cientista social, o agente de mudança) é o de ser um ouvinte atento das decisões dos movimentos populares, ou de necessidades comunitárias efetivas [...]. Quando as pessoas do povo vêm participar dela, há de ser porque de algum modo ela já faz parte de suas práticas, de seus projetos de classe e é, por isso, *participante* (BRANDÃO, 1987, p.252).

No contexto latino americano, o sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1985) discute o significado dessa participação e do papel da ciência em contextos de mobilizações popular. Na percepção do autor, a participação direciona o *cientista* ativo e crítico a se questionar: “Qual é o tipo de conhecimento que queremos e precisamos? A que se destina o conhecimento científico e quem dele se beneficiará?” (p. 47). Nesse sentido, o autor destaca que uma mudança na relação entre os sujeitos da pesquisa deve afetar também a própria forma de se construir o conhecimento:

A potencialidade da pesquisa participante está precisamente no seu deslocamento proposital das universidades para o campo concreto da realidade. Este tipo de pesquisa modifica basicamente a estrutura acadêmica clássica na medida em que reduz as diferenças entre objeto e sujeito de estudo. Ela induz os eruditos a descer das torres de marfim e a se sujeitarem ao juízo das comunidades em que vivem e trabalham, em vez de fazerem avaliações de doutores e catedráticos (BORDA, 1985, p.60).

Desse modo, conhecer as histórias, o envolvimento e a participação de algumas das personagens que se relacionam com a educação escolar em Boca da Mata é de fundamental importância para concebê-los como sujeitos ativos no processo dessa pesquisa. Autores como Jacob e Toledo (2013) relacionam o envolvimento intersubjetivo com a necessidade de convívio e cooperação com os

²²Para Brandão (1987) a pesquisa participante no Brasil teria se consolidado a partir de experiências de pesquisas em contexto comunitário, sobretudo no campo da educação popular entre as décadas de 1960 até o início dos anos de 1980. Eram principalmente empreendidas a partir de organizações da igreja católica, associações comunitárias, sindicatos e agentes de assessoria em proximidade e coparticipação com os movimentos populares, sobretudo no meio rural.

projetos de futuro entre os sujeitos sociais. Para os autores, as pesquisas participantes:

[...] fundamentam-se na preocupação de garantir a participação ativa dos grupos sociais no processo de tomada de decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito, com vistas à transformação social, não se tratando, portanto, de uma simples consulta popular, mas sim do envolvimento dos sujeitos da pesquisa em um processo de reflexão, análise da realidade, produção de conhecimentos e enfrentamento dos problemas (JACOB e TOLEDO, 2013, p. 156).

Assim, as experiências em torno da pesquisa participante apontam para um percurso de aproximação das demandas e dos projetos dos grupos com o qual se trabalha, o que tende a implicar na forma como se concebe a construção do conhecimento científico. Para Brandão (1987),

[...] o limite da redefinição da alteridade tem acontecido, entre muitos de nós pesquisadores, quando o *outro*, próximo, enquanto um sujeito vivo mas provisório da “minha pesquisa”, torna-se o companheiro de um compromisso cuja trajetória, traduzido em trabalho político e luta popular, obriga o pesquisador a repensar não só a posição de sua pesquisa, mas também a de sua própria pessoa [...] Está inventada a *pesquisa participante* (p. 13).

Neste sentido, a pesquisa participante remete a processos intensos de aprendizagem entre os sujeitos da pesquisa. Fundamentada em experiências de pesquisas entre as populações indígenas no México, Rossana Podestá Siri (2007), sugere avaliar a pesquisa participante enquanto um processo de interaprendizagem, no qual são atribuídos novos papéis ao trabalho de pesquisa:

A través del interaprendizaje (investigador-nativo; nativo-investigador y nativo-nativo) asignamos al intelectual nuevas funciones: organizador, impulsor, promotor, facilitador. Así fomentamos el derecho compartido de expresión de los mundos representados por los distintos actores involucrados en contextos interculturales y reunimos las voces y los textos de dichos autores. En mundos interculturales como el mexicano y el latinoamericano estamos obligados a pensar y practicar nuevas relaciones interculturales investigador-nativo. El investigador no dejará de ser una pieza clave, pero debe abrir el camino al protagonismo y a la formación de la alteridad dominada. Por más que conozco desde hace años la zona

de estudio no me siento nativa del espacio, por el contrario, me percato, cada vez más, de las diferencias cosmogónicas que nos separan; por eso impulso una nueva forma de hacer antropología donde la construcción de los nativos pueda apreciarse y yo aprender de su hacer, no sólo de mis interrogantes (SIRI, 2007, p.91).

Busco assim uma versão mais contextualizada da interculturalidade e da educação intercultural, enquanto exercício de experiência e compreensão em diálogo com outras práticas e perspectivas de conhecimento (epistemologias), construídas no presente e com atores sociais concretos, onde o tempo partilhado nos faz compartilhar elementos de intersubjetividade. Os autores citados até aqui reforçam a ideia de que a pesquisa participante busca metodologias desenvolvidas no âmbito dos movimentos étnicos, rurais e populares na América Latina, sobre um campo que se convencionou chamar educação popular. Esta característica comum sinaliza para a perspectiva de um conhecimento no qual *pesquisas sobre* possam se tornar cada vez mais *pesquisas com* (Brandão, 1987).

Nesse sentido, me vi impossibilitado de qualquer pretensão em estabelecer uma narrativa etnográfica do tipo *cronista da história* sobre a educação escolar indígena e intercultural em Boca da Mata. Preocupado com essas questões, comecei a elaborar uma proposta de trabalho que viabilizasse uma produção mais *pública* e *coletiva* das narrativas sobre as escolas na aldeia e o contexto da formação escolar na comunidade. Descrever essa proposta é o objetivo da próxima parte do trabalho.

2.4 O CICLO DE ESTUDOS E OFICINAS INTERCULTURAIS NA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ DE BOCA DA MATA

Para concluir esta seção, apresento a possibilidade de coparticipação e produção coletiva entre os sujeitos envolvidos com a experiência de pesquisa enquanto forma de aprendizagem mútua.

A construção gradativa das oficinas interculturais como parte da proposta de investigação, depois de algumas conversas e reuniões, constituíram-se como um curso de extensão intitulado *Ciclo de Estudos e Oficinas Interculturais em Educação Escolar Indígena: diálogos e construção de saberes em contexto intercultural*. Essa

etapa fundamental da pesquisa aconteceu na aldeia Boca da Mata entre os anos de 2018 e 2021, consolidando-se como um projeto de extensão vinculado à Universidade Federal do Sul da Bahia.

2.4.1 A proposta de trabalho

No processo de formulação deste projeto, busquei aproximar-me da comunidade a fim de perceber melhor suas demandas e adotar metodologias de trabalho mais adequadas àquela realidade. A produção de materiais sobre as histórias e os saberes locais a partir das oficinas levou ao trabalho conjunto naquele contexto escolar e comunitário. A formulação dessa proposta levou o trabalho de pesquisa para um diálogo com as experiências metodológicas da Pesquisa-Ação, que tem desenvolvido pesquisas voltadas especialmente ao meio escolar e comunitário.

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 810).

A proposta e viabilização do ciclo de estudos e das oficinas interculturais na comunidade demandaram diálogos que marcaram a experiência e a forma de se agir nesta pesquisa. Inicialmente, essa proposta foi sendo formulada a partir de visitas e vivências na comunidade com o propósito de perceber as possibilidades e oportunidades para trabalhar as oficinas. Para Thiollent (1987), “a Pesquisa Ação não é apenas Pesquisa Participante, é um tipo de pesquisa centrado na questão do agir” (THIOLLENT, 1987, p.83).

Nesse período, participei de algumas atividades e afazeres da escola e da comunidade e solicitei algumas reuniões com a equipe da escola, conforme anteriormente apresentado. Entre 2018 e 2019, foram realizadas ao todo cinco reuniões, sendo duas com a equipe gestora (diretor, vice-diretor e coordenadores

pedagógicos) e três com a participação de outros professores, alunos, funcionários e membros da comunidade. Em mais de uma ocasião, as reuniões eram desmarcadas ou simplesmente não ocorriam porque outras atividades aconteciam naqueles momentos, o que requeria remarcar novas reuniões. No processo de negociação de um calendário viável para as atividades relacionadas ao curso, passei a me aproximar também das agendas e das prioridades daqueles atores sociais em seus propósitos e compromissos no contexto educacional e indígena.

O processo de aproximação com os sujeitos da pesquisa implicou ainda que eu frequentasse espaços e instâncias de interesse desses professores e funcionários da escola, como fóruns, conferências e seminários²³. Nesses encontros, pude perceber a recorrência de discussões relacionadas à necessidade de formação continuada e capacitação para os professores indígenas e de que essas atividades deveriam acontecer nas próprias comunidades indígenas. O tema era geralmente referido como um dos desafios para a efetivação de uma escola indígena que atendesse aos interesses étnicos e comunitários. A demanda por formação continuada pareceu-me relevante por estar dentro das possibilidades de execução desta pesquisa e seu vínculo com a universidade. Dessa forma, passei a assumir um papel ativo enquanto sujeito situado nesse processo.

A proposta do curso de extensão junto aos professores, funcionários e alunos da escola também estava em consonância com a legislação e as políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil que, com a criação da categoria escola indígena, sinalizava para a necessidade de regulamentação de um plano de carreira específico e formação continuada para os professores indígenas. Nesse sentido, eu também planejava buscar apoio e parceria com instituições locais, como a FUNAI, a Secretaria de Educação de Porto Seguro e a Universidade Federal do Sul da Bahia

23Esses encontros e eventos eram promovidos principalmente por educadores indígenas na região, apoiados financeiramente por parceiros institucionais, como ONGs e Secretarias do Estado e do Município. Entre essas atividades, destaco a participação na etapa comunitária da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena em 2016, em Barra Velha, no Fórum de Educação Indígena da Bahia (FORUMEIBA) que aconteceu em novembro de 2017, em Acuípe de Baixo, no território Tupinambá, com o tema “A educação é um direito mas tem que ser do nosso jeito”, e o I Encontro de Universitários Indígenas da Bahia, realizado em junho de 2018 em Barra Velha com o título Muká-mukaú (unir e reunir), acompanhado do lema retirado da fala de seu Tururim de que “uma vara só quebra, um mói é mais difícil”.

(UFSB). Desse modo, a proposta do curso só foi possível mediante algumas parcerias com professores e profissionais da UFSB²⁴.

Na medida em que vinculamos o curso a um projeto de extensão junto à Universidade Federal do Sul da Bahia, novos atores integraram-se ao projeto e, conseqüentemente, aproximaram-se da comunidade com implicações diversas de aprendizagem e interaprendizagem.

Tendo como público principal os professores, funcionários e ex-alunos (recém formados do Ensino Médio) da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata, o projeto/curso de extensão estruturou-se em dois eixos principais de trabalho: (i) As oficinas interculturais com produção de material de apoio aos professores e estudantes indígenas, e (ii) O ciclo de estudos sobre Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e o contexto da Lei 11645/08²⁵.

O início do curso foi em agosto de 2019, e após ficar paralisado entre abril de 2020 e março de 2021 por conta da pandemia, o curso foi concluído em maio de 2021. No período inicial, trinta e quatro pessoas se mostraram interessadas em conhecer a proposta, dos quais vinte e uma participaram do início ao fim das atividades²⁶. A maioria dos participantes eram professores da própria escola, dezesseis no total, sendo que seis possuíam formação de nível superior e dez estavam em processo de formação. Os demais participantes do curso eram duas ex-estudantes da escola, dois estudantes universitários e um funcionário. Entre o total de participantes, onze eram mulheres e dez homens, com idades entre 20 e 58 anos.

24Destes, apenas com a UFSB foi possível uma relação mais efetiva para concretizar o projeto de extensão. O professor Pablo Antunha Barbosa assumiu a coordenação do projeto de extensão e uma das oficinas, e o professor Álamo Pimentel desenvolveu uma das oficinas, com atividades de campo e rodas de conversa. Outros professores, de outras instituições de ensino superior na região, também aceitaram participar do projeto, no entanto, com as medidas de isolamento social por conta da pandemia a partir de março de 2020, as participações não se efetivaram.

25Trata-se da lei que estabelece nas diretrizes e bases da educação nacional, a obrigatoriedade do ensino da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* no currículo nacional da Educação Básica brasileira.

26 O curso teve uma média de 12 participantes por encontro.

2.4.2 As Oficinas Interculturais e o Ciclo de Estudos

Com as Oficinas Interculturais, buscamos desenvolver atividades práticas e coletivas de troca e produção de conhecimentos fundamentados em experiências locais e externas. Desse modo, as oficinas representaram experiências de formação e produção de conhecimentos, em um viés intercultural. As atividades foram mediadas por colaboradores convidados da UFSB e proporcionaram uma rica troca de conhecimentos entre os participantes. Nessas oficinas, também buscamos produzir materiais que servissem de apoio à educação escolar, tanto na formação dos professores e de seus alunos, como no contexto de formação universitária de indígenas e não indígenas.

No projeto inicial, foram programadas cinco oficinas²⁷, no entanto, conforme a configuração e interação dos participantes com os trabalhos, bem como o tempo necessário para o trabalho em conjunto e aprofundado, priorizamos a realização de três: 1) Estudo do Meio e memorial da escola em Boca da Mata; 2) Produção de duas biografias de lideranças da comunidade e 3) Produção e edição de mapas e etnomapas do território.

O trabalho com as oficinas possibilitou uma relação mais direta entre os atores sociais (pesquisadores, professores, funcionários e alunos indígenas ou não indígenas) e resultou em apoios e parcerias para a realização desses e de outros trabalhos de interesse dos participantes, como veremos em seguida.

27 Oficina 01 - Práticas pedagógicas e interação comunitária a partir do Estudo do Meio Proponente: Prof. Dr. Álamo Gonçalves Pimentel (UFSB); Oficina 02 - Os Brasis e suas memórias: construção biográfica/história de vida de pessoas e lideranças importantes para a comunidade de Boca da Mata Proponente: Professor Dr. Pablo Antunha Barbosa (UFSB/PPGES) e convidados do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED, PPGAS-MN-UFRJ). Oficina 03. Tempo histórico, autoria e tradição Proponente: Prof. Uiá Silva; Oficina 04. O uso das novas tecnologias como ferramenta educacional no contexto escolar indígena. Curso prático para o uso de meios digitais em sala de aula oferecido pelos bolsistas do PIBID - IFBA para professores e comunidade indígena em Boca da Mata. Proponentes: alunos bolsistas PIBID pelos cursos de licenciatura de computação e informática do IFBA sob a coordenação do Professor José André Ribeiro, Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará e professor de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia de Porto Seguro; Oficina 05. Universidade, Educação Escolar Indígena, e formação indígenas em nível superior. Compromisso e parcerias entre universidades região e povos indígenas na região. Mesa redonda e construção de uma carta/manifesto de compromisso entre universidades e povos indígenas na região. Colaborador: Prof. Dr. Francisco Cancela (Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias / Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena-UNEB).

2.4.2.1 Estudo do Meio e o Memorial Escolar

A primeira oficina, realizada em três etapas, foi proposta pelo professor Álamó Pimentel da UFSB e nos trouxe a técnica do *Estudo do Meio*, pensada enquanto recurso didático para os professores. A técnica tem por princípio promover o conhecimento a partir do encontro entre os sujeitos sociais, propondo um olhar interessado no *local*, em que o *tema* e o *lugar* em estudo sejam mobilizados com interações curriculares abertas e interdisciplinares. Conforme Lopes e Pontuschka (2009), tal técnica propõe a imersão e o deslocamento no próprio ambiente investigativo.

O Estudo do Meio pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, em qualquer meio, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos (LOPES e PONTUSCHKA, 2009, p. 174).

A prática do Estudo do Meio prevê observar as transformações e as permanências compartilhadas por diferentes experiências entre professores, alunos e comunidade. Prevê ainda a coleta de dados e a divulgação dos processos e dos resultados do trabalho. Também preconiza instrumentos coletivos de avaliação e auto avaliação (Lopes e Pontuschka, 2009).

Na primeira parte da oficina, foi apresentada a técnica do *Estudo do Meio* e sugeriu-se aos participantes que fizessem um levantamento sobre os temas que consideravam importantes no relacionamento entre escola e comunidade. Os participantes se dividiram em cinco grupos de trabalhos e levantaram temas e problemáticas que em seguida foram expostas e discutidas entre todos os grupos. Ao final, cada grupo elaborou um roteiro de Estudo do Meio dentro dos temas e das discussões propostas, mobilizando saberes e apresentando ações no âmbito das relações de formação escolar²⁸.

28 Estes temas serão apresentados e melhor discutidos no item 3.4 deste trabalho.

Na segunda parte da oficina, realizou-se uma atividade prática de Estudo do Meio sobre a história da escola na comunidade. Para isso, planejamos visitar os espaços das primeiras escolas até o prédio atual. O encontro tinha por objetivo compor narrativas sobre o processo de construção e as mudanças dessas escolas na comunidade, a fim de socializar as memórias do processo de escolarização na aldeia entre professores e alunos de diferentes gerações. Buscava-se também produzir relatos e imagens sobre a história da escola na aldeia, com a finalidade de se reconstituir, a partir dos relatos locais, algumas das marcas da educação diferenciada e intercultural na experiência daquela comunidade com a escola.

Essa atividade foi realizada por meio de uma caminhada, em uma manhã de sábado, em outubro de 2019, e contou com a presença de aproximadamente 18 participantes, em sua maioria professores, mas também funcionários e estudantes da escola que vivem na comunidade. As falas, conversas e depoimentos foram ouvidas pelo grupo e registradas em gravador. Elas trazem histórias, personagens, experiências e emoções de pessoas que vivenciaram e produziram as escolas na comunidade, seja como alunos, professores, merendeiras, lideranças ou familiares. Nesse momento, destacaram-se os locais e a construção das escolas na aldeia, o pertencimento social e a luta da comunidade e suas lideranças pelo direito à educação escolar indígena na comunidade. Essas memórias apresentam algumas das experiências que contribuíram para a efetivação da Educação Escolar Indígena em Boca da Mata.

Essas narrativas de luta e organização da comunidade em torno da escola, além de destacarem histórias de grande relevância para a preservação das memórias sobre a escola, tocaram em temas importantes e atuais, como a educação inclusiva, a formação de professores, aspectos relacionados à saúde, alimentação ou epidemias, a relação com a mata e os rios, além das dificuldades em relação à infraestrutura, contratação de professores e funcionários indígenas e das dificuldades com os caminhos e estradas de acesso e o transporte escolar.

No contexto deste trabalho, esses relatos contribuem para situar os atores sociais engajados na educação escolar na comunidade e as estratégias desses indígenas na construção de uma escola indígena intercultural, diferenciada e específica.

Ao final da caminhada, já no prédio da escola atual, nos reunimos para uma rodada de conversa, para que cada participante pudesse relatar sobre sua experiência com a oficina e avaliar os trabalhos daquela manhã. Inspirados por aquelas conversas e depoimentos da oficina, os participantes levantaram temas importantes que não abrangem apenas os encaminhamentos daquela comunidade, mas problematizam e refletem discussões mais amplas sobre educação escolar indígena e intercultural no Brasil.

Dessas conversas, selecionei alguns trechos e busquei organizá-los a partir de cinco temas principais, na tentativa de estabelecer um diálogo com a pesquisa: 1) Escola indígena e território; 2) Educação indígena e ensino diferenciado; 3) Ensino Multisseriado, seriação e formação de professores indígenas da comunidade; 4) Educação escolar indígena, escassez de recursos, superação e enfrentamento; 5) Das escolas às universidades: fortalecer o presente pisando no passado.

Esses temas se articulam em conjunto com as experiências e expectativas desses sujeitos que participam da pesquisa, e, ao mesmo tempo dialogam com as temáticas em torno da educação escolar indígena.

Nas avaliações da maioria dos participantes, ressaltou-se que aquelas histórias não poderiam se perder, que deveriam ser valorizadas e contadas para outros colegas e professores que não estiveram presentes na oficina, de modo a inspirá-los nos trabalhos em sala de aula e em seus processos de formação. Os participantes mais jovens que não conheciam muitas daquelas histórias, ressaltaram que nos seus cursos de formação intercultural²⁹, precisam realizar pesquisas sobre a comunidade e que o conhecimento dessas histórias é inspirador e necessário.

Um dos participantes sugeriu a construção de uma linha do tempo sobre a escola, para que pudesse auxiliar a reprodução didática destas experiências em sala de aula pelos professores da escola. Outro participante propôs uma exposição de fotos em painéis que reproduzissem as experiências com a oficina para que fossem apresentadas em algum evento em que a comunidade estivesse reunida na escola. Essas propostas foram amadurecendo e pensamos coletivamente na realização de um seminário para apresentar ao restante da escola e da comunidade as histórias ouvidas e registradas naquela manhã. Chegamos a cogitar uma data, a Semana

²⁹São as licenciaturas interculturais do Instituto Federal da Bahia (IFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

Cultural de abril de 2020, quando outras aldeias visitantes também poderiam participar do evento, mas com a chegada da pandemia essa possibilidade tornou-se inviável.

Nesse ínterim, transcrevi as falas do dia da oficina e compartilhei com o grupo de participantes. A repercussão positiva do material escrito me levou a editar e imprimir o material e reapresentá-lo ao grupo. Diante da receptividade e de novas sugestões, fomos acrescentando outras informações sobre as escolas na comunidade, até que chegamos a uma terceira versão do material, que encontra-se em anexo neste trabalho.

2.4.2.2 Duas Biografias

A segunda oficina foi proposta e mediada pelo professor Pablo Antunha Barbosa, também docente da UFSB, e aconteceu em novembro de 2019. A proposta de produção de biografias de membros indígenas da comunidade integra-se ao projeto *Os Brasis e suas memórias: os indígenas na formação nacional*³⁰, cuja proposta é produzir e divulgar informações e interpretações sobre povos indígenas no Brasil atual. Esse projeto é coordenado por João Pacheco de Oliveira (PPGAS/Museu Nacional/UFRJ) e, em termos gerais, tem como objetivo contribuir na viabilização de outras narrativas sobre o Brasil, desconstruindo estereótipos sobre os povos indígenas na história brasileira. Conforme os propósitos do projeto, ao abordar a história por meio da construção de biografias indígenas, busca-se escrever histórias de vidas que encontram-se entrelaçadas com outras histórias, representando assim a possibilidade de se construir outras narrativas não só sobre aqueles indígenas, mas também do próprio país.

Após a apresentação do projeto pelo professor Pablo, os participantes se entusiasmaram com a ideia de produzir e publicar biografias de indígenas de Boca da Mata. Pensando nos mais velhos e lideranças na aldeia, surgiram cinco nomes. No decorrer das etapas para a produção dessas biografias, consolidaram-se as de seu Manoel Santana e de seu Júlio Beré (Júlio Farias do Nascimento). A escolha por

30 Disponível em: <<https://osbrasisesuasmemorias.com.br/>>. Acesso em: 07 de julho de 2021.

essas pessoas relacionou-se ao perfil dos participantes da oficina, no caso, professores e participantes que são filhos e netos dos biografados. Desse modo, os vínculos familiares dos participantes viabilizou a produção dessas duas biografias.

As biografias foram elaboradas a partir de materiais escritos e narrativas orais elaboradas pelos próprios familiares através de entrevista com o biografado, no caso de seu Júlio Beré, e da memória de alguns filhos e netos de seu Manoel Santana, no outro caso. Esse processo de pesquisa sobre esses anciões mostrou elementos importantes de relação entre os participantes, seus laços familiares e de como interagem no plano da educação escolar na comunidade

Esses materiais foram apresentados ao grupo e novas memórias sobre os biografados foram ativadas, relatadas e contrastadas. Esses relatos foram gravados, transcritos e editados para serem acrescentados ao conjunto do material. Pablo e eu trabalhamos nessa etapa de transcrição e edição das falas para elaborar uma versão final. Após nova leitura pelos familiares dos biografados, esses textos foram encaminhados para a publicação no site do projeto *Os brasis e suas memórias*. Posteriormente, decidimos pela impressão dessas biografias, em um material ampliado contendo as outras biografias Pataxó publicadas pelo projeto. Esse material foi compartilhado em formato digital entre os participantes da oficina. Uma versão do material produzido pode ser vista nos anexos deste trabalho.

Essas biografias remetem ao modo de vida desses Pataxó, seus deslocamentos no território e a busca por trabalho e escolarização como meio de sobrevivência dessas famílias. São histórias que relacionam-se à formação da comunidade de Boca da Mata, dando destaque à luta dessas lideranças pelo território, educação escolar e direitos sociais. Nesse sentido, essas biografias também são de grande interesse para a reconstrução das histórias sobre as populações indígenas na região.

O processo de construção das biografias esteve relacionado também às demandas por formação acadêmica destes indígenas. A pesquisa sobre seu Manoel Santana já vinha sendo construída por um de seus filhos, seu Patxyó, que já vinha planejando utilizá-la como tema para seu Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura Intercultural Indígena do IFBA. Já a biografia de seu Júlio Beré, construída a partir da Oficina, foi utilizada no ano seguinte por uma de suas filhas,

para a elaboração de um *memorial de vida* requerido para o seu ingresso no curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) na UFMG.

Assim, esses sujeitos engajaram-se na pesquisa não apenas tendo em vista a oportunidade de valorizar um antepassado pela sua história, mas também porque estes temas (anciões) e práticas de pesquisa (memória, oralidade e escrita) estavam relacionados às demandas coletivas e individuais daqueles sujeitos, ligados, à escola e ao contexto de formação intercultural de nível superior e voltados ao magistério indígena.

Vemos aqui que a produção e divulgação destas biografias estão inseridas em contextos diversos como a formação de professores, construção de currículos interculturais e o desejo de compartilhar essas histórias com a comunidade local e a sociedade nacional.

2.4.2.3 Mapas e etnomapas do território

A proposta de uma terceira oficina para a produção de mapas e etnomapas do território, se desenhou com o decorrer das oficinas anteriores, motivada por alguns fatores e iniciativas mobilizadas no contexto do curso de extensão. O primeiro dos fatores remete à percepção das transformações do território com a construção da escola na aldeia, destacadas a partir da primeira oficina. Nesse contexto, a dinâmica de ocupação do território e a formação da aldeia é percebida e acompanhada nas mudanças dos locais de funcionamento da escola na comunidade. Tal percepção permitiu identificar e caracterizar também outros setores que formam a aldeia.

Cada um desses espaços possui um histórico específico de ocupação, que é remetido, em geral, aos nomes de chefes de famílias extensas ou de antigos moradores. Dentro de cada um desses setores, identificamos moradias, construções, cultivos, projetos, iniciativas e condições ambientais. Pudemos fazer um recenseamento estimativo da aldeia a partir do levantamento do número de famílias, domicílios e moradores de cada setor.

Outro fator que direcionou o trabalho com os mapas partiu da construção das biografias, nos quais foram mencionados lugares de pertencimento, pontos de

passagem, nomes de rios e acidentes geográficos relacionados às experiências dessas famílias no território. Uma demonstração desses saberes se deu, por exemplo, quando seu Júlio Beré citou de memória para suas filhas quinze nomes referentes aos rios, córregos e cacimbas que existem no percurso de 28 quilômetros entre Barra Velha e Boca da Mata. Nas narrativas da biografia de seu Manoel Santana, há menção a episódios que remetem às restrições no uso do território pelo IBDF, e de como isso interferiu negativamente para a sobrevivência daqueles indígenas nas décadas de 1960 e 1970.

Vimos que muitos dos participantes das oficinas não sabiam onde estavam localizados esses lugares - alguns até mesmo desconheciam sua existência - o que nos levou a querer identificá-los e registrá-los nos etnomapas para que as gerações mais novas ou aqueles que não tiveram oportunidade de circular por esses lugares, pudessem conhecê-los e acessá-los em alguma medida.

Um terceiro fator se deu a partir de minha percepção sobre a invisibilidade da presença dos índios Pataxó na região de Boca da Mata, evidenciada nos erros e imprecisões dos mapas oficiais utilizados pelo IBGE e pela FUNAI, por exemplo.

Para a produção dos mapas e dos etnomapas, recorri à impressão de mapas oficiais disponíveis e de imagens de satélite do território em diferentes escalas. Cada um desses elementos demandou trabalhar com escalas diferenciadas e modos específicos de identificar e significar esses locais. A produção dos etnomapas durante as oficinas, possibilitou uma rica troca de conhecimentos entre os participantes, na medida em que buscavam identificar nas imagens os elementos relacionados à composição e formação da comunidade no território.

As preferências dos participantes na forma de posicionar o mapa merece destaque. Geralmente, os mapas foram posicionados tendo como referenciais os rios (Caraíva, Corumbau, Cemitério e Cassiana), a aldeia Barra Velha e o Monte Pascoal. Esses elementos se mostraram muito mais relevantes do que outros tipos de referência, como, por exemplo, o Norte e o Sul geográfico, para se situarem naquela representação impressa.

Lilian Bulbarelli Parra (2016), que trabalhou na produção do etnomapeamento e etnozoneamento da terra indígena de Barra Velha e Monte Pascoal no ano de 2014, avalia também o caráter coletivo e pedagógico da produção desses mapas:

Para além de uma representação espacial, a elaboração de mapas coletivos envolve um trabalho performático, que inclui desenhar, mover-se, refletir, memorar histórias e discutir com o grupo sobre o que está sendo inserido. Mais do que mapas, o momento coletivo cria espaços de debate e de certa forma de transmissão intergeracional de alguns conhecimentos espaciais. Esta pode ser interpretada como mais uma das formas de comunicação de saberes espaciais e territoriais, uma comunicação por “cartopráticas”, que não deixa de configurar maneiras de manter territórios (PARRA, 2016, p. 135).

Também em relação à prática de produzir mapas em contexto de demandas territoriais, a dissertação de Ana Souza (2001) sobre a escola indígena em Barra Velha remete a uma entrevista com o ex-cacique Tururim, em que a autora destaca que:

[...] em poucos minutos, ao descrever os locais pelos quais passaram, e mostrando onde era a localização da aldeia na geografia local, [ele] desenhou na areia da praia um perfeito mapa da área, indicando os rios e suas fozes, a distribuição da mata, e os pontos que os índios haviam ocupado, demonstrando a extensão do território das várias outras aldeias pataxó (SOUZA, 2001, p. 105-106).

Enquanto liderança, o cacique Tururim nos revela a utilização destas representações gráficas para a conquista e manutenção (gestão/controle) do território.

Nesse sentido, a oficina buscou produzir e editar esses mapas e etnomapas para serem impressos (no formato de um *caderno de mapas*) para uso da comunidade no processo de formação escolar. Apesar desse material ainda ter sido editado em seu formato para impressão, alguns desses mapas e etnomapas serão relacionados no decorrer deste trabalho.

2.4.2.4 O ciclo de estudos e os eixos temáticos

O *Ciclo de Estudos*, realizado de forma paralela às oficinas, buscou envolver os participantes com leituras e debates sobre temas, experiências e conceitos

relacionados à educação escolar indígena, com o objetivo de maior aprofundamento teórico e contato com outras experiências educacionais em contexto escolar indígena. Desse modo, buscamos ampliar os conhecimentos sobre esses assuntos e estimular o debate sobre a educação escolar indígena e a formação intercultural, tendo em vista as demandas por formação dos alunos e professores indígenas identificadas anteriormente. Essa configuração também proporcionou momentos de troca e interação fundamentais para a realização desta pesquisa, permitindo problematizar alguns desses temas com as práticas de vida compartilhadas pelos participantes.

O Ciclo de Estudos foi organizado a partir de cinco temas principais: 1) *Educação Escolar Indígena, Estado e Movimentos Sociais*; 2) *Educação Indígena sob o marco da educação diferenciada e específica*; 3) *Escola indígena e suas práticas: experiências em Educação Escolar Indígena*; 4) *História, cultura e representação dos povos indígenas no Sul da Bahia no contexto da Lei 11.645/08*; 05) *Educação Escolar Indígena e Formação de professores*.

Diante dessas temáticas, pudemos compartilhar diferentes experiências de vida e interpretações sobre os textos selecionados para as leituras e relacioná-los com o passado e o presente escolar e comunitário em Boca de Mata. Pudemos assim atualizar-nos quanto às políticas nacionais para a educação escolar indígena no Brasil, e seu contexto nacional e internacional.

Foram realizadas as discussões dos dois primeiros temas de forma presencial, com média de 13 participantes por encontro. Alguns participantes mais jovens, que no momento haviam recém ingressado no curso de licenciatura, demonstraram-se mais assíduos com as leituras propostas. Por sua vez, os mais velhos e lideranças trouxeram narrativas que dialogavam com os temas a partir de experiências vividas. Alguns membros da gestão escolar haviam manifestado o interesse de que seria relevante estudar a legislação e os documentos oficiais sobre a educação escolar indígena, a fim de difundir esses conhecimentos entre os professores. No conjunto, a dinâmica dessas discussões pareceu reproduzir, em certa medida, os ambientes vivenciados anteriormente no curso de formação da licenciatura intercultural.

Com a pandemia, os temas restantes foram sintetizados em duas propostas de trabalho que deveriam ser feitos de forma remota, podendo resultar em um trabalho escrito ou em um depoimento oral através de uma gravação de áudio. Nesse aspecto, as participações foram muito menores e de pouca expressividade³¹.

Assim, com a construção das Oficinas Interculturais e a proposta do Ciclo de Estudos busquei estabelecer uma experiência mais dialógica com os participantes no contexto escolar e indígena na aldeia Boca da Mata. Com estes trabalhos buscamos, também, contribuir com a produção de material de apoio aos processos formativos vinculados aos anseios escolares da comunidade.

2.4.3 Diálogos para a construção de saberes em contexto intercultural

Ao final do curso, realizamos uma rodada de conversa para avaliação das atividades, onde os participantes puderam fazer suas considerações e trazer suas impressões gerais acerca do projeto/curso de extensão. Naquele momento, formávamos um grupo de dez pessoas e destaco a seguir algumas falas que dialogaram com os temas e as problemáticas levantadas até aqui. Essas falas permitem qualificar criticamente os elementos de formação intercultural que envolvem as experiências com a educação escolar indígena e a formação de professores naquela comunidade.

Entre as falas, destaco primeiramente a de um jovem professor de cultura que elogiou a iniciativa do projeto, dando destaque à importância do papel de mediação realizado por mim e pelos outros dois professores convidados. Ele caracterizou esse papel de mediação enquanto um momento de formação que “permite aprender com nós mesmos, sem livros, mas que alguém veio de fora e trouxe isso pra gente”.

O mesmo participante destacou também a importância dos materiais produzidos nas oficinas, ao se dizer satisfeito com tal produção: “É muito gratificante, o aluno vem na biblioteca e vê um livro que o professor fez, que participou, com o seu nome lá.”. Neste momento, vemos a importância atribuída pelo professor aos materiais produzidos no contexto dos saberes locais, em que os

31 Os temas sintetizados foram os seguintes: tema 1 - educação indígena, currículo diferenciado e o protagonismo dos educadores indígenas; tema 02 - a lei no 11.645/2008 e a inclusão da temática indígena na Educação Básica brasileira.

professores indígenas e a comunidade aparecem como protagonistas desse processo, apesar da mediação de um agente externo à comunidade. Aqui podemos perceber também a importância e o *status* atribuídos à autoria e à publicação de materiais para o contexto de interação e aprendizagem entre professor e aluno, sinalizando a expectativa positiva da existência desses materiais na escola³².

Essas questões reforçam a necessidade de se pensar nos elementos interculturais abertos nesse processo de autoria e elaboração de material de apoio pedagógico no contexto da educação escolar e na formação intercultural em contextos étnicos e comunitários. A transcrição e a publicação de narrativas e depoimentos dos participantes nas oficinas implica num processo de criação autoral e difusão de conhecimentos que se orienta pelo confronto de diferentes narrativas. Conforme nos alerta Bourdieu (2008, p. 710), “transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever”.

Nesse sentido, a realização das oficinas e a produção destes materiais pode proporcionar um interesse mútuo entre os sujeitos envolvidos com o processo de pesquisa. Streck (1984, p. 543), ao qualificar o processo participativo na pesquisa, afirma que “(...) num processo participativo, é importante que a atitude de querer saber seja estimulada e desenvolvida por ambos os lados”. No caso dos materiais produzidos a partir das oficinas, esse interesse mútuo em *querer saber* pode ser estendido à necessidade de interesse compartilhado também no *querer fazer*, no sentido de que seja igualmente *estimulado e desenvolvido por ambos os lados*.

Outro jovem professor de cultura também viu a realização do curso como uma oportunidade de troca entre conhecimentos, mas trata isso num tom mais crítico e irônico ao considerar que: “[...] é legal, o cara vem e bota nós pra perguntar pra nós mesmos”. Aqui somos levados novamente a refletir sobre o uso instrumental da etnografia por etnógrafos não indígenas. Pacheco de Oliveira (2013b) nos atenta para esse fato e problematiza que

Quanto à visão dos indígenas, nota-se uma modificação. Ultrapassada a etapa de reafirmação e reconhecimento básico de direitos indígenas, a condição de “especialista” que um antropólogo

³²De acordo com o censo escolar de 2015, apenas 53,5% das escolas indígenas no Brasil possuem material didático específico, em sua grande maioria destinados a educação infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

pode vir a assumir – no que toca a uma dada cultura – incomoda crescentemente os que acionam tal identidade em suas pelejas cotidianas. O fato de que uma pessoa de fora, que possa escapar aos mecanismos locais de controle, seja posta em posição de autoridade, de algum modo julgando e interpretando questões que são objeto de discussão interna e reformulação entre eles, pode constituir-se em uma ameaça para os novos intelectuais indígenas (OLIVEIRA, 2013b, p. 64).

O percurso de formação acadêmica desses professores indígenas nos cursos universitários favorece um campo de pesquisa que tende a intervir na (re)formulação dos processos de produção e controle das elaborações culturais, sociais e educacionais. Para os propósitos deste trabalho, também buscarei na produção literária e acadêmica desses indígenas, elementos de interlocução para os temas da educação escolar indígena e da formação intercultural.

Ao finalizar sua fala, este professor agradeceu a proposta do curso e concluiu sorrindo: “Qualquer dia desses nós vai lá na sua casa pesquisar você também!”. Este desfecho retoma, mais uma vez, o incômodo sentido com a presença de um pesquisador externo na comunidade e reforça a fala inicial de seu Patxyó sobre a história da onça e do gato. Contudo, a presença assídua e interessada desses dois professores nas atividades do curso parece sugerir que, apesar do tom crítico e irônico de suas falas, não há a intenção de se estabelecer um rompimento definitivo com pesquisadores e colaboradores externos. Esse seria, no meu modo de ver, uma característica fundamental ao processo da educação intercultural e indígena, onde esses sujeitos propõem e assumem uma coparticipação crítica capaz de questionar as relações assimétricas estabelecidas entre os participantes da pesquisa sem se fechar para a troca de experiências no campo educacional.

Michel Thiollent (1987) destaca que a Pesquisa-Ação não pode acontecer sem o apoio dos sujeitos pesquisados, mas reconhece que tal apoio acontece sempre em termos relativos, e “muitas vezes não se trata de um completo apoio institucional por parte da organização, e sim de um apoio limitado oferecido por alguns grupos ou elementos” (THIOLLENT, 1987, p. 84). No contexto das experiências trazidas até aqui, entendo que essa noção de *apoio relativo* não remete simplesmente à adesão ou não dos membros do grupo à proposta de pesquisa, mas

que devemos conceber o apoio e a participação dos grupos e indivíduos de forma parcial, limitada, crítica e condicional.

Outra fala importante nos remete às considerações feitas por Jovino, quando ele enquanto diretor, lamenta a não participação de alguns professores da escola no curso de extensão³³. Ele contextualiza sua fala lembrando as dificuldades que passou para se formar e agradece a oportunidade de poder ter um curso de formação ministrado na própria aldeia. Vemos em sua fala um contraste entre as gerações, onde os sujeitos participam diferentemente no processo de significação da formação escolar na comunidade. Essa fala veio reforçar as questões levantadas com as demandas dos movimentos de professores indígenas que eu havia entrado em contato neste período de pesquisa, onde são destacadas a importância da formação continuada e a capacitação dos professores indígenas, no sentido de atender os projetos desses indígenas para a educação escolar em suas comunidades.

Essa fala me fez retomar também o fato de que, durante o processo inicial de apresentação da proposta do curso junto à comunidade, o apoio dos membros da gestão da escola foi imediato, enquanto a acolhida pelos demais membros da comunidade escolar não foi consensual e se deu num processo mais longo de aproximação, confiança e convencimento nem sempre bem sucedido.

Nesse sentido, buscar perceber temas de interesses comuns e metodologias de trabalho melhor ajustadas ao modo de vida e trabalho entre os sujeitos da pesquisa demandou certos compromissos e práticas comuns, que promovem processos intersubjetivos, ao mesmo tempo em que passamos a perceber a heterogeneidade do grupo.

O contexto de educação escolar e de formação universitária comum à maioria dos sujeitos envolvidos no curso e nas oficinas pareceu constituir um elo importante que permite a construção de pontos comuns de interesse e de aproximação intersubjetiva no âmbito da formação e dos aprendizados experimentados pelos participantes da pesquisa.

³³Merece destaque o fato de que a rotina de trabalho de muitos destes professores tem sido extenuante, com carga horária extensa e contratos precários de trabalho, que com o tempo parecem se traduzir em certo desânimo entre professores e funcionários da escola em participar de atividades suplementares relacionadas à formação/capacitação docente.

Para finalizar, destaco um episódio relatado durante uma das oficinas por uma jovem professora indígena que está cursando a curso de Formação Intercultural na UFMG. Ela problematizava com o grupo sua condição de pesquisadora na própria aldeia, em uma situação em que precisava realizar um trabalho da faculdade sobre o episódio conhecido como *Fogo de 51*, e que estava tendo dificuldades de gravar uma entrevista com sua avó que havia vivenciado esse período, pois esta se calava sempre que o celular (gravador) estava ligado. Conforme o relato da professora na ocasião, “foi uma luta pra conseguir que ela contasse alguma coisa”.

Nesse sentido, é importante reconhecer que alguns desconfortos das relações intersubjetivas da pesquisa não se dão apenas pelo lugar de fala do pesquisador, por ser de fora da comunidade, mas também da própria pesquisa etnográfica, quando os processos realizados por pesquisadores indígenas em contexto de formação universitária, podem reproduzir relações hierárquicas, generalizantes e utilitárias, tal como problematizadas nas primeiras partes desta seção. Neste momento, somos levados a uma crítica mais profunda quanto à forma de se construir o conhecimento em processos de formação universitária, mesmo aqueles realizados por indígenas pertencentes à própria comunidade.

Com a realização das oficinas, procurei estabelecer uma construção narrativa referenciada no coletivo, onde o pesquisador não escreve para revelar segredos, mas participa das questões e narrativas que são problematizadas dialogicamente com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Vimos com a experiência das oficinas e na interação entre os participantes que, apesar de compartilharmos atividades em conjunto, cada sujeito possui uma experiência singular de aprendizado. Isso nos leva a refletir sobre os processos que envolvem as relações de interaprendizagem mencionados anteriormente e que prevê, portanto, pontos em comum e pontos de alteridade.

No decorrer dos trabalhos, foram evidenciadas as diferenças geracionais entre os participantes e a trajetória das diferentes famílias implicadas com a educação escolar indígena na comunidade. Assim, passei a conceber os processos de negociação, os principais embates e as formas de resolução de conflitos e a construção de estratégias em comum que referenciam o projeto étnico e comunitário para a educação escolar indígena na aldeia. Desse modo, buscaremos na

sequência deste trabalho conhecer melhor a experiência educacional e escolar desses Pataxó na aldeia Boca da Mata, destacando seus projetos e expectativas para a educação escolar indígena na comunidade.

3 ITINERÁRIO ESCOLAR NA ALDEIA BOCA DA MATA

Nesta seção, trago alguns relatos, depoimentos e discussões que aconteceram durante a Oficina de Estudo do Meio³⁴ sobre as escolas na Aldeia Pataxó Boca da Mata, que remetem às experiências vivenciadas por diferentes gerações de alunos, professores e colaboradores indígenas que passaram por elas. Tais experiências também se relacionam com discussões mais ampliadas sobre a educação escolar indígena e intercultural em nível regional e nacional.

A intenção de estabelecer um itinerário das escolas na comunidade visa propor um percurso, que não é linear nem uma via exclusiva, mas que se constitui andando, dialogando, ativando e compartilhando as memórias e experiências dos sujeitos presentes e dos lugares visitados. A construção desse itinerário é resultado de um trabalho colaborativo e dialógico junto aos professores, funcionários e ex-estudantes indígenas que participaram da oficina. São eles: José Raimundo Santana/Patxyó (Professor), Jovino de Jesus Ponçada (Diretor), Juliana da Conceição Santana (Coordenadora do Ensino Fundamental II), Evanete Santos Oliveira (Professora), Edimarcos Ponçada Santana (Professor), Luciana Santos Silva (Professora), Joseane Ponçada Santana (Professora), Renato Farias de Jesus/Atxuab (Cacique), Sebastiana Ponçada Santana/Ektanay (Professora), Romário Farias do Nascimento/Nyomaktxi (Professor), Simone Farias de Jesus (Professora), Dione Alves Ferreira (Professor), Mônica Farias de Jesus (Professora), Ronaldo Farias do Nascimento/Xihĩtú (Professor), Kaleby Farias de Jesus (Professor), Saiara Nascimento da Conceição (Graduanda pelo FIEI-UFMG e ex-aluna da escola), Itainara Ribeiro de Souza (Ex-aluna e membro da comunidade).

Ao percorrermos aqueles caminhos, como parte da atividade que integrava a oficina em questão, tivemos que adentrar algumas plantações, esbarramos em cercas e pedimos licença para entrar em quintais a fim de conhecer essas histórias que marcaram a construção das escolas desde o período de formação da Aldeia Boca da Mata até os dias atuais.

Ao (re)constituir esse itinerário, buscarei também contextualizá-lo em suas relações com movimentos sociais e instituições que atuam no campo das

34 Oficina apresentada anteriormente na seção 2.4.2 deste trabalho.

experiências com a educação escolar indígena e intercultural, a nível local, regional e nacional, como será apresentado.

Na última parte da seção, aprofundarei a questão do relacionamento entre a comunidade e a escola, destacando as falas dos participantes no contexto das atividades relacionadas à Oficina do Estudo do Meio. Esses elementos que caracterizam as experiências com a educação escolar na Aldeia Boca da Mata não apenas evidenciam a marca singular da educação escolar e indígena na comunidade, mas destacam igualmente elementos de grande relevância para a temática da educação escolar indígena e intercultural em um nível mais amplo de interesse.

3.1 AS PRIMEIRAS ESCOLAS NO TEMPO DA FUNAI: ESCOLA E COMUNIDADE ÉTNICA NA FORMAÇÃO DA ALDEIA PATAXÓ BOCA DA MATA

O ponto de encontro naquela manhã foi o salão de reuniões que fica em frente ao campo de futebol no centro da aldeia. Deste ponto, seguimos de partida no sentido do córrego do Tucum, por cerca de 300 metros até chegarmos ao local onde teria sido construída a primeira escola da aldeia Boca da Mata.

3.1.1 A primeira escola lá no Tibúrcio

A primeira escola da comunidade foi construída em 1982 e entre nós havia quatro professores que presenciaram o seu funcionamento. Desses professores, três frequentaram como alunos (Juliana, Evanete e Jovino) e outro, seu Patxyó, não foi estudante, mas acompanhou o seu funcionamento. Eles nos contaram que a construção da escola foi obra da própria comunidade, em regime de mutirão e com recursos próprios. Jovino havia participado da construção e nos conta que a escola era composta por uma sala de aula, um quarto para o professor e uma cozinha, feitos de taipa, com piso de cimento e telhado de telha *eternit*. No dia da oficina, o local estava sendo ocupado por uma roça de pimentas do reino, alguns pés de coco e uma jaqueira, sem nenhum sinal aparente de que ali existiu uma escola. Na

imagem a seguir é possível identificar os locais onde funcionaram as escolas na comunidade.

Figura 1– Imagem identificando os locais de funcionamento das escolas em Boca da Mata



Fonte: elaboração do autor, a partir de imagem de satélite do *Google Earth* em 2019.

Assim que nos posicionamos no local onde teria sido construída a escola, Juliana e Jovino começaram recordando alguns nomes de alunos que passaram por ali:

(...) a irmã de Nitinawã, Nete [Evanete], Lene, Gildo, Legano, foram alunos daqui da primeira até a quarta série. Gilena, Maria da Silva, Tatu, Zeti, a família de seu Tibúrcio, Maria, Gote, Vaqueiro, todos eram alunos daqui, o pai de Anaílton, Daiane, Barrigudo, Bastiano, as meninas de seu Alício, Maria, Seissa... Braga estudou aqui também, Josias... (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 1,2).

Em seguida, Juliana situou os arredores da escola, remetendo-nos à vizinhança na época: “O antigo morador aqui era o velho Tibúrcio, a família dele

morava ali, Vaqueiro morava no fundo, tinha uma farinheira que o pessoal fazia farinha. Sapica morava no meiozinho ali também” (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 1).

As lembranças sobre os estudantes que frequentaram a escola e os arredores do local sinalizam o convívio geracional entre as famílias no território, como podemos ver na fala de Juliana, quando se refere “às meninas de seu Alício”, “ao pai de Anaílton”, “à irmã de Nitynawã” ou “à família de seu Tibúrcio”. A partir dessas relações de parentesco, os mais jovens que participavam da oficina puderam compreender e situar essas pessoas que estudaram na escola há mais de 35 anos.

Ao remeter-se os arredores mais imediatos da escola, Juliana se recorda da cozinha, onde sua mãe, dona Anália, preparava a merenda. Ela nos conta que:

[...] minha mãe era cozinheira voluntária, juntava os alunos e ia apanhar lenha, apanhava água pra cozinhar, o fogão era de lenha na época. A merenda vinha, daí os alunos se reunia, se juntava para limpar a sala e limpar o quintal. Aqui embaixo tinha um riozinho que o pessoal lavava roupa, as vasilhas da escola também. A lenha a gente subia aqui rapidinho os alunos, os homens iam lá e traziam a lenha e mãe cozinhou aqui no fundo num fogão de lenha que tinha aí (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 1).

A fala de Juliana sobre o trabalho de sua mãe destaca as iniciativas da comunidade na realização das tarefas relacionadas ao cotidiano escolar, dando relevância ao trabalho voluntário, à participação dos alunos na manutenção desses espaços e à divisão sexual do trabalho como marca das relações escolares naquele início. Esse trabalho coletivo é narrado com orgulho por aqueles que participaram, como no caso de Jovino, que compartilha conosco sua presença na construção da escola:

(...) dizer que na verdade a primeira escola construída pela comunidade, eu também ajudei né, eu era garoto e ajudei a carregar barro, água... E também fui aluno da própria escola né, lá eu estudei duas séries, terceira e quarta série, ali concluí (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 38).

Juliana se recorda de eventos importantes da vida comunitária que aconteciam no espaço dessa primeira escola:

Aqui [na escola] tinha missa, as rezas... também, reuniões, tudo na escola, era o Frei Constantino que vinha fazer casamento aqui no espaço do pátio da escola. Há 35 anos atrás. Também virou igreja porque a turma vinha fazer velório aqui na escola, o pessoal morria e trazia aqui para a escola³⁵ (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 2).

Vemos aqui a escola referenciada como um lugar de reuniões e encontros dedicados à fé, devoção, mobilização social, uniões matrimoniais e luto entre aquelas famílias. Neste momento a escola participa ativamente na constituição dos laços de cooperação e solidariedade no início da formação da Aldeia Boca da Mata. As falas dos participantes nos leva a conceber a escola enquanto enquanto um lugar que participa ativamente na constituição da aldeia.

Seu Patxyó não chegou a estudar nessa escola, mas acompanhou seu funcionamento e compartilhou algumas lembranças sobre o local onde estava situada a escola naquele tempo: “Aqui não tinha quintal, aqui tinha uma mata, aqui era tudo um espaço aberto, a escola aqui era roça, aqui era um lugar de roça [...] então se dizia: ‘-Vamos lá pra seu Tibúrcio!’, que morava ali do outro lado” (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 4).

Além da mata e da roça, o rio também aparece como elemento complementar à escola, seja para banhos e recreação dos alunos, ou como fonte de água para o preparo da merenda e limpeza dos utensílios de cozinha. O rio também remete aos caminhos de trânsito da comunidade e do acesso à escola. Juliana é quem nos traz o assunto, na seguinte recordação:

Então, era um brejo e aí tinha uma tal de pinguela que a gente bota uns paus, um em cima do outro pra atravessar, mas quando chovia que enchia tudo às vezes a gente nadava para passar de um lado pra outro, atravessava de canoa. O rio era bem grande, aqui tinha uma mata, aqui era mata de fora a fora, aí depois que derrubou a mata (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 2,3).

35 A escola também teria servido de enfermaria durante uma epidemia de sarampo na aldeia.

Juliana explicita o processo de ocupação daqueles arredores, as relações com a mata, o rio e as transformações que vieram a ocorrer após a chegada da escola naquele local. A sequência das conversas nos levou a refletir sobre a participação da escola nessas transformações. Jovino parte novamente da memória sobre os antigos moradores para referir-se à percepção dessas mudanças e o crescimento da aldeia naquele período:

Depois de 1985 que a comunidade acabou crescendo mais. Na época da escola aqui, isso aqui tudo era roça, não tinha casa nenhuma aqui, era mata fechada até essa beirada aqui, até lá em cima onde o velho Firmo morava não tinha casa, a única casa que tinha lá era a dele, aí mais na frente tinha uma casa do pessoal de Nete, moravam mais em cima, daí mais em cima tinha outra casa que o pessoal morava que era do pessoal de Arnã, dos parentes de Arnã que moravam lá em cima, onde hoje os pais dela mora aí. Era assim, uma casa era bem longe uma da outra. Cassiana não tinha ainda não, lá tinha alguns moradores (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 11).

As narrativas sobre os arredores daquela primeira escola nos faz pensar sobre as reconfigurações da distribuição sócio espacial da aldeia, como a chegada de novas famílias e a aberturas das roças nos arredores. Quando questionado sobre o porque desse crescimento da aldeia, Jovino avalia que a escola tem uma participação importante nesse processo “Na verdade, com a evolução da aldeia, com as construções da própria escola né, o pessoal acabou chegando, mais gente também” (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, p. 4, 5).

A menção de Jovino às primeiras roças abertas pelas famílias que se instalaram de forma esparsa no território e os cultivos de subsistência, como a mandioca e a produção de farinha, relatado por Juliana, sinalizam para o contexto da formação da aldeia Boca da Mata³⁶.

Sobre o funcionamento da escola, Jovino recorda que o ensino “Era multisseriado, tinha aula de manhã, de tarde e de noite...” (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 2). Nesse período, os professores eram enviados pela FUNAI de Governador

36 O tema da formação da aldeia será abordado com mais detalhes nas próximas seções.

Valadares, no estado de Minas Gerais. Por essa escola teriam passado as professoras Angélica, Irene e o professor Adeílton.

Seu Patxyó recorda que as aulas eram frequentemente interrompidas com a ausência de professores e que os alunos ficavam prejudicados sem poder concluir os estudos:

[...] a escola não fechava o ano né, estudava quatro, cinco meses, seis meses, oito meses e daí parava, não tinha condições, porque ela era extensão de Barra Velha e aí o pessoal tudo aqui vinha de lá para cá, nas costas de burro de lá para cá, livro, merenda, essas coisas, remédio, tudo vinha nas costas de animais de lá pra cá. Aí se o cara ficava aqui dois meses, daí tinha que ir na rua daí ia e não voltava mais, daí tinha que vir outro, aí nunca fechava o ano, o cara iniciava o ano, estudava dez anos aí e não completava (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 3).

Aqui podemos ver dois aspectos importantes da organização institucional da escola. Primeiro é que a contratação de professores e o envio de materiais estava sob a responsabilidade da FUNAI, que deveria oferecer as políticas para a educação escolar destinadas aos povos indígenas. Apesar da iniciativa de alguns agentes da FUNAI, a orientação do órgão indigenista para a educação escolar indígena estava fundamentada no Estatuto do Índio, aprovado a partir da Lei 6.001 de 12 de dezembro de 1973, que atribui à FUNAI, através do item VIII da Portaria nº1.086/72, a missão de “promover a progressiva integração do índio na sociedade nacional” (FUNAI, 1979, p.35) e assume o objetivo de “resguardar a aculturação espontânea dos índios, de forma a processar-se sua evolução sócio-econômica a salvo de mudanças bruscas” (IBIDEM, p. 35).

O segundo aspecto destacado é a situação de dependência técnica e administrativa da escola em relação à Barra Velha³⁷, que também enfrentava dificuldades de acesso aos insumos básicos, como merenda e material escolar. Esses elementos parecem diretamente relacionados ao funcionamento intermitente da escola, em que a formação primária dos alunos se arrastava por vários anos: “a escola não fechava o ano”, “o cara iniciava o ano, estudava dez anos aí e não completava” como disse o professor Patxyó.

³⁷ A primeira escola entre os pataxó de Barra Velha foi implementada pela FUNAI em 1977, um ano depois da instalação do órgão indigenista na aldeia Barra Velha (Cf. SOUZA, 2001).

A escola funcionou neste primeiro espaço até o ano de 1987, quando a aldeia fica sem acesso aos serviços básicos de educação e saúde. O período entre 1987 e 1988 teria sido marcado na memória dos participantes como um período de maior ausência institucional da FUNAI, sobretudo nas áreas da saúde e da educação escolar.

3.1.2 A casa do Velho Pedro Chiquinho e o antigo postinho de saúde: a escola nos tempos do professor João Duro

No ano de 1987 a Funai interrompe o envio de professores à Boca da Mata e a comunidade se organizou para dar prosseguimento às aulas, que teriam acontecido na casa do velho Pedro Chiquinho, onde João Duro atuou como professor. Sobre esses espaços, Juliana recorda que:

A casa dele era um quarto a sala e a cozinha e na sala era onde a gente estudava. Assim que trouxeram seu João Duro aqui para dar aula, já não tinha mais espaço para dar aula lá [na primeira escola], a escola tinha caído e não tinha mais outro espaço, daí improvisou aqui a sala de seu Pedro para estudar (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 6).

O professor João Duro era indígena e conhecido por *ensinar* (alfabetizar) em diversas localidades no território Pataxó, inclusive em Barra Velha, além de cidades e povoados vizinhos. Conforme o relato dos participantes, ele não havia sido criado em Boca da Mata, mas estava passando um período na aldeia na casa de seu tio Pedro Chiquinho. Diante da ausência de professores da FUNAI na aldeia, ele foi convidado para dar aulas na comunidade. Os participantes da oficina não tinham conhecimento se ele possuía algum vínculo institucional ou mesmo se recebia pagamento para isso. Ele foi o primeiro professor indígena a ensinar na aldeia Boca da Mata.

Jovino relata que o professor João Duro era cadeirante, e isso fez com que a escola passasse algumas vezes a funcionar na casa onde ele residia:

[...] na época que o professor João Duro passou por aqui, como ele era cadeirante, ele não podia se mover, então na casa que ele morava ele acabava também dando aula ali, porque ele não poderia estar se movendo para outro espaço, então porque ele só ficava na cadeira de rodas, ele não saía para lugar nenhum (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 6).

As limitações de locomoção do professor teriam despertado Juliana para que pudesse auxiliá-lo durante as aulas. Ela nos conta que ao ver as dificuldades de João Duro, passou a ajudá-lo nas aulas e assim aprendeu sobre seu modo de ensinar. Ela relembra de como eram as aulas do professor:

[...] a gente sentava nos cantos das paredes, ele ficava num canto encostado do quadro e aí ele pegava a cartilha, daí tinha a família do “B” né, aí ele pegava aquela cartilha, escolhia a página e mandava um copiar no quadro aí depois que copiava tudo no quadro aquela família do “B”, aí tinha um texto né, não me lembro, não sei se era abelha, uma coisa que tinha lá, mas eu sei que era a família do “B” e aí eu copiava o texto, copiava a família silábica e depois eu saía do quadro e empurrava a cadeira dele pra junto do quadro, aí ele ia pegar a varinha e apontava para ensinar os demais (...) Aí eu vendo a dificuldade dele aí eu falei, não, professor, eu vou te ajudar aí, deixa eu escrever pra você, aí eu escrevia do meu jeito né, o que ele pedia: “-Então vai, Juliana...”, pra tudo ele me mandava, “-ó Juliana, vai ver se a merenda já tá pronta para os meninos merendarem”, “-ô Juliana, vai escrever isso aqui”, “-corrige o caderno pra ver se tá escrevendo certo” [...] aí depois que corrigia, eu pegava os cadernos dos meninos e levava para ele, ou então eu empurrava a cadeira dele até junto dos meninos ou então os meninos levantavam e iam até ele. E era assim sucessivamente todos os dias. Quando a água acabava, tem uma cacimba aqui embaixo, aí ele pedia a um dos meninos para ir buscar água lá embaixo para poder encher as vasilhas de novo pra beber, aí com isso também eu aprendia com ele como ser professor da escola indígena (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 7-8).

A forma como o professor João Duro se relacionava com seus alunos teria marcado o processo de aprendizagem de Juliana, que ao mesmo tempo passava a compreender alguns elementos diferenciadores da escola e do professor indígena. Ela relata que o professor costumava dizer:

(...) -“Olha os meninos, não deixa os meninos sair pra fora não, tem que fazer o dever de todo mundo”. Então, assim, ele me ensinou,

aprendi com ele várias coisas relacionadas a trabalhar na escola indígena, apesar de que ele era um índio que foi criado fora né, conviveu fora e ele sempre falava comigo que a educação escolar indígena tem que ser assim, daquela forma né, um ajudando o outro porque a gente não tinha que esperar que alguém lá de fora viesse trazer pra gente. Porque o que era bom da gente eles já tinha tirado, que era o território, eu conversava muito com ele né, acho que eu devia ter uns doze, treze anos aí, e todo mundo ia embora. Eu continuava com ele, limpava a sala, arrumava a sala, era meu papel com ele, junto ali e a esposa dele. E aí assim, eu me alfabetizei com ele (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 8).

Esta fala de Juliana aponta que antes mesmo dos direitos conquistados na Constituição de 1988, já se visualizava a necessidade de uma apropriação dos indígenas dos processos escolares. E em suas recordações sobre aquele momento, ela menciona a ênfase do professor na defesa do território e da necessidade de autonomia escolar da comunidade ao destacar que eles não deveriam “esperar que alguém lá de fora viesse trazer” e que o modo de se trabalhar a educação escola indígena na comunidade deveria ser “um ajudando o outro”.

Juliana nos conta que foi durante esse período, em que buscava auxiliar o professor João Duro, que ela teria despertado sua vocação como professora. Sobre essa relação, ela nos conta que:

[...] era um professor muito carismático, ele também não gritava com a gente, ele chamava e conversava, sempre tinha reunião, terminava a aula e tinha reunião com a gente, com os alunos, por isso que eu nunca esqueci da memória dessa escola aqui, uma das escolas que mais me chamou a atenção porque a necessidade era tão grande que a gente acabava abraçando a causa junto com ele. Eu não sei nem se ele recebia, se tinha algum contrato, não sei dessa parte, eu não entendia nada né, a questão do calendário mesmo, a gente trabalhava, não tinha feriado, de segunda a segunda a gente trabalhava, não tinha feriado nenhum, também chuva não atrapalhava de a gente vir pra escola né, e foi muito bom a infância da gente aqui nessa sala de aula aí, na qual me ajudou também a me preparar para querer ser uma professora dessa comunidade (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 8).

Os trechos da fala de Juliana parecem tocar em temas centrais desse início da educação escolar em Boca da Mata, destacando um modo próprio de constituição do espaço escolar e da centralidade do professor indígena nesse

processo. Os diálogos entre o professor e seus alunos e alunas em sala de aula, nas reuniões e na realização dos trabalhos diários da escola, aparecem como elementos que marcaram as relações de ensino e aprendizagem de Juliana junto ao professor João Duro. As conversas sobre o território e a cultura indígena em reservado no final das aulas sinalizam para um processo educacional contextualizado com as questões étnicas e interesses comunitários. O professor não se limita a alfabetizar ou ensinar as regras gramaticais da língua portuguesa e as operações básicas da matemática, ele também educa visando os interesses da comunidade e do grupo étnico no território e em seu contexto regional³⁸.

As falas de Juliana, Jovino e seu Patxyó nos fazem perceber que a escola era pautada por atividades coletivas e colaborativas, desde o método de sua construção, até as relações entre o professor e alunas/alunos. O conjunto das experiências narradas sobre essa primeira escola leva a uma reflexão mais aprofundada de temas relacionados à educação escolar em Boca da Mata, como a formação do território da aldeia, a comunhão e os vínculos familiares na organização social da comunidade e a relevância do professor indígena nesses espaços.

Nos tempos do professor João Duro, a escola teria se deslocado também para o antigo posto de saúde, local em que ele teria morado durante o período em que o posto esteve inativo entre os anos de 1987 e 1988. Como menciona Juliana: “Depois da sala de seu Pedro que a gente saiu da casa dele que a gente foi lá para o posto improvisado de novo” (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.06).

A partir de 1989, a FUNAI voltou a enviar professores para a comunidade. Os participantes da oficina não souberam dizer sobre como ficou a situação do professor João Duro. Assim, seguimos para o ponto onde foi construída a segunda escola na aldeia.

3.1.3 A escola de tábuas e o espaço da antiga igreja

A segunda escola foi construída a partir da retomada das atividades da FUNAI na aldeia no ano de 1989. Entre os participantes da oficina, a professora Juliana e os professores Edimarcos, Renato e Romário haviam sido alunos ali.

³⁸ Vemos aqui certa proximidade com as ideias relacionadas a pedagogia da autonomia em Paulo Freire (2002).

Edimarcos nos conta que a construção só se deu após muitas cobranças da comunidade e suas lideranças junto à FUNAI.

A escola era composta por uma sala de aula e a casa do professor. As paredes eram de tábuas³⁹, o telhado de *eternit* e o chão de cimento queimado vermelho, e ficou conhecida como a *escola de tábuas* da FUNAI. Essa construção também já não existe mais, e no dia da oficina encontramos apenas alguns fragmentos do piso⁴⁰.

Juliana e Edimarcos estudaram no período em que a escola estava sob a responsabilidade da FUNAI, entre 1989 e 1993. Eles nos contaram que as turmas eram multisseriadas, do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental, e os professores eram contratados pela FUNAI. Lembram-se de ter aulas com as professoras Nildes e Lucinha e os professores Adenilton, Nagô e Gavião. Renato e Romário estudaram a partir dos anos de 1996 e 1997, respectivamente, no início do processo de regularização do ensino seriado e da transição de responsabilidades sobre educação escolar indígena da FUNAI para o MEC. Eles tiveram aulas com as professoras Maria Mianga, Maria da Silva e Juliana.

Essas duas gerações vivenciaram um período crítico e importante de transição das responsabilidades sobre a oferta da educação escolar na comunidade da FUNAI para o MEC⁴¹. O ensino multisseriado do 1º ao 4º ano completava uma década e estava muito aquém da demanda escolar da comunidade. Jovino cita o exemplo de um dos professores do quadro atual da escola, que teria repetido quatro vezes a quarta série. O motivo é que era preferível repetir o ano do que ficar sem estudar.

Por outro lado, essas ausências institucionais, deixa em evidência o engajamento destes indígenas e suas iniciativas na condução dos processos escolares na comunidade. Este parece ser o caso de Juliana, quando nos conta que aprendeu o ofício de professora com cerca de quinze anos de idade, quando ainda

39 Ainda hoje, são muito comuns as casas de tábuas na aldeia, em geral construídas com recursos materiais e humanos da própria comunidade.

40 No local, foi construída uma casa de barro e taipa e residia uma família.

41 No campo institucional, a Portaria Interministerial 559/1991 atribuiu ao MEC a responsabilidade pelas diretrizes para as escolas indígenas. Para isso, instituiu o Comitê Nacional de Educação Indígena, fórum que viria subsidiar a elaboração dos planos operacionais e as ações educacionais nos estados e municípios.

cursava a 4ª série e mesmo assim cobria os períodos de ausência de uma das professoras:

Aqui eu fui professora e fui aluna também né, aqui na época que Nildes era professora e eu era aluna da quarta série, daí eu dava aula quando ela saía pra rua para pegar o pagamento, ela deixava eu cuidando dos meninos também e aí, tinha vezes que ela ia e não voltava mais e ficava uma semana, ficava um mês com esses meninos aqui estudando. Eu passava dever no quadro, também voltava, sentava e eu ia fazer no meu caderno, que ela deixava o plano pronto, era a cartilha (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 13).

Juliana nos conta que, apesar de ainda estar na quarta série, enfrentava as dificuldades daquele início à frente de uma sala de aula espelhando-se naquilo que havia aprendido com o professor João Duro:

[...] eu fiquei seis meses voluntária porque a professora saiu da escola né, já na escola de tábuas, então assim, os ensinamentos que ele [o professor João Duro] me dava na sala de aula eu voltava pra lá para a escola e aí ele falava sobre a valorização do espaço da comunidade, que a gente aqui tinha que na cidade era assim, era assado... Que aqui a gente poderia fazer né, e aí quando fui para a sala de aula sozinha, pra dominar uma sala de aula sozinha, eu tinha mais ou menos quinze anos e lá eu trabalhava na sala de aula, mandava os meninos apanhar lenha também, o mesmo processo que ele fazia aqui a gente fazia lá né, porque não tinha uma merendeira que assim, recebia para estar ali, mas a gente precisava apanhar água, apanhar lenha e aí a gente tirava os menino, quando voltava ia estudar, a gente também não tinha horário de entrar nem de sair da escola, a gente tinha livre arbítrio para entrar e sair na hora que a gente quisesse né, e dali eu tirava os meninos a gente ia pro rio tomar banho no rio, vinha da lenha né, tinha que tomar banho, depois do banho a gente ia para a sala de novo, no final, os meninos queriam jogar bola, então vamos jogar bola... daí a gente arrumava uma bola, fazia a bola, pegava um bocado de plástico, botava num saco lá, amarrava e ia jogar bola... às vezes os meninos já trazia a bola de casa pra escola e assim sucessivamente (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.9).

Vemos que a experiência de Juliana como professora é resultado de um processo formativo anterior com o professor João Duro, herdeiro de uma pedagogia indígena própria, que trabalha de acordo com os processos de organização local, contextualizada e comunitária.

No entanto, o trabalho como voluntária não era uma opção viável para Juliana, que diante da falta de oportunidades no contexto escolar se viu obrigada a buscar novas rotas de subsistência em outra aldeia Pataxó no município vizinho de Coroa Vermelha:

[...] e daí pra cá parei de trabalhar depois de seis meses [como professora voluntária] , aí fui embora para Coroa Vermelha de novo, depois retornei, tive família, voltei com dezoito anos já com dois filhos pra de novo dar aula, quando retornei de novo pra dar aula aí já foi com contrato e, no ano seguinte já teve o curso de magistério indígena (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 9).

A falta de oportunidades no campo escolar também teria frustrado os planos de Jovino, que após concluir o quarto ano se viu impossibilitado de prosseguir nos estudos:

Fiquei parado quase quinze anos sem estudar, eu parei em 1985 aí eu voltei só em 1997. Por quê? Sem condições né, financeiras e tudo, a escola caindo... não ofereciam um livro da qualidade que o professor precisava naquele momento né, então acabei ficando parado por todo esse tempo aí (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 37-38).

Nas falas de Juliana e Jovino, fica evidente a defasagem na oferta da Educação Básica na aldeia e a demanda de formação para atuarem como professores na própria comunidade. A falta de oportunidade escolar promoveu também o deslocamento desses indígenas, como no caso de Juliana em busca de novas oportunidades de sobrevivência em Coroa Vermelha.

Em Boca da Mata, a transição da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC teve início em 1993. A professora Irene Maria de Jesus, que ensinou na primeira escola entre os anos de 1984 a 1987, nos conta em seu depoimento que:

Em 1993, inicia-se um processo de inclusão de comunidades indígenas no Sistema Nacional de Educação, através das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, orientadas pelo Ministério da Educação, passando a acessar os programas existentes nestas Instituições e propondo iniciativas que atendessem às demandas mais específicas de comunidades indígenas. Alguns funcionários da FUNAI,

dentre estes me incluo, passamos a representar a FUNAI local/regional sul e extremo sul da Bahia, junto às representações indígenas e demais Instituições, principalmente as Secretarias Municipais e Estadual, envolvidas na efetivação de uma política de educação escolar indígena desta região, num contexto também orientado pela FUNAI Nacional e o Ministério da Educação (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021).

Essa passagem administrativa da FUNAI para o MEC também está presente nos relatos dos participantes que destacaram algumas mudanças significativas para a escola na comunidade, como o início da seriação, a demanda pela ampliação na oferta do ensino e a necessidade de formação de professores indígenas.

Renato e Romário ingressaram na escola nesse período de transição em que se abriu uma nova conjuntura, no contexto das políticas para a educação escolar indígena⁴². Eles foram alunos no início da seriação regular, a partir de 1996. Renato nos conta que as condições oferecidas pelo município naquele período ainda eram muito precárias e a participação dos alunos e da comunidade eram essenciais para o funcionamento da escola. Ele nos diz como era servida a merenda naquele tempo:

Olha como é que era, eu vou contar só um pouco da merenda né, como era a merenda na época da escola de tábuas que eu estudei. Dona Anália era a nossa merendeira, aí nós ia apanhar lenha pra ela cozinhar a comida, essa merenda! Nós ia apanhar água lá num bueiro, na cacimba de dona Zuca, nós ia com a garrafinha, com um baldinho, pra trazer a água pra poder ela fazer a merenda pra nós e nós ainda ia estudar. Na hora do intervalo, nós aproveitava essa hora do intervalo pra ir apanhar lenha, antes era uma hora de intervalo, aí em meia hora nós brincávamos e na outra nós ia buscar a lenha. A colher da gente era folha de araçá! Folha de imbiriba, nós ia pro mato, essa que era a colher da gente, a colher nossa! (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 40).

Romário começou a estudar em 1997, quando tinha sete anos, e passou brevemente pela escola de tábuas. Ele nos fala um pouco sobre como eram as aulas com a professora Maria Mianga:

42 O documento elaborado pelo Comitê Assessor e publicado pelo MEC em 1994, apresenta as primeiras *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*.

Nós sentava lá, Maria Mianga pegava aquela varinha lá e se olhasse pra trás: “-óh..., olha pra frente!”, era rígido o negócio lá, ela tinha uma varinha assim, um cipózinho. Maria Mianga pegava o violão dela e começava a tocar com aquela vozona dela, “como pode um peixe vivo viver fora da água fria...”. Foi nessa época aí que nós andávamos um bocado né, levava o violão... (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.14-15).

A professora Maria Mianga não era indígena e foi a primeira professora contratada pelo município para atuar na aldeia. Ela havia dado aulas na escola indígena de Coroa Vermelha e, por isso, teria trazido a questão do ensino de língua indígena para Boca da Mata, inclusive trazendo palavras que teria aprendido durante sua passagem em Coroa Vermelha. Conforme nos contou Romário:

Ela também foi uma das professoras que incentivou bastante a língua patxôhã na época, ela trazia, colhia as palavras com os pessoal que sabia e trazia para os alunos dela. Ela era de São Paulo, mas ela incentivou bastante neste lado da língua do patxôhã (...) Ela trazia essa parte de *mianga*, *caĩambá*, *jokana*, *kijeme*, *mangüte*, *kuiúna*, ela ensinava (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.17).

Essa iniciativa da professora nos remete ao início do processo de ensino de língua indígena nas escolas Pataxó, destacando as experiências que já vinham acontecendo na escola indígena de Coroa Vermelha⁴³. São questões que também se conectam e dialogam com as diretrizes que estavam sendo elaboradas para a Educação Escolar Indígena no país. Em dezembro de 1996, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na qual a política para a educação escolar indígena passa a priorizar um modelo bilíngue e intercultural, ressaltando a necessidade de respeito às especificidades dos povos indígenas no país. Conforme o Artigo 78 do documento:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas (LDBEN, 1996).

43 Em 1998 um grupo de professores começa a se reunir para estudar e discutir a língua ancestral dos Pataxó, através da formação do grupo de professores indígenas denominado Atxohã, inicialmente com professores das aldeias de Coroa Vermelha e Jaqueira (Cf. BOMFIM, 2012).

Esse seria o início de um modelo de educação indígena e intercultural pensado enquanto política de Estado, sinalizando para um novo cenário da educação escolar indígena no Brasil. A ideia de uma educação intercultural era pela primeira vez mencionada na legislação brasileira, de forma voltada exclusivamente à educação escolar destinada aos povos indígenas⁴⁴.

Neste mesmo artigo, o documento define a educação escolar indígena como uma modalidade de ensino que tem por objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (LDBEN, 1996).

Para a efetivação desses valores, a LDBEN destaca no artigo 79º o apoio técnico e financeiro, a fim de fortalecer as práticas culturais e a língua materna, além de desenvolver currículos e publicações de material didático específico e diferenciado.

A ideia de uma educação capaz de promover a *recuperação de suas memórias históricas*, a *valorização de suas línguas e ciências*, voltada portanto para o *resgate* e *valorização* das culturas indígenas mencionados pelo Estado, parece sinalizar certo reconhecimento de que as políticas educacionais para os povos indígenas promovidas pelo Estado brasileiro até então estavam voltadas à *integração e assimilação cultural*, como vimos acima com o Estatuto do Índio.

Para Nascimento e Oliveira (2012), essa orientação se deu a partir da transferência de competência das políticas para a educação escolar indígena da

44 Apesar de instituída como Lei no âmbito da LDBEN em 1996, a questão da interculturalidade esteve relacionada à educação escolar indígena desde a primeira publicação das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, aprovada em 1993 e publicada em 1994. Conforme o documento a noção da interculturalidade representaria: "(...)o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, deve ser característica básica da escola indígena. Isso significa passar da visão estática da educação para uma concepção dinâmica. Não se pode ficar satisfeito só em "valorizar" ou mesmo ressuscitar "conteúdos" de culturas antigas. Deve-se, pelo contrário, ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica. Esse diálogo pressupõe que a interrelação entre as culturas, o intercâmbio entre as mesmas e as contribuições recíprocas são processos aos quais todas as sociedades são e foram submetidas ao longo de sua história." (1994, p.11).

Funai para o MEC, a partir da Portaria Interministerial do Ministério da Justiça e do MEC de 1991, na qual:

[...] se reconhece o caráter de aculturação e de destruição dos índios nos processos de escolarização ofertados a eles até então, devendo agora tais processos se constituírem em espaços de reconhecimento étnico e de construção coletiva de conhecimentos que reflitam as expectativas e interesses de cada grupo étnico, fundamentados nas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições dos indígenas, bem como nos seus processos próprios de transmissão do saber (NASCIMENTO e OLIVEIRA, 2012, p.775).

Nesse mesmo processo, a vinculação da educação escolar indígena à Secretaria de Ensino Fundamental do MEC vai favorecer a luta da comunidade de Boca da Mata para a ampliação na oferta da Educação Básica na aldeia junto ao município. Isso também iria redirecionar as alianças políticas e os destinos das viagens das lideranças e professores indígenas, em busca de melhores condições de ensino da comunidade.

O início do ensino seriado regular em 1996, implicou na abertura de novas turmas nos anos seguintes, e, conseqüentemente, na necessidade de ampliação dos espaços de salas de aula e do número de professores. Neste período, o alojamento da escola construído para receber os professores da FUNAI e o espaço da igreja também passaram a serem utilizados como salas de aula. Renato e Romário teriam estudado nessas salas improvisadas. Romário se recorda que “na época mesmo que começou aqui eu nem estudei tanto aqui nessa escola aqui [de tábuas], estudei mais na igreja naquela época né, que era alfabetização do primeiro ano” (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 19).

Edimarcos nos contou que no ano de 1996 a comunidade sofreu um forte vendaval e a sala de aula construída pela FUNAI desabou. Foi então que a comunidade se organizou para construir uma nova escola, buscando dar continuidade às recentes conquistas do regime de seriação regular, de forma a atender ao crescimento do número de estudantes da aldeia.

3.2 A FACULDADE AO LADO DA CASA DE SEU PATXYÓ: SERIAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO INTERCULTURAL

Retomando nossa caminhada, chegamos ao local onde funcionou a terceira escola da comunidade, ao lado da casa de seu Patxyó. Conforme os relatos dos participantes, ela foi construída em regime de mutirão no ano de 1996. Juliana se recorda da rapidez com que foi construída e nos conta que: “A gente teve um curso lá em Barra Velha e quando retornou já estava tudo pronto! Aqui era duas salas, uma cozinha e uma secretaria.” (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 21). Edimarcos destacou o empenho da comunidade na construção da escola:

Em uma semana construiu toda a escola, os homens foram pra mata tirar madeira, as mulheres ficaram fazendo a alimentação, então assim, eu lembro aí deste processo, dessa construção daquela escola ali. Eu sei que três dias aquela escola estava pronta, e no quinto dia houve o embarque da escola, e acho que com umas duas semanas, depois que o barro secou, os alunos já estavam lá estudando naquela escola entendeu, começaram a estudar já, foi muito rápido este processo aí (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.31).

Essa rapidez e participação da comunidade refletia o desejo de expansão da seriação do ensino, respaldada nas recentes mudanças da responsabilidade pela oferta da educação escolar indígena, que passou da FUNAI para o MEC. Essa mudança tem um salto qualitativo a partir de 1996 no âmbito da vigência da LDBEN, que passou a atribuir aos estados e municípios responsabilidades administrativas e financeiras específicas na oferta da educação escolar indígena.

3.2.1 A primeira geração de professores indígenas da comunidade

Nos relatos sobre a escola de Boca da Mata, podemos perceber o surgimento de uma primeira geração de professores indígenas formados na própria comunidade. Segundo nos conta Juliana, “[...] em 1996 já foi eu e Maria da Silva, em 1997 foi eu, Jovino e Maria da Silva” (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA

PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.16). Estes três professores começaram a dar aulas nas séries iniciais através de contrato de trabalho com a prefeitura. Nesse momento, a escola passa a ter, pela primeira vez, a maioria de seu quadro de professores formado por indígenas (eram quatro no total).

A escola ao lado da casa de seu Patxyó ficou conhecida como *Faculdade* e leva esse nome porque nela se formou a primeira geração de professores indígenas da comunidade. Nesse caso, não se trata de uma formação estritamente acadêmica ou escolar, mas essa escola também é vista enquanto um espaço de formação desses professores enquanto lideranças fundamentais na consolidação da escola indígena na comunidade. Trata-se de um espaço de articulação entre o curso de formação do Magistério Indígena da Bahia, o movimento de professores indígenas e as demandas escolares da comunidade.

Essa primeira geração de professores relatou encontrar muitas dificuldades em seu percurso, especialmente nos anos iniciais de 1996 e 1997, quando tinham de tratar com os órgãos estadual e municipal de educação. Sobre essas primeiras experiências de trabalho, Jovino recorda que:

Naquele momento que eu iniciei o trabalho, eu realmente até pensei em desistir, porque realmente era difícil devido o apoio que a gente não tinha. A gente ia buscar algum pouquinho de material em Barra Velha, uma caixa de giz, duas caixas de giz, merenda, um pouquinho de merenda, um pouquinho de material de limpeza, então assim, tudo vinha por Barra Velha né, e realmente foi difícil porque a gente não tinha apoio nenhum, nem de um técnico para estar nos orientando [...]. Naquele tempo também a secretaria de educação realmente era difícil conseguir as coisas, porque assim, se a própria secretaria não tinha conhecimento, naquela época a gente chegou até a ter colegas, vamos dizer assim, expulsos lá de dentro da secretaria, Anari mesmo foi uma, que teve expulsa lá da secretaria né, por estar cobrando algo melhor para as escolas indígenas e ela era uma das pessoas mais assim, entendida no momento né, e realmente ela estava ali dando suporte como, vamos dizer assim, como se fosse uma coordenadora, ou talvez um diretor de uma escola. Os próprios técnicos lá da secretaria expulsou ela de lá, uma mulher [...] chegou a expulsar Anari da sala dela: "Se retire da minha sala, que eu não quero nem você aqui! Vai, sai fora!". Anari saiu chorando naquela época, então assim, foi uma luta, gente! (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.38).

Contudo, muitas destas dificuldades foram compartilhadas entre os indígenas a partir do curso de formação no Magistério Indígena, que passaram a trocar experiências e organizarem-se para a efetivação das escolas indígenas em suas comunidades.

3.2.2 A formação de professores no primeiro Curso do Magistério Indígena da Bahia

Na Bahia, o primeiro curso para o Magistério Indígena teve início em 1997 e refletia as orientações da LDBN/96 que em seu artigo 79^a prevê a execução de programas de formação de professores para as escolas indígenas. O curso abriu 80 vagas e os cursistas pertenciam a 5 etnias, sendo 42 Pataxó, 21 Pataxó Hahãhãe, 12 Tuxá de Rodelas, 4 Tuxá de Ibotirama e 1 Tupinambá. Juliana se recorda de estudar em algumas dessas comunidades, como Barra Velha, Rodelas, Caramuru e Coroa Vermelha. O curso se deu através da parceria entre a Secretaria Estadual da Educação, o MEC, a FUNAI, a UFBA (Universidade Federal da Bahia) e a UNEB (Universidade Estadual da Bahia). Jovino nos conta sobre sua participação nesse período:

Eu fui um dos convidados a participar da primeira turma do magistério em 1997, junto com minha colega Juliana e a outra colega Maria da Silva, e outros né. A gente fazia várias caminhadas, a gente fazia o supletivo em Porto Seguro, que era para concluir da quarta à oitava série [...] e a gente caminhava da BR até aqui andando nós três, às vezes saltava lá quatro, cinco horas da tarde na pista e soltava a canela pra dentro e chegava aqui às vezes oito, nove horas da noite aqui. Então, assim, dizer que a luta da gente nesse início aí foi muito sofrido também né, às vezes passava fome, às vezes passava sede, mas aguentamos[...] (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.36).

Como requisito para o ingresso no curso do magistério, Jovino, Juliana e Maria da Silva tiveram de fazer o supletivo para a conclusão dos anos finais da Educação Básica, em Eunápolis, a cerca de 90 km da aldeia Boca da Mata. Eles fizeram o curso do magistério também em concomitância com o trabalho de professor na escola, como relata Jovino: “Em 1997, a gente entra no magistério

indígena e acabei iniciando o trabalho também com as turmas iniciais, as séries iniciais onde trabalhei quatro anos em sala de aula, foi uma experiência muito riquíssima (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 36).

Vemos assim os esforços desses primeiros professores, que em seu processo de formação tiveram que superar as limitações do ensino até o 4º ano oferecido pela FUNAI. A busca por formação de professores indígenas representava a possibilidade de construção de um projeto de melhoria das condições de vida na comunidade a partir da escolarização. Juliana recorda sua participação nesse processo, destacando o desejo de que outros colegas da aldeia também pudessem participar da formação para atuarem na escola como professores:

(...) pra não ficar sozinha eu convidei Jovino, era eu e Maria da Silva - que ela ainda mora aqui essa professora - convidei Raimundo [seu Patxyó], que na época não quis ir para o magistério indígena porque ele tinha outras atividades para fazer, convidei mais Vera de Eliseu pra ir também pro curso, porque assim, quando eu cheguei lá e vi que tinha espaço para mais indígena que tinha até a quarta série para concluir o magistério, aí eu olhei pra minha também, poxa tem um bocado de gente lá que tem a quarta série, vou atrás desse povo. Aí a gente voltou no final de semana, montado em um animal eu e ela [Maria da Silva], aí [ela falou] "ó Juliana, você vai atrás das pessoas lá pra baixo e eu vou atrás do pessoal aqui cá pra cima", aí cá pra baixo eu só encontrei Jovino, os outros ninguém quis ir né, então por isso tá só nós dois. E ela desistiu porque o pai dela tava doente na época, daí o esposo dela também não queria que ela saísse para estudar, ele não apoiou ela e ela continua aqui com os filhos dela (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 10).

A preocupação de Juliana e Maria da Silva para que outros colegas também participassem do curso de formação sinaliza para o caráter coletivo e comunitário da concepção de escola que prevalecia na comunidade. Ao mesmo tempo, o percurso da professora Maria da Silva destaca a necessidade e a importância de se obter o apoio dos familiares diante das ausências ocasionadas pelas viagens e o tempo dedicado às atividades de formação.

A fala de Jovino a seguir nos conta um pouco da rotina do curso do magistério e de algumas formas de relações sociais que se constituíram naquele contexto:

A gente estudava o dia todo, às vezes até à noite, todo dia tinha reunião, também era cansativo porque todo dia tinha reunião, todo dia, todo dia tinha reunião e aí a gente ia até dez horas, onze horas da noite em reunião pra discutir essas políticas públicas aí para as escolas indígenas e graças a Deus a gente acabou que aconteceu (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 11).

Vemos, portanto, que o curso do Magistério não se resumiu à capacitação de professores indígenas para ensinar em sala de aula, uma vez que o processo de formação desses professores também se deu na conjunção com outras experiências de educação escolar indígena, de lideranças indígenas, professores universitários e funcionários da FUNAI empenhados na realização do curso. Essas articulações fortaleceram a luta local para a efetivação de políticas públicas conquistadas no campo da educação escolar indígena, como a ampliação na oferta do ensino básico e o acesso à formação de nível superior para os professores indígenas.

No conjunto das pautas discutidas para a educação escolar indígena, a questão da formação universitária foi importante na composição dessas articulações, como podemos ver na fala de Juliana:

Foi sete anos o curso do magistério, e o sonho da gente professor ali era que a gente tivesse espaço na universidade pra gente poder... eu sonhava muito em ir para uma faculdade né, e aí quando terminava a aula de manhã e de tarde, aí a professora Irene [da FUNAI] e a professora lá de Caramuru, Maria Muniz, sentava com a gente, tinha uma máquina, não tinha computador essa época ainda, sentava com a gente numa máquina de datilografar [...] discutindo de que forma lidar com o governo para poder fazer esse projeto pra adquirir esse espaço, porque na Amazônia já tinha, e nós aqui não tinha chegado pra gente ainda (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.11).

Vemos a participação da professora Irene, que enquanto representante da FUNAI, apresentava as conquistas da região Norte do país no campo das políticas para a educação escolar indígena, e a experiência de militância da professora Maria Muniz, uma indígena Pataxó hã-hã-hae de Caramuru, vista como referência na luta pelo território Pataxó hã-hã-hãe e pela educação escolar indígena na Bahia. Sobre este contexto, Jovino recorda que:

[...] a gente tinha uma professora, Maria Muniz, ela era uma professora já do quadro da FUNAI, porque ela era indígena, do Caramuru, e daí ela passava muitas orientações pra gente, era uma grande incentivadora [...]. A gente considerava ela assim uma mãe sabe... [ela dizia] “Meninos, eu quero ver vocês em frente, falando, é vocês que tem que falar por vocês, eu só vou largar isso aqui depois que eu ver vocês fazendo isso”. E ela incentivava muito, ela foi uma grande incentivadora... tinha Jerry Matalawê, tinha Benildo de Coroa Vermelha, tinha Marilene (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.10-11).

Vemos que o magistério indígena agregava diferentes atores sociais, povos indígenas, professores universitários, indigenistas da ANAÍ e da FUNAI, profissionais da Secretaria Estadual de Educação e das secretarias municipais, além das lideranças indígenas, nos debates que dinamizaram os rumos da educação escolar indígena na região e no estado da Bahia.

Essa confluência de experiências e demandas educacionais presente no magistério indígena culminou ainda na formação do Fórum de Educação Escolar Indígena da Bahia (FORUMEIBA), que articula desde 2000 as principais forças do movimento indígena no estado. Desde então, o Fórum é um dos principais instrumentos para o fomento e o debate sobre as demanda no campo da educação escolar indígena no estado da Bahia⁴⁵. Em um artigo sobre a regulamentação e implantação da educação escolar indígena no estado da Bahia, Teresinha Marcis (2008) destaca que:

A implantação da Educação Diferenciada Indígena na Bahia conforme a Resolução Nacional foi garantida pela articulação de lideranças, representantes indígenas e de instituições governamentais e não governamentais, professores e pesquisadores, que criaram o Fórum de Educação Indígena em 2000, no Centro Cultural Pataxó, em Coroa Vermelha – Santa Cruz de Cabrália. O Fórum, idealizado enquanto um espaço de debate intercultural sobre a educação indígena, objetivava, de maneira mais imediata, a definição de políticas públicas para garantia dos direitos

45 O tema é abordado por José Augusto Laranjeiras Sampaio, Marcos Luciano Lopes Messeder, e Cecília McCallum (2010, p. 16), que relatam que “já em 2006, grupos dos mais de seiscentos professores indígenas no estado da Bahia demandaram, junto a diversas das unidades da Uneb mais próximas às suas comunidades, a implantação de um curso de formação para professores indígenas, que fizesse chegar a esses docentes, espalhados por uma rede escolar que atende a mais de uma centena de comunidades indígenas no estado, a oportunidade de formação específica e diferenciada em nível superior, exigência legal e iniciativa já então pioneiramente em curso em outras unidades da federação”.

adquiridos, e de maneira mais ampla, contribuir para o processo de autodeterminação dos povos indígenas na Bahia (p.7).

Esse curso formou uma primeira geração de professores indígenas e indigenistas que impulsionaram muitas das iniciativas e dos debates no âmbito das construções sobre as políticas públicas para a educação escolar indígena, a nível regional e nacional.

Em 1998 foi realizado um levantamento sobre as condições da educação escolar indígena entre os Pataxó no extremo sul da Bahia, o documento final foi intitulado *Diagnóstico sobre a situação educacional dos Pataxó meridionais (extremo sul da Bahia)*. Foi um trabalho conjunto entre professores universitários da UFBA, membros da ANAÍ-BA e funcionários da FUNAI, financiados pelo MEC. O diagnóstico foi publicado em 1999, e no relatório final caracteriza o quadro de professores em Boca da Mata e destaca algumas falas sobre a escassez de recursos para o funcionamento da escola, além das dificuldades com os planos de aula cobrados pela Secretaria de Educação de Porto Seguro:

Três professoras (uma das quais não índia), à época do trabalho de campo⁴⁶, se revezavam para atender cinco turmas, sendo que uma delas trabalhava um turno, e duas, no turno matutino e vespertino. Conversamos com três delas, presentes na ocasião. Maria da Silva Souza e Juliana Santana Conceição, foram indicadas em 1997, como ocorre regularmente quando se trata de seleção de professores indígenas, pelo próprio grupo, o critério básico de escolha tendo sido, o fato de terem ambas completado, em Barra Velha, a quarta série fundamental. Já Maria dos Humildes S. Melo, não índia, tem o segundo grau completo, realizado em Itamaraju, onde morou com os pais. Já havia ensinado em Boca da Mata no período 1991-94, a sua primeira experiência em área indígena, daí se deslocando para o Trevo do Parque, de onde retornou com o marido indígena e filhos, e permanece [...] Elas se ressentem da falta de um apoio mais efetivo por parte da Prefeitura e da Funai, e de recursos didáticos, pois só dispõem de caderno e lápis [...] “procura uma folha de papel para fazer um trabalho, procura outra coisa, não tem” [...]. Todavia, persiste uma insatisfação geral, diretamente relacionada a falta de equipamento escolar, pois os alunos são obrigados a sentar em toscos bancos - toras - de madeira, sem espaldar, e a usar como mesa/suporte para a escrita, troncos similares, ajustados um ao outro pela diferente altura (MEC/ANAÍ-BA/UFBA, 1999, p.26-28).

46 A visita da equipe à Boca da Mata ocorreu em agosto de 1998, essa equipe era composta por Pedro Agostinho, Maria do Rosário de Carvalho, Rosa Costa e Maria do Pilar Cunha da Silva (MEC/ANAÍ-BA/UFBA, 1999)

Vemos mais uma vez a precariedade das instalações escolares mesmo depois de completado o ciclo de transição da administração e financiamento da escola indígena da FUNAI para o MEC. De acordo com o Diagnóstico (1999), a escola tinha 154 alunos e utilizava o espaço das duas salas de aulas em três turnos para atender a demanda escolar da comunidade em 1998.

Sobre a prática docente das professoras, o relatório aponta as dificuldades encontradas para a implementação do *ensino diferenciado* nos moldes institucionais exigidos pela Secretaria Municipal de Educação:

[...] acima de tudo, o trio de professoras afirma carecer de orientação para realizar o que designam ensino diferenciado, definido estritamente como o resgate da cultura indígena, e para bem aliá-lo com as disciplinas matemática e português. Elas afirmam ser-lhes exigido planos de unidade, do significado e alcance dos quais parecem não ter muita segurança, e consideram que tal requisito deveria ser preenchido mediante a orientação das coordenadoras de educação, da Funai e do município do mesmo modo que o ensino diferenciado “[...] deveria ser feito com as coordenadoras, já que estamos no ensino diferenciado, elas [coordenadoras] orientar a gente, ou então, junto com a gente, estudar sobre esse ensino diferenciado e isso não está acontecendo” (MEC/ANAÍ-BA/UFBA, 1999, p.27-28).

Esses trechos são importantes porque remetem ao início do processo de implementação de uma educação diferenciada na comunidade, em que vemos o confronto quanto à relevância e a responsabilidade do preenchimento dos planos de unidades com conteúdos relacionados ao *resgate da cultura* exigidos pela Secretaria de Educação.

Vimos, na seção anterior, que Juliana passou a conceber a educação indígena a partir do convívio com o professor João Duro, entre os anos de 1987 e 1988. Uma educação diferenciada na forma como se relacionavam com os afazeres escolares, organizavam o calendário e debatiam os temas e assuntos em comum, ligados às reivindicações e interesses do grupo étnico e comunitário. Estas experiências de Juliana com o professor João Duro se deram sete anos antes da transição das responsabilidades da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC na aldeia e quase dez anos antes da formulação da educação escolar indígena diferenciada, específica e intercultural instituída no artigo 78º da LDBEN de 1996.

A regulamentação da educação escolar indígena pelos estados e municípios, implicou na cobrança sobre os professores indígenas para atenderem às demandas por conteúdos curriculares específicos do grupo étnico. Nesta perspectiva, para a realização da educação indígena, os conteúdos *diferenciados* deveriam estar devidamente discriminados e associados ao planejamento das aulas através dos planos de ensino por unidades, como mencionado pelas professores no relatório. Neste sentido, a menção à esta escola como *Faculdade*, também remete a formação prática destes indígenas para o trato com as instituições do estado e do município vinculadas à educação escolar indígena.

3.2.3 Escola indígena e o ensino de cultura indígena

As diretrizes para a educação escolar indígena na segunda metade da década de 1990 tiveram reflexo direto no modelo de educação que foi se consolidando em Boca da Mata. Nesse sentido, a contratação e formação de professores indígenas refletiu a expectativa e, conseqüentemente, a cobrança por parte do Estado, de que esses professores pudessem cumprir os atributos de uma educação diferenciada, específica e intercultural, como prevê a LDBEN de 1996, responsabilizando os professores pela efetivação dessas diretrizes. Diante das expectativas institucionais com o ensino diferenciado, intercultural e específico, Juliana nos conta sobre essas demandas e seu modo de compreender o ensino de cultura indígena em sala de aula naquele período:

A gente já tinha, só que, porém, não era tão forte, porque depois de João Duro, que ele parou de dar aula, aí veio Maria Mianga [...] que fortaleceu essa questão. Até então nós não tinha noção que deveria ter um professor específico / da área. A gente trabalhava no interdisciplinar né, aí trabalhava as músicas, trabalhava o português na interpretação, cantava... (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.24).

Romário teria estudado com Juliana entre os anos de 1997 e 1998, e se recorda de ser escolhido pela professora para *puxar o Awê* na escola.

Na época lá de Juliana, eu lembro muito bem também dessa parte da cultura, que acho que é por isso que também hoje eu estou nessa área da cultura, nessa área do Patxôhã, que na época lá [...]. Meu pai fazia a tintazinha e na época do dia do índio né, que Juliana colocava, eu ia na frente dançando, eu mais Juliana e outro pessoal lá, naquela época eu que puxava a fila, desde aquela época já, e eu andava pintado e muitas horas os nossos parentes não andavam pintados e muitas horas criticavam. [...] mas eu me lembro hoje, que esse cara que teve ali, que teve a cara de ser pintado, que teve a honra de chegar aqui com o casquete mesmo e enfiava as penas aqui em um papelão ou num coco né, num negócio de coqueiro aqui em riba, mas hoje estamos aqui, hoje todo mundo quer usar, já quer, como é que fala, numa apresentação indígena todo mundo quer estar com o seu casquetinho bonito, todo mundo quer estar com uma pinturazinha, como hoje a pintura está dentro [...], o grafismo tá aqui nessa escola, então vamos dizer assim, pra tudo que acontecer pra chegar esse momento, teve alguém que passou, que sofreu [...]. Teve crítica, teve preconceito, e foi né, essas barreiras todas que foi para chegar onde está (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021. p.33-34).

Essa fala destaca questões relevantes para o processo de ensino de cultura indígena na escola em Boca da Mata, de seu processo de construção e legitimação no âmbito escolar e educacional. Vimos até aqui, algumas mudanças de atribuições para a educação escolar indígena na questão curricular e as iniciativas em Boca da Mata com as palavras em Patxohã trazidas por Maria Mianga e a apresentação do Awê em contexto escolar com Juliana e Romário.

Se as iniciativas na questão curricular para as escolas indígenas ganham força a partir da LDBEN de 1996, é com a publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) em 1998 que buscam maior sistematicidade sobre a perspectiva da diferenciação, da especificidade, da interculturalidade e do bilinguismo na estrutura curricular. Tal documento se propõe a orientar as escolas indígenas na construção de currículos próprios e voltados para uma educação *diferenciada, específica, bilíngue e Intercultural*. Em sua apresentação, o documento afirma servir de suporte para a geração de professores indígenas recém ingressados nos cursos de formação para o magistério indígena, devendo ser considerado em sua “função formativa e não normativa” (RCNEI, 1998, p.06).

Se, por um lado, a iniciativa do documento visa corroborar com a necessidade de uma educação voltada às necessidades diferenciadas e específicas dos

diferentes grupos étnicos e comunitários indígenas, por outro, sinaliza para a preocupação do Estado em normatizar o direcionamento e elaboração das políticas educacionais diferenciadas, específicas e interculturais para as escolas indígenas. É diante dessa tensão que parece se configurar a construção dos currículos nas escolas indígenas a partir de então.

Em 1999, a escola de Boca da Mata forma sua primeira turma de 4ª série do ensino seriado regular, que iniciou em 1996 com Renato como aluno, e esbarra mais uma vez na falta da oferta dos anos finais do Ensino Fundamental na comunidade. Diante dessa crescente demanda, a escola consegue adesão ao *Fluxos*, um programa do Governo Federal para a redução da distorção idade-série. Tal programa foi uma política de Estado que se comprometeu internacionalmente com a universalização do acesso à educação fundamental e a redução da taxa de distorção idade/série (PRADO, 2000)⁴⁷. O *Fluxos* esteve atuante na comunidade entre os anos de 2001 e 2002. Nesse momento, os alunos puderam cursar de modo concomitante a 5ª e 6ª série em 2001, e a 7ª e 8ª série em 2002.

A expansão da oferta de ensino nos anos finais do Ensino Fundamental não poderia acontecer sem o aumento do número de turmas e a demanda por mais salas de aulas, esbarrando mais uma vez nas limitações do espaço físico e na questão da formação dos professores indígenas.

47 No artigo que leva o título, *LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar*, a autora e então secretária de Educação Fundamental do Ministério da Educação, Iara Glória de Areias Prado escreveu à Revista *Em Aberto* "(...) Para uma análise mais elucidativa acerca dos principais avanços observados nessa última década, em termos de melhoria da produtividade e da eficiência do sistema educacional, vale lembrar que em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi convocada pelos chefes executivos do Unicef, do PNUD, da Unesco e do Banco Mundial) em Jomtien, Tailândia, cujos principais resultados e posições consensuais foram sintetizados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e no Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. A partir dos compromissos assumidos na mencionada Conferência, bem como na Cúpula de Nova Delhi, Índia, realizada em 1993, que teve o objetivo de dar continuidade ao debate mundial sobre a política de educação para todos, o Ministério da Educação (MEC) tem apresentado vários esforços no sentido de colocar em prática o Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, elaborado a partir de amplo debate nacional, por meio da mobilização de diversos segmentos da sociedade civil e da efetiva participação dos Estados e municípios" (PRADO, 2000, p.50).

3.3 A ESCOLA ATUAL E O ACESSO AO ENSINO MÉDIO

As instalações onde hoje funciona a Escola Indígena Pataxó Boca da Mata remete-nos ao contexto de conquistas, projetos e financiamentos destinados à educação escolar indígena no âmbito do poder público e em relação às demandas e reivindicações dos indígenas. A divisão das antigas atribuições sobre a educação escolar indígena, na passagem da FUNAI para os estados e municípios, refletiu em novas configurações de organização e mobilização dos indígenas, que passaram a reivindicar seus direitos junto a estas esferas institucionais.

3.3.1 A escola *lá de baixo* da prefeitura: expansão da oferta de ensino e crescimento da comunidade

Essa escola foi construída pelo município no ano 2000. Ela foi fruto de um processo de reivindicação iniciado em 1996, e finalmente inaugurada em 2001⁴⁸. Ela foi construída com projeto, materiais e mão de obra contratados diretamente pelo município, a partir de licitações convencionais e, por isso, não contou com a participação direta da comunidade. A escola foi inaugurada com as primeiras turmas de 5ª e 6ª séries, marcando o início da oferta do anos finais do Ensino Fundamental na comunidade.

O intervalo de cinco anos entre a reivindicação da escola junto à prefeitura e o início de seu funcionamento reflete, em grande medida, os impasses sobre a responsabilidade das diferentes esferas de governo naquele momento de transição. No âmbito da legislação, é somente em 1999 que busca-se solucionar tais impasses, por meio da publicação da Resolução 03 do Conselho Nacional de Educação/CEB, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e a oferta de cursos de formação de professores indígenas, atribuindo responsabilidades mais específicas aos estados, municípios e ao Ministério da Educação.

48 Esta data é mencionada por Jovino durante a oficina e consta no PPP (2015) da escola, embora durante a oficina Juliana e Edimarcos tenham mencionado o ano de 1998 como o de inauguração dessa escola.

O trato com a educação escolar indígena no âmbito do MEC abriu a possibilidade de acesso às políticas públicas voltadas à educação básica vinculadas a outros contextos escolares, como a Educação do Campo e a Escola Rural. Os avanços do processo de seriação na comunidade se aceleraram a partir da adesão do município ao Programa Fluxos, onde os estudantes cursavam duas séries de forma simultânea e em períodos diferentes, possibilitou a abertura de novas turmas e o ingresso de diferentes gerações de alunos que se formaram entre os anos de 1982 e 1999, quando a escola oferecia apenas os anos Iniciais do Ensino Fundamental. O modelo de organização das aulas adotado durante o período de implementação do *Fluxos* ficou conhecido na aldeia como *rodízio* e foi resultado de uma iniciativa da própria comunidade. Nesse período, as duas salas de aula construídas pela prefeitura passaram a funcionar de forma complementar à escola ao lado da casa de seu Patxyó. Conforme Juliana, as aulas eram distribuídas da seguinte maneira:

Porque lá [na escola ao lado da casa de seu Patxyó] eram duas salas de manhã, de tarde e de noite, aí vinha o pessoal dos alunos maiores né, que tinham que estudar de noite também e mais duas turmas, era quatro turmas à noite, daí por isso que veio o pedido desta [escola da Prefeitura] daqui (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.21).

Nesse período, alguns estudantes que cursavam os anos finais do Ensino Fundamental tiveram suas primeiras oportunidades de atuar como professores nas séries iniciais. Os professores Edimarcos, Marconis e a professora Cristiane teriam dado aulas para Romário e seu irmão Ronaldo durante esse período.

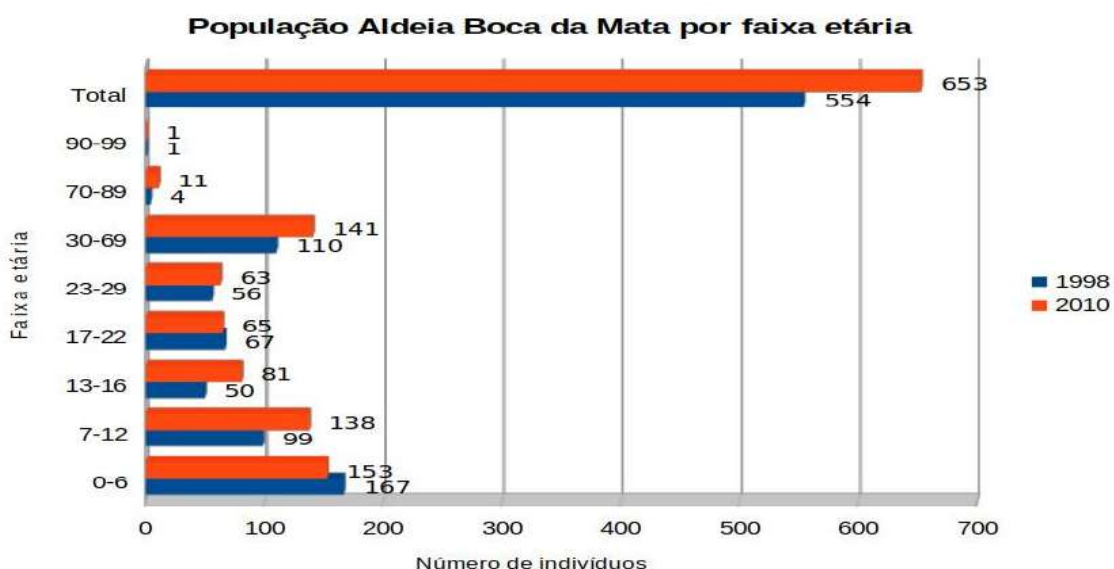
Além da demanda dos alunos formados na 4ª série, a necessidade do rodízio também é atribuída ao crescimento da comunidade, relacionado por Juliana à alta taxa de natalidade entre as famílias neste período. Ela nos conta que:

[...] a criação do rodízio foi uma iniciativa da escola para atender as demandas da comunidade, que ia cada vez mais, que nascia mais de vinte meninos por ano, as primeiras turmas do pré I era vinte e cinco alunos, aí vinha a primeira série de quase trinta alunos, segunda série de quase quarenta alunos, aí a gente dividia as turmas (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.21-22).

As memórias sobre este período também nos permite pensar comparativamente com os tempos mais atuais, em que se percebe uma redução no número de crianças nascidas a cada ano apesar do aumento populacional verificado. Juliana traz a questão da redução do número de matrículas na educação infantil, para tratar da mudança no comportamento de algumas famílias em relação ao número de filhos: “[...] agora hoje que os meninos não querem mais produzir [filhos], uma turma de pré-II, o ano passado, uma turma com doze alunos! (...) Daí as mulheres de hoje tá esperta, já vai lá no posto de saúde e faz o atendimento.” (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.22).

Se compararmos as informações disponíveis para os anos de 1998 e 2010 sobre a população da aldeia, podemos perceber uma redução significativa na faixa etária entre 0 a 6 anos, como se pode observar no gráfico abaixo.

Figura 2 - População Aldeia Boca da Mata por faixa etária (1998-2010)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados sobre população em 1998, conforme recenseamento MEC/ANAÍ/UFBA(1999) e população 2010 conforme IBGE/Censo2010.

De acordo com o gráfico, em um intervalo de 12 anos (entre 1998 e 2010), o número de moradores na aldeia cresceu 18%⁴⁹, e mesmo assim, o número absoluto

⁴⁹ Devemos levar em consideração sobre o crescimento da aldeia nesse período também o fato de que algumas famílias se deslocaram após a retomada do Parque Nacional do Monte Pascoal em

de crianças com menos de 6 anos era 8% maior em 1998 que em 2010. A redução no número de matrículas nos anos iniciais apontam uma redução na base da pirâmide etária na comunidade e refletem mudanças significativas em que a escola parece participar ativamente. Por outro lado, enquanto o número total de moradores aumentou 18% neste período, o de jovens e crianças com idades entre 7 e 16 anos cresceu 47%, o que pode ser um indicativo do período relativamente recente desta mudança e que tem seu impacto diretamente no crescimento da demanda por formação escolar na aldeia.

Diante do crescimento populacional acompanhado da expansão da oferta dos anos finais do Ensino Fundamental, a comunidade precisou, outra vez, viabilizar a construção de novos espaços para as salas de aulas e oportunidades de formação universitária para os professores indígenas. A percepção dessas mudanças e a participação da escola nesse processo são abordados na seção seguinte.

3.3.2 A escola grande “lá de cima” e a conquista do Ensino Médio

Edimarcos nos conta que essa necessidade de uma nova ampliação da escola foi levada por três lideranças da comunidade em uma viagem à Brasília:

[...] essa escola, ela assim, de acordo com a necessidade de que a comunidade foi crescendo né, algumas lideranças sempre viajando pra Brasília [...]. Em 2001, meu avô que hoje é o pajé, o Alfredo também, que é o cacique atual, e Zezito, eles estavam em Brasília e eles estavam em uma reunião no MEC, e o MEC falou que tinha três escolas para ser construídas, seria uma escola modelo para as comunidades indígenas, então naquele momento eles pediram para que fosse construído uma escola aqui na região e como estava uma comitiva do extremo sul da Bahia lá em Brasília, na reunião com o MEC na época, foram destinadas estas três escolas aqui, duas pro Território Barra Velha e uma pro Território Caramuru-Paraguassú, lá em Pau Brasil. Foi feita uma aqui em Boca da Mata, uma em Barra Velha e outra em Caramuru (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.26).

1999, para formar a aldeia Pé do Monte, o que promoveu a saída de algumas famílias da comunidade, como afirma Jovino: “na retomada do Monte acabou saindo algumas famílias pra lá, na verdade deu uma diminuída, porque teve algumas famílias que saíram daqui para ir pra lá, a família de Braga mesmo, que morava perto do Tupiniquins, daí teve outras famílias, família de Edivaldo que morava aqui, foi lá pro Monte também” (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.23).

A escola foi construída em 2002 com recursos do Governo Federal e da FUNAI⁵⁰, com quatro salas de aula, uma diretoria, secretaria, sala dos professores, almoxarifado, depósito, cantina, dispensa, lavanderia, sala de informática, sala de leitura, banheiros e um pátio central.

A urgência na expansão do número de salas de aulas não permitiu sequer uma inauguração oficial da escola, que passou a receber o contingente do Fluxos de 5º e 6º séries e de 7ª e 8ª série, já no segundo semestre de 2002. Edimarcos recorda que:

A energia na escola antiga [próximo à casa de seu Patxyó] era um pouco precária e como esse prédio aqui já estava concluído, então a coordenadora na época, Dalva, falou: “Vamos ocupar o espaço desta escola aqui!”. [...] até então se falava que ia ter uma inauguração do prédio que nunca houve, então a inauguração foi a vinda dos alunos aqui pra dentro mesmo, em 2002, a partir de setembro, de outubro mais ou menos nessa época, nessa data, nós finalizamos aqui o projeto do Fluxos com as duas turmas de ginásio das séries finais, e no ano seguinte em 2003 as matrículas foram feitas, os alunos já começaram a estudar [...]. Então, na verdade nunca houve assim uma inauguração formal por parte do governo do estado, nem de ninguém, mas uma inauguração com a própria retomada, com a entrada dos alunos para dentro da escola, esse é um ponto marcante, muito marcante de todo esse tempo aí (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.27).

A construção dessas escolas no sul da Bahia coincide com o contexto em que o Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei 10.172/2001) estabeleceu o prazo máximo de um ano para a criação da categoria *Escola Indígena*, buscando assim regularizar um modelo de educação escolar indígena específica, intercultural e bilíngue a nível nacional⁵¹. Em 2005, foi realizado o Censo das Escolas Indígenas, com o objetivo de avaliar as políticas institucionais e diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas em nível nacional⁵², onde se averiguou o crescimento do número de escolas indígenas cadastradas junto ao MEC, que passou de 1.392 em

50 Conforme o PPP da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata (2015, p. 06).

51 No Estado da Bahia o reconhecimento da categoria *Escola Indígena* se deu a partir do Decreto Estadual nº 8.471, de 12 de março de 2003. No ano seguinte, a Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 106/2004 - Estabelece diretrizes e procedimentos para a organização e oferta da Educação Escolar Indígena, no Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências.

52 Sobre tudo a partir da Resolução CEB 03 de 1999, que fixa as diretrizes para a Educação Escolar Indígena no Brasil, e do Parecer 14 de 1999 do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

1999, para 2.323 em 2005. Na Bahia, esse número foi de 35 para 51 no mesmo período. Conforme a publicação do MEC/INEP(2007), esse aumento:

[...] explica-se não somente pela criação de novas escolas, fato que certamente ocorreu nesse período, mas também pela regularização de um grande número de escolas e salas de aula que antes não eram reconhecidas como indígenas. Em muitos Estados da Federação criou-se a categoria escola indígena como unidades autônomas dentro do sistema de ensino, e, com isso, se regularizou a situação de muitas escolas localizadas em terras indígenas, antes consideradas salas de extensão de outras escolas (p.23).

Vemos aqui que a primeira metade dos anos 2000 se configurou como um período de expansão quantitativa e reformulação qualitativa das Escolas Indígenas no Brasil. O itinerário da escola na aldeia Boca da Mata permite conceber em parte essa relação entre as políticas públicas e as demandas dos indígenas em dar prosseguimento aos processos de formação escolar já iniciados, desde o início dos anos 1980, na comunidade. A formação de uma primeira geração de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental foi marcada pela luta para a implementação do Ensino Médio. Edimarcos foi um dos que vivenciaram estas expectativas e recorda que:

[...] Então a partir daí, a partir de 2003 que teve o Ensino Médio também pros alunos que foram para aqui em 2002 [...]. O nono ano que era a oitava série na época né, implantou uma turma de primeiro ano de Ensino Médio em Boca da Mata, só que assim, foi com a vontade realmente da comunidade que teve Ensino Médio na comunidade porém, ele não teve nenhum acordo, a secretaria ela não aceitou na época que esse Ensino Médio fosse regularizado, é tanto que estudou um ano sem valer pra nada né (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 27).

Diante do insucesso com a implementação do Ensino Médio junto às secretarias estadual e municipal de educação em 2003, os professores e as lideranças da comunidade passaram a buscar outras instâncias para conseguir a oferta do Ensino Médio na comunidade. Foi a partir de políticas para a formação de professores indígenas que eles conseguiram acessar o Ensino Médio. A legislação federal respaldou a implementação de um curso de Magistério Intercultural Indígena para os alunos egressos do ensino Fundamental. O curso foi ministrado em regime

de alternância na Aldeia Barra Velha e oferecia ao estudante indígena a formação no Ensino Médio que o habilitava para o exercício do magistério no ensino Fundamental. Sobre a implementação desse curso, Edimarcos nos conta que:

Após 2004, também com várias cobranças junto ao município, as lideranças cobrando todas estas demandas aí junto ao município e o governo do estado e o Governo Federal também, em 2004 iniciou a primeira turma do Magistério Indígena em Barra Velha, um magistério profissionalizante para atender a demanda de formação para as escolas indígenas, porque até então, a maior parte dos professores que ensinavam nas escolas eram professores não indígenas, então se pediu um magistério profissionalizante pra esses professores e que foi concluído em 2008 (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 28).

Jovino recorda que dessa turma de Magistério em Barra Velha participaram Edimarcos, Marconis, Emanuel, Roni, Boloca, Lene, Silmária e mais uma colega cujo nome não foi lembrado na ocasião. Desses, somente três concluíram o curso:

Dos professores que hoje estão aqui, só quem concluiu o magistério foi Edi, Marconis e Lene, os outros acabaram desistindo até mesmo também por às vezes, quando a gente sai da nossa localidade, da nossa casa pra outro lugar a gente acaba, às vezes, não tendo assim... condições né, ou uma base pra que a gente permaneça lá, às vezes, é o que a gente tem falado... hoje, para os nossos jovens, sair daqui para se ingressar na faculdade né, não basta ser só o vestibular, mas sim ter um apoio para a permanência destes estudantes lá né, porque se for só o vestibular só não vai adiantar, porque nossos parentes não tem condições de se manter em BH, se manter em Eunápolis, se manter em Teixeira ou em Salvador né.... (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.37).

O ensino em Barra Velha era por alternância, os estudantes de Boca da Mata ficavam por quinze dias em um alojamento e estudavam dois turnos por dia. Houve momentos em que estudavam os três turnos do dia, com aulas de manhã, de tarde e de noite, quando o barulho intenso do gerador de energia dificultava a concentração nas aulas e nos estudos ao anoitecer. Um dos estudantes que concluiu o curso em Barra Velha enfatiza que foi fundamental o incentivo e o apoio dos pais para enfrentar as adversidades. Os estudantes que saíam de Boca da Mata para cursar o magistério em Barra Velha, se juntavam com outros trinta alunos provenientes de outras aldeias e fazendas próximas, onde ficavam em um

alojamento improvisado no posto da FUNAI. Esses estudantes de Boca da Mata costumavam ir até Barra Velha à pé, um percurso de mais de 20 km que separa as duas aldeias. Mencionam que em certas situações mal tinham o que comer e que o convívio no alojamento era difícil.

Em 2005, começou o Ensino Médio regular em Boca da Mata, vinculado às secretarias de educação do estado e do município. Essa primeira turma do Ensino Médio se formou em 2008 e resultou em uma nova geração de professores indígenas e estudantes universitários. A implementação do Ensino Médio refletia a busca por formação universitária na comunidade.

Tal avanço é de muita importância para a comunidade e sinaliza também para uma demanda crescente no cenário nacional naquele período. Conforme o relatório da MEC/CNE/CEB (2007), em 2002, havia 1.187 estudantes matriculados no Ensino Médio nas escolas indígenas do país, e em 2006, esse número cresceu para 7.900. O aumento pode ser verificado também no número de Escolas Indígenas que ofereciam o Ensino Médio no Brasil, que passou de 18 em 2002, para 99 escolas em 2006 (IBIDEM, p. 28-30).

A oferta do Ensino Médio na comunidade fez ressurgir um velho problema que esbarra na formação insuficiente de professores indígenas para esta modalidade de ensino e a consequente predominância de professores não indígenas assumindo as aulas na escola. Esse não era um problema exclusivo de Boca da Mata, já que os números do Censo escolar de 2005 apontam que, do total de 297 professores indígenas no Estado da Bahia, 53 lecionavam na pré escola, 195 no Ensino Fundamental, 42 no EJA e apenas 7 no Ensino Médio. Em Boca da Mata, as primeiras turmas do Ensino Médio não tiveram nenhum professor indígena, a não ser nas aulas de Língua Indígena e de Arte Indígena.

Diante de tais demandas, tem início em 2006 a primeira turma do curso de Licenciatura Intercultura da UNEB, no campus de Teixeira de Freitas, com 120 alunos ingressantes. Em Boca da Mata os professores Edimarcos, Emanuel e a professora Juliana participaram como alunos nesta primeira turma. Em 2010, o IFBA de Porto Seguro abriu o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, com 80 alunos, e nele ingressaram Jovino, Marconis, Maiana e Cosme. Alguns desses professores foram os primeiros indígenas da comunidade que atuaram no Ensino Médio.

Com o crescimento da aldeia e a oferta do Ensino Médio a partir de 2005, a sala dos professores, a de informática e a de leitura foram transformadas em pequenas salas de aulas para atender a crescente demanda de alunos. Em 2010, Edimarcos recorda que a escola tinha 560 alunos, distribuídos em 23 turmas seriadas. Sobre esse período, Edimarcos nos conta que:

[...] eu me lembro bem dessa época, porque eu trabalhava na secretaria e acabei sabendo de tudo esses números aí. Houve também a necessidade de ampliar as salas de aula da escola porque aquela escolinha perto de Patxyó foi fechada, porque a madeira já não tava aguentando mais e o telhado podia desabar a qualquer momento. Aí a gente fechou ela e ficamos trabalhando só na escola lá debaixo [da prefeitura] e nessa aqui. Nós trabalhávamos os três períodos, manhã, tarde e noite [...] até então nós já tínhamos 23 turmas seriadas, da educação infantil até o terceiro ano do Ensino Médio (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 28).

De acordo com o PPP da escola (2015), em 2014 havia 424 alunos matriculados, dos quais 93 cursavam o Ensino Médio, 289 o Ensino Fundamental e 42 a Educação Infantil. Depois de novas mobilizações, em 2014, a comunidade conseguiu a construção de mais duas salas de aula e uma biblioteca em um prédio anexo a escola. Sobre este período, Edimarcos nos conta que,

[...] aquelas duas salas ali, as duas do outro lado de lá foi construída depois desse prédio aqui, foi a comunidade que fez, nós aqui da escola nos reunimos por necessidade de fazer mais uma sala de aula, nós fomos contemplados com um projeto [...] no valor de quinze mil reais e esse valor não podia ser pra construção, podia ser construção assim, tipo ampliação, mas para concluir não poderia fazer nada disso, então, com várias idas à Porto Seguro, eu Jovino, Juliana [...], o próprio cacique também, é sentamos lá com a coordenação e levamos todas as justificativas possíveis para tentar construir uma sala, aí ele falou assim: “não, então vocês constrói uma, que é o dinheiro que tá vai dar só pra isso, no máximo pra construir uma. Aí voltamos pra aqui, conversamos com a equipe, disse: “Olha, nós temos necessidade de construir duas salas, uma sala só vai resolver mas não vai atender a necessidade, vamos construir duas? Mas aí vai precisar de todo mundo, todo mundo vai precisar ajudar a meter a mão na massa mesmo”. “Vamos sim!” Construímos aquelas duas salas ali, que hoje atende a necessidade da comunidade (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 28,29).

Assim, além das quatro salas de aula no prédio principal e das duas no prédio da prefeitura, a escola ganhou mais duas salas de aulas e uma biblioteca, construídas com o trabalho coletivo dos professores e da comunidade com recursos parcialmente financiados pelo poder público.

Prestes a completar 20 anos, o prédio principal da escola mantém um grande prestígio na comunidade. Além das aulas, nesse prédio acontecem reuniões, cursos de formação, eventos, atendimentos na área da saúde e assistência social e a tradicional festa de formatura do Ensino Médio. Essa última atividade possui grande prestígio entre a comunidade e nesses dias a escola fica cheia de pais, alunos e familiares que moram na comunidade. Em 2019, três estudantes formados no Ensino Médio ingressaram em universidades públicas do estado da Bahia.

Hoje, o quadro de professores e funcionários da escola é formado exclusivamente por indígenas da própria comunidade. Em 2019, até onde foram recolhidos as informações para esta pesquisa, a escola possuía um total de 44 funcionários, sendo 1 diretor, 1 vice-diretor, 2 vigilantes, 8 auxiliares de serviços gerais, 3 auxiliares administrativos, três coordenadores e 26 professores. Eles atendiam 28 alunos da pré-escola, 99 alunos do 1º ao 5º ano, 119 alunos de série 6º ao 9º ano; 89 alunos do Ensino Médio e 14 alunos da Educação Especial, totalizando 349 alunos⁵³. Esses alunos eram distribuídos em vinte e uma turmas, sendo dezoito durante o dia e três à noite.

3.3.3 O ensino de Patxôhã e os grafismos nas paredes e pilastras da escola: *uma escola com a nossa cara!*

Após ouvir os relatos dos participantes sobre a construção da escola e a implementação do Ensino Médio, o professor Álamo Pimentel (UFSB) perguntou sobre os grafismos nas paredes e pilastras da escola que chamaram sua atenção: “Mas aí, com o prédio entregue, a gente chega e o meu olhar, foi a primeira coisa

⁵³ Se compararmos com os números de matrículas de anos anteriores, como os já citados (560 em 2010, 424 em 2014; e 310 em 2020, de acordo com o Censo escolar de 2020), podemos concluir que o número de estudantes vem diminuindo de forma acentuada. No entanto, esse decréscimo deve ser entendido no contexto de ampliação das escolas das aldeias vizinhas de Cassiana e Meio da Mata, que expandiram a oferta do ensino fundamental nos anos finais e deixaram de enviar seus alunos à Boca da Mata.

que eu perguntei (...) e essas paredes, e esses grafismos o que querem dizer?” (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 29). As conversas sobre essas pinturas e os grafismos nos levaram a conceber aspectos importantes que caracterizam a escola nos dias atuais. Edimarcos relatou que as pinturas foram feitas por diferentes gerações de professores de Língua Indígena (Patxôhã) e Arte Indígena que atuaram na escola e refletem a vontade da comunidade de imprimir uma *marca própria* à escola. Ele nos contou que:

Um outro colega nosso também, professor de patxôhã, ele falou: “Vamos dar uma cara mais bonita para esta escola”. Porque esta escola era só pintada aqui com verde, a escola era verde até então né, e trouxe esta pintura nova aí, essa outra pintura nova... Não, vamos conservar nossa marca, já que o prédio é nosso vamos usar nossa marca, vamos usar da melhor forma, que é até uma forma de incentivar também quem está vindo, de trabalhar o grafismo indígena, foi quando se iniciou essa pintura aí. E essa já é uma terceira pintura, não é isso? Ademário, é, Arissana e depois esta nova... é de Raimundo já né (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 30-31).

Essa fala de Edimarcos refere-se às pinturas e grafismos enquanto uma marca de afirmação e distinção étnica sobre o espaço escolar: “já que o prédio é nosso vamos usar a nossa marca”. No entanto, falar sobre as pinturas remete aos professores responsáveis por elas e a aprovação da comunidade, que são pensadas pelos professores e lideranças enquanto *uma forma de incentivar também quem está vindo*. As pinturas foram iniciadas por Ademário, professor de Língua Indígena (Patxôhã) e Arissana, professora de Arte Indígena, que trabalhavam na Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha e vinham à Boca da Mata para lecionar essas disciplinas no Ensino Médio. Era a primeira vez que a escola contratava um professor exclusivamente para essas disciplinas e ainda não havia professores em Boca da Mata que se sentiam aptos para assumir as aulas de Patxôhã e Arte Indígena. Os professores que vinham de Coroa Vermelha já haviam iniciado um trabalho de pesquisa sobre a língua indígena Pataxó desde 1998, que culminou na formação do grupo Atxohã⁵⁴. Assim, essas pinturas ocorrem em contextos

54 Grupo formado em 1999 a partir de uma iniciativa de professores indígenas das aldeias da Jaqueira e Coroa Vermelha, com o objetivo de pesquisar sobre a língua indígena Pataxó. Ver Bomfim 2012. O tema será

específicos de ensino e aprendizagem e que referem-se a um trabalho autoral conduzido pelos professores de *cultura indígena* naquele contexto escolar.

Em Boca da Mata, as disciplinas de Língua e Arte indígena tiveram início em 2005, junto à primeira turma do Ensino Médio, e seu ensino é imediatamente estendido às turmas do Ensino Fundamental, que neste período completava o ciclo de seriação regular de 1ª à 8ª séries. Sobre o início do ensino de Patxôhã como disciplina específica em Boca da Mata, Romário recorda que: “Isso de estudar patxôhã em Boca da Mata foi lá na escola de cima lá, [...] já foi lá no Ensino Médio com Juari e depois Ademário” [ambos professores de Coroa Vermelha] (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.23).

Em 2006, os professores Júnior (Peba) e José Raimundo (seu Patxyó) foram convidados a ensinar essas disciplinas no ensino Fundamental I e II, respectivamente. Em 2011, Romário é convidado para assumir as aulas de Patxôhã e cultura indígena no Ensino Fundamental I. Em 2012, Peba deixa de lecionar a disciplina de Língua e Arte Indígena e indica seu irmão, Ronaldo, para assumir as aulas. A escola e a comunidade aceitando tal indicação, Ronaldo passou a trabalhar com as turmas do Ensino Fundamental I e Romário com as turmas do Fundamental II. Seu Patxyó assumiu as turmas do Ensino Médio em 2014 e desde então tem dado prosseguimento ao trabalho com os grafismos nas paredes e colunas da escola, como podemos ver nas figuras abaixo:

Figura 4: Grafismo nas paredes feitas pelas turmas de seu Patxyó na Semana Cultural em 2016. Foto no prédio anexo em dia de reunião de pais.



Fonte: Facebook da escola, acesso em 10/01/2021.

Figura 3 - Grafismo nas colunas feitos na Semana Cultural de 2019. Foto no pátio central da escola em dia de oficina sobre o Estudo do Meio



Fonte: do autor

Figura 5: Grafismos nas paredes e colunas da escola registrado em 2019



Fonte: do autor.

Figura 6: Pintura de aluno durante Semana Cultural em 2017



Fonte: do autor.

As imagens acima sinalizam em seus títulos que tais pinturas e grafismos foram realizadas em anos diferentes, mas no mesmo evento da Semana Cultural, apresentando assim certos ciclos e vínculos de produção em atividades coletivas que se relacionam diretamente com o calendário e o currículo escolar.

Deste modo, além da questão da alteridade em relação ao visitante que chega à escola, a apropriação do espaço escolar simbolizada através das pinturas e

grafismos nas paredes e pilastras, também tem despertado um especial interesse de alunos e professores da comunidade. A seguir, trago o exemplo de duas professoras do quadro atual da escola, que iniciaram seus percursos de formação acadêmica motivadas por essas pinturas, inspiração que é apresentada na introdução de seus Trabalhos de Conclusão do Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) da UFMG.

As duas pesquisas foram construídas em períodos e com enfoques diferentes, mas trazem em comum a relação com essas pinturas e as aulas de Língua e Arte Indígena. O primeiro trabalho é o de Adriele Braz Ponçada, intitulado *MOYTÃXÓ'WÃY APEKÔY'TXÊ UG IÕP KOXUK TXÓP KIOIÃ TSAËHÚ UPÂ PATAXI TXÓ HÃHÃWRÉ URAUNA'HÁ MAKIAME (Pinturas corporais e os grafismos dos objetos artesanais das aldeias do território Barra Velha)*. Ela se refere às suas experiências de aprendizagem enquanto estudante da Escola Pataxó de Boca da Mata, e nos relata sua relação com os professores e seu interesse pelas pinturas e grafismos nas paredes e colunas da escola:

Aos meus 3 anos comecei a estudar na Escola Indígena Pataxó de Boca da Mata, com professor não indígena. Quando criança minha obrigação era ir para a escola e só brincava nos horários que não estava estudando. Sempre tive um bom desenvolvimento na escola, aos meus 9 anos estava já concluindo a 4a.série. Foi nesse período que tive a primeira aula de cultura, o professor era da aldeia e ele nos ensinava as saudações da língua e também fazia pinturas em nosso corpo, isso em 2006. Com 14 anos comecei a estudar no Ensino Médio. Nessa idade estudava nos dois períodos, vespertino e noturno, em regime de alternância, estudávamos três semanas ao mês e folgávamos uma semana, com atividades em casa. Com essa idade já pensava em cursar a universidade, e em 2013, no 3º ano, fiz a disciplina de arte indígena com a professora Arissana. Foram aulas interessantes, em que estudávamos como produzir alguns artesanatos e tintas da nossa aldeia, e conhecemos sobre o contexto de outros povos do Norte e sobre as artes produzidas por eles. Portanto foi na disciplina de arte indígena onde pela primeira vez escutei a palavra grafismo que aparecia no livro que a professora levou para aula, onde se descreviam pinturas em tecidos. Nesse dia, eu junto com meus colegas e a professora Arissana, mestre em artes plásticas, estudamos sobre a cultura kaxinawa, como as mulheres faziam as pinturas corporais e na tecelagem, e nesse contexto fomos comentando os traços das pinturas kaxinawa e falamos de outros povos. A partir desse momento despertou meu interesse sobre essa palavra grafismos, que concluí que é o mesmo que pinturas indígenas, e percebi a sua importância para definir um povo. Em 2013 a minha turma pintou junto com a professora Arissana Pataxó

os pilares da escola usando grafismos pataxó. Nessa época continuou o meu interesse sobre grafismos, mas aprendi pouco em relação a isto. No ano seguinte, o professor Patxyó, conhecido também como José Raimundo, uma liderança, deu continuidade a esse trabalho com os alunos com as pinturas dos pilares e paredes da escola. Entretanto aconteceu o vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no curso Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI), eu me inscrevi já que estava concluindo o ensino médio e, para a minha alegria, consegui ser aprovada. A minha entrada na universidade mudou a minha vida. Me trouxe uma oportunidade para pesquisar algo que eu já tinha em mente, o meu ser indígena me chamou com força para a minha cultura e o seu fortalecimento, particularmente para a importância da minha identidade indígena. Foi quando eu percebi que essa era a minha oportunidade de pesquisar sobre os grafismos (ou pinturas) e conhecer mais e, sobretudo, queria ter o dom de pintar, de fazer as pinturas corporais. Pedi a meu Niamisu (Deus) e aos Não Xohã (espíritos guerreiros) que me concedessem o dom de pintar, de fazer as pinturas, ou as moytãxó' wãý, como chamamos as pinturas. Comecei a desenhar traços em meu rosto, pernas, braços e passei a pintar minhas irmãs, criei até uma pintura para as pernas, e ao longo do tempo busquei me aperfeiçoar (PONÇADA, 2018, p.07-08).

Nesse trecho, Adriele destaca a importância da escola para ela e sua família, no seu compromisso e dedicação às atividades escolares. Ela reforça a importância das pinturas indígenas, dos grafismos e das aulas de Língua e Arte indígena no contexto de sua formação escolar e acadêmica. Destaca que a pintura dos grafismos Pataxó não dependem apenas de conhecimento e vontade pessoal, mas que é necessário ter certo dom que são regidos por forças especiais como “Niamisu” e os “Não Xohã”.

Adriele foi aluna em um momento muito especial em que as primeiras aulas de cultura indígena eram ministradas por professores da própria comunidade para as turmas do Ensino Fundamental no ano de 2006. Vemos que os aprendizados sobre os grafismos indígenas com a professora Arissana (neste caso dos Kaxinawá), teria despertado em Adriele um olhar mais interessado em relação aos grafismos e das pinturas de seu povo Pataxó. Neste sentido, as aulas de Língua e Arte indígenas tem seus reflexos na constituição das identidades e dos percursos dos alunos indígenas em seu contexto de formação escolar e universitária. Hoje, Adriele é Licenciada em Matemática e professora na escola da aldeia.

O segundo trabalho é de Sebastiana Ponçada Santana, escrito em 2016 em parceria com Heron Santana Guimarães, também no contexto do curso de formação

FIEI/UFMG, e que tem o título: *Moytãxö'wãý: pintura corporal e identidade pataxó*. Na introdução do trabalho, Sebastiana (Ektanay) relata que:

[...] no ano de 2013, com iniciativa da professora Arissana Pataxó que dava aula de Arte Indígena, trouxe a ideia para Escola Indígena Pataxó Boca da Mata, de fazer pinturas que são feitas em nossos corpos para desenhar nas colunas da escola. Toda equipe da escola gostou da ideia, então ela começou a trabalhar junto com as turmas do Ensino Médio. Foi então que comecei a interessar mais e a investigar o conhecimento do nosso povo sobre as pinturas, suas formas nos desenhos, as linhas, os traços, os triângulos, os círculos e os quadrados e as matérias primas e as cores em especial usadas, as técnicas na preparação das tintas e dos barros utilizados nas pinturas e nos rituais pataxó. No ano seguinte, em 2014, o professor José Raimundo conhecido como Patxió e professor da língua Patxohã e arte indígena deu continuidade ao trabalho fazendo as pinturas maiores e nas paredes da Escola trabalhando com os alunos do ensino médio e fundamental II, dessa vez Sebastiana ajudou a pintar, desenhou e os alunos iam cobrindo-as com tinta. Ao retornar ao módulo ela deparou-se mais uma vez com as pinturas estampadas no corpo dos formandos da turma de Ciências Sociais e Humanidades utilizadas para a colação de grau da mesma, o que mais uma vez despertou nela o interesse de poder realizar essa pesquisa (SANTANA, 2016, p. 6, 7).

No caso de Sebastiana, ela destaca a aceitação e acolhimento da proposta das pinturas por parte da comunidade, como essencial para seu prestígio na escola naquele momento. Vemos assim que o sucesso para uma inovação pedagógica tem se dado mediante o apoio e sintonia com as expectativas da comunidade local e suas lideranças. Assim como no caso de Adriele, aqui também podemos perceber a importância dos grafismos e das pinturas corporais entre os Pataxó para a vida social e comunitária seja na escola, em rituais, formaturas ou celebrações coletivas, reforçando seu papel de alteridade, composição étnica e comunitária.

Vemos assim, que essas pinturas servem como marca de alteridade tanto para os membros da comunidade como para os visitantes que chegam à escola. Elas têm despertado debates e perspectivas de produção de conhecimentos que marcam e mobilizam os projetos para a educação escolar indígena em Boca da Mata, ao mesmo tempo em que sinalizam certa perspectiva de diálogo e diferenciação em contextos de formação intercultural. Estes dois exemplos nos dão mostras de que as pinturas corporais e os grafismos nas paredes têm implicações

diretas com as histórias de vida de professores e alunos que passam por esta escola.

Até aqui, pudemos acompanhar parte do percurso da escola indígena na aldeia Boca da Mata e sua participação na formação da comunidade, com algumas das experiências das primeiras gerações de professores indígenas, seu processo de formação e acesso às universidades, além da importância atribuída à oferta do Ensino Médio como possibilidade de um futuro melhor para as novas gerações, em melhores condições de participação e diálogo com a sociedade nacional.

Através destes relatos, foram ficando evidentes também as denúncias sobre as condições precárias e adversas pelas quais a comunidade passou em busca de escolarização junto aos órgãos públicos e suas instituições. Alguns dos avanços e melhorias nas condições da oferta da educação escolar em Boca da Mata têm sido acompanhados pelas mudanças relativas às conquistas por políticas públicas, através de legislação, regulamentação e financiamento da Educação Escolar Indígena que aconteceram em nível nacional, estadual e municipal. No âmbito destas demandas, tem sido cada vez mais relevante a busca por formação universitária desses professores indígenas.

3.4 ESCOLA E COMUNIDADE: TEMAS TRANSVERSAIS SOBRE A ESCOLA HOJE

Além da visita aos espaços escolares e dos depoimentos dos participantes, a Oficina de Estudo do Meio buscou promover um processo de aproximação dialógica por meio de trabalhos em grupos, conversas coletivas e avaliativas em que pudéssemos discutir temas relacionados a educação escolar na comunidade e às atividades de formação que vínhamos buscando desenvolver através das oficinas vinculadas ao curso de extensão.

Muitas destas falas destacaram a importância da valorização do passado de luta da comunidade para a construção da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata. Ressaltaram a importância de se manter viva estas memórias e da necessidade de transmiti-las às novas gerações. Foi destacado o caráter pedagógico destas experiências no processo de formação dos participantes, sobretudo para os

professores mais jovens e estudantes universitários que não vivenciaram esse passado.

Outra questão ressaltada é que a escola não deve valorizar apenas o passado para se fortalecer, ela deve igualmente, perceber as demandas atuais da comunidade para incluí-las em seus projetos e práticas cotidianas. Neste sentido, a percepção de algumas mudanças importantes que ocorreram na comunidade ao longo destes anos de implantação da educação escolar indígena na aldeia puderam ser percebidas quando comparamos, durante as oficinas, as imagens de satélite da escola e seus arredores em períodos diferentes. Deste modo, busco apresentar ao final alguns dos etnomapas construídos durante as Oficinas de Mapas que caracterizam os arredores da escola e nos possibilita perceber algumas das transformações socioespaciais que caracterizam o lugar da escola na comunidade.

3.4.1 Uma avaliação do percurso: memórias, contextos de aprendizagens e inspirações pedagógicas

Ao final deste itinerário sobre os locais de funcionamento das escolas na comunidade, separamos um momento de avaliação onde cada participante pôde relatar suas experiências e pontos de vistas sobre as atividades da oficina e os temas levantados naquela manhã. A seguir, destaco algumas dessas falas que parecem sugerir caminhos para se pensar a educação escolar indígena na comunidade.

Em diversas falas ficou evidente a importância de se retomar estas histórias e experiências passadas no contexto escolar da comunidade como ponto de referência para o futuro e valorização da escola diante dos alunos e da comunidade hoje. O professor Dione aborda esta questão dizendo que:

(...)A aula de hoje, também pra mim foi muito importante, porque a gente volta né, ao passado, vamos dizer assim, recordando muitas coisas que foram vividas por aquelas pessoas, que lutaram principalmente pra trazer essa educação pra gente, trazer a escola, trazer a educação, essa educação que hoje a gente fala diferenciada né, com a educação que a gente mesmo possa ter a nossa própria autonomia de passar a realidade do nosso povo né, é assim... Por exemplo, naquela hora que Juliana tava falando lá na onde o professor João Duro né, ela se emociona naquele momento, então,

isso que é o essencial, por isso que é importante você voltar no passado é..., e poder transmitir pra gente que estava ali junto, por exemplo eu, assim, muitas pessoas falaram sobre a construção das escolas, que foi passando, mas assim, foi pouca coisa né. Tem coisa, no meu conhecimento, mas quando a gente vai mesmo ver ali, estar ali né, no lugar, onde foi vivido ali, muitas pessoas né, acho que ali é o que se torna mais importante e faz a gente valorizar, faz a gente valorizar as pessoas que viveram, que lutaram pra que hoje estivesse aqui, falando nesse momento né, (...) eles fizeram um bom trabalho, fizeram, fizeram com amor, vamos dizer assim, fizeram com amor é pensando no amanhã né, pro futuro (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.41).

Na fala de Dione vemos que além das conquistas em relação a ampliação na oferta do ensino e da infraestrutura da escola, é preciso valorizar a conquista de um modelo de educação “que hoje a gente fala diferenciada”, e recordando as histórias de Juliana e João Duro, ele define esta educação diferenciada como “a educação que a gente mesmo possa ter a nossa própria autonomia de passar a realidade do nosso povo”.

Romário também destaca a importância de se conhecer estes momentos e reforça que estas memórias de luta devem ser ensinadas aos alunos como forma de valorização da escola.

Então acho que é uma forma de nós mesmos trazer e até mesmo utilizar essa aula que o professor fez aqui agora, trazer também pra campo os nossos alunos, pra tentar fazer esta história, saber a história do Jovino que foi pra ser hoje é o diretor da escola, olha o tanto de dificuldade que ele passou... é Juliana né, os outros aqui, e até mesmo nós, (...) Parar pra pensar que isso aqui é uma conquista, é uma... (...) teve gente que andou, de ir andando daqui à Brasília, vamos dizer assim né, e muitas horas você tem tudo na mão aqui, você está estudando, tem a sua merenda no momento da merenda, tem um carro que pega você na porta sua e entrega aqui na escola pra você entrar de novo e entregar de volta na sua casa e a pessoa não dá valor àquilo que tem (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.40).

Nesta fala, o professor valoriza as memórias de lutas em torno da escola, destacando as dificuldades enfrentadas no passado como uma forma de engajar as gerações atuais que não participaram ou presenciaram diretamente estas conquistas. Para isso, ele nos remete à relevância dos personagens que dedicaram

suas vidas à construção da escola e que hoje desempenham papéis de lideranças naquele contexto.

Juliana defende o caráter pedagógico destas experiências e enfatiza a satisfação de poder compartilhar suas memórias, entendendo esse momento como uma oportunidade de contribuir com a formação dos professores mais jovens.

Então, pra mim assim, foi bom porque a gente nunca teve um momento pra mim contar essa história, eu sempre tive essa memória, dessa educação né, lá e cá, nas casas das pessoas, dos moradores (...) então assim, eu fiz parte desta transformação todinha, eu acompanhei vários trabalhos, eu não sei porque né, mas eu sou igual pai, eu guardo de memória de antigas, então tem coisas que a gente grava ali na infância né, coisas boas que você fez e que você participou e isso são coisas que os meninos [professores mais jovens] não conhecem, e que momento bom foi esse, porque deu pra eles conhecer, saber né, como que foi, como se deu a educação escolar indígena por completo né. (...) E aí, com certeza essa história vão passar, vai ter momentos da aula deles que eles vão passar pra os alunos deles, pra ficar sabendo e passar também por esse percurso que a gente acabou de passar, porque isso é conhecimento e é também uma aula né, e como eu falei que tive as primeiras aulas, os primeiros ensinamentos com João Duro, ali pra mim eu era uma aluna e simplesmente, e simplesmente fazia o que ele tava mandando, mas depois, com um tempo depois, parece que aquele momento que eu passei com ele foi um momento de aprendizagem, o melhor momento da minha vida né, de contribuir, de compartilhar... é tão bom quando a gente se ajuda a levantar o tijolo da sua casa né, a estrutura da sua casa, ainda fazer a base, daí você tem história pra você contar né, e você gravar aquilo pra você e contar pros seus filhos, para que possam valorizar cada espaço que nós tivemos na nossa comunidade né, isso é bom pra questão da educação e da valorização do jovem, para que eles possam valorizar o espaço deles e contar (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 39-40).

Juliana destaca a importância pedagógica destes momentos em que pôde contar algumas das memórias sobre suas experiências com a educação escolar na comunidade. Sua expectativa é que a partir destas narrativas, as histórias possam ser transmitidas às outras gerações de alunos e professores. Vemos assim, a importância da oralidade e da memória nas relações de ensino e aprendizagem entre os membros da comunidade. Para Juliana, a difusão destas histórias tende a contribuir para um maior engajamento das gerações futuras na comunidade junto ao projeto escolar.

Ronaldo, o mais jovem professor de língua e artes indígena, expressa sua gratidão pelos primeiros professores e demais colaboradores da escola, atribuindo a eles o mérito de uma formação que o levou a querer ser professor na aldeia e, recentemente, ingressar no ensino superior:

(...) quero agradecer muitos, porque também assim, um incentivo, né que eu comecei também a estudar ali, a partir do colégio lá de baixo né, lá onde tem o parquinho lá, depois vim pro próximo cá, e assim, a gente vê que é uma forma de agradecimento hoje eu tô também né, eu fiz o vestibular esse ano e passei também no IFBA né, agradeço a Juliana que foi uma das primeiras professoras, a Edi, Jovino é, Raimundo, Marconis, Cristiane, e os demais né, então eu acho que a gente vê que tem o respeito e uma educação boa, porque eu acho que quando a gente vai pra frente da sala de aula, a gente vai com um objetivo né, de incentivar aqueles alunos a ter um futuro melhor pra ele, não só pra ele mas pra toda a família e assim, a gente vê que é uma dificuldade né, a gente sabe que a gente passa por cada barreira né, mas tenho a dizer - que nem a professora falava lá na formação que a gente teve também esses dias agora - a gente é muito teimoso né, o tal do índio é teimoso, então acho que a gente tem que ser esse cara teimoso, se não ele não consegue nada na vida (...) Quem diria que a gente poderia conhecer essa história da escola ó, muitos anos atrás né, hoje a gente vê assim as pessoas contar essa realidade né, trazer esse momento pra gente, passar esse conhecimento, assim eu acho que foi de grande importância esse passeio hoje na aldeia da gente né, a gente conhecer cada pedaço da educação, da onde veio surgindo de lá pra cá, até hoje né, onde a gente já tá nessa maravilha aqui. Hoje eu sou professor também, sempre vou incentivando os alunos né, não deixar sua identidade morrer né, sempre levar ela, suspender essa bandeira e vamos que vamos (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 41).

Ao falar da importância dos primeiros professores indígenas como referência para sua formação, Ronaldo destaca também o papel singular do professor indígena que deve estabelecer um trabalho voltado para as famílias de seus alunos. Enxergar os alunos em seus contextos familiares têm sido uma marca importante na educação escolar na comunidade.

Uma estudante universitária destacou a importância de os mais jovens conhecerem essas histórias, especialmente os que buscam cursar uma faculdade, porque serão requisitados trabalhos de pesquisas relacionados à educação escolar indígena. Ela nos contou que:

Eu já fiz um trabalho sobre a escola e fiz só desta, de 2002 né, pra mim foi muito interessante descobrir que teve várias outras escolas no entorno e que a comunidade acompanhou né, esse crescimento, foi mudando, migrando ao mesmo tempo que a escola foi mudando as pessoas foram se aproximando da escola. Eu também não sabia, foi bem interessante, também eu faço faculdade lá em Belo Horizonte, então eu sempre estudo, tenho que estudar né, sobre a escola e tudo mais então também foi bem interessante né, só ampliando meus conhecimento como aqui né, sobre a escola (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.41).

O professor Dione, que começou a estudar na escola *lá de baixo* da prefeitura, destacou também em sua fala, a importância da escola enquanto mediadora na construção dos laços de amizade e companheirismo, que são mantidos para o resto da vida. Ele salienta a importância destes vínculos construídos no contexto escolar enquanto elementos de força e motivação para que ele pudesse prosseguir nos estudos e chegar a uma faculdade.

(...) vivi uns momentos muito bons né, junto com os colegas, tem aqui colegas, que desde quando a gente começou a estudar, acho que a gente concluiu junto o Ensino Médio né, e a gente como estudante brincava, tinha as gincanas, a gente participava, e era assim, aulas bem produtivas né, que a gente ali todo mundo era colegas, amigos, parentes mesmo, a gente vivia mesmo esse elo de irmandade mesmo né, que hoje, às vezes, a gente não vê mais isso. E aí eu posso dizer que a escola é assim minha segunda casa né (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.35).

Vemos assim, que o professor avalia as interações e vínculos comunitários enquanto necessários para os processos formativos daquelas pessoas, com influência direta na sua trajetória de vida enquanto professor.

O professor Kaleby, em sua avaliação sobre o modo de funcionamento das primeiras escolas, destacou que além dos vínculos comunitários e das amizades, a escola deve ser um lugar onde se tenha prazer e alegria:

(...)às vezes a gente passa despercebido né, mas, com essa aula de hoje acho que dá pra abrir né, um leque aí nas nossas cabeças pra a gente se pensar né, se a gente pode fazer aqui né, antes a aula era tão mais simples, mais era prazerosa de você estudar né, às vezes a gente estudava lá naquela escolinha lá de baixo, na hora que

chegava o intervalo você merendava, você ia direto pro rio tomar banho né, aí era a alegria enorme que você tinha né, que tinha um prazer de ir pra escola, aprender né..., até essa semana atrás, eu levei meus alunos né, que nem lá que fala que é a etnomatemática, que a gente é pra sair de dentro da sala de aula, ir até o rio à pé o percurso pra gente fazer várias atividades com eles né, feitos de acordo, que eu fico ali olhando e eles vai ali adquirindo alguns conhecimentos, então levei meus alunos lá pra até o rio né, pra eles dar uma olhada, aí eu perguntei se eles queriam tomar banho, aí foi maior alegria pra eles né, porque eu também vivenciei aquilo. Então queria passar um pouquinho daquilo que eu vivenciei pra eles também né, eu acho que mais ou menos, eu acho que é isso né: ter o prazer de estudar (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 36).

Sobre o trabalho com os alunos dentro e fora das salas de aulas, o professor Romário destacou que o *Estudo do Meio* é uma prática presente em suas aulas, afirmando que:

(...) eu gostei da aula do professor aí né, junto com o trabalho de Alexandre aí, que esse método de trabalho, que como vocês falaram é o Estudo do Meio, eu acho que muitas aulas nós trabalhamos mas não sabia identificar que o nome desta aula é “Estudo do Meio” né. Eu mesmo tem muitas aulas que eu pego meus alunos aqui, em Patxôhã, dou uma caminhada com eles procurando mato pra falar das ervas medicinais, quando não é assim, é falando dos pontos mais importantes da aldeia, é falar uma pouco da... como é que tá a situação da preservação do meio ambiente da nossa comunidade e muitas horas pego assim meus alunos e faço isso né, essa caminhada mais eles aí, falando, explicando, até mesmo na casa de algum ancião fazendo também, pedindo alguma informação a mais pelas histórias deles mesmo e não sabia, vamos dizer assim, que se fosse ser o nome desta aula seria o Estudo do Meio né, pra mim eu dava minha aula ali, então achei interessante né, a gente vai lá, é conhecer de perto onde é que foi, no caso aqui, foi focado sobre a escola né, a escola de Boca da Mata, a escola indígena (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, p. 34).

O professor afirma que se sentiu mais fortalecido para suas aulas de campo na medida em que pôde ouvir dos professores mais velhos que nas primeiras escolas os pais aceitavam com naturalidade que os alunos estivessem envolvidos em atividades fora da escola e em outros espaços da aldeia, como rios, matas, roças e quintais. Romário destaca esta que:

(...)é bom também saber que naquela época antigamente, os alunos né, o professor tinha total liberdade de chegar com o aluno e fazer, levar pra um rio, levar pra pegar uma lenha, fazer qualquer coisa, contar uma história, fazer algum tipo da aula que fosse daquele momento ali, como que hoje, tinha total liberdade, os pais aceitavam totalmente e hoje nós pegamos os alunos pra levar em um rio e é um monte de burocracia, é tem que ter cuidado pra não se afogar, não sei o que, o cuidado com algum animal ali, um bicho peçonhento, alguma coisa e antigamente não tinha isso, todo mundo vivia... e antigamente era mais fechado né, tinha na beirada aqui era tudo mata. E os pais aceitava normal ali e não tinha esse negócio assim de a gente ficar desta forma né, com esse tanto de medo hoje, mas mesmo assim eu gosto de trazer essa parte, como minha matéria é Patxôhã, é falar sobre a cultura, até mesmo essa semana agora né, eu tive ali na sala de aula, que eu estou trabalhando com ervas medicinais, e quando eu falo de ervas medicinais eu trabalho a crença Pataxó junto, que tem a ver também, que não é simplesmente fazer um remédio de mato, mas sim você falar da cura também através da reza né, através do... você acreditar naquilo ali, e no curso o aluno falou assim: “professor eu não sei o significado daquele *timbero* né, do cachimbo daquela forma ali que você fazia, até eu mesmo quero experimentar pra poder saber, pra eu ter aquela sensação, pra [ver] como que é”. Eu falei: “-opa, vamos lá!”. O menino tava até com o *timbero* na sala, só que ele tava com um pouco de ervas, eu fui lá e falei: “não, o que eu uso no ritual é dessa forma, tem vários tipos de ervas né, tem a *amesca*, tem a aruanda, tem alecrim, tem pimenta africana, tem o beque...”. Eu vou falando o nome das outras ervas que eu utilizo lá, e aí eu trouxe pra cá né, eu fiz isso, aí eu coloquei todo mundo sentado na cerâmica lá e comecei falar pra eles a respeito do que significava aquilo e comecei a falar pra todos eles, a contar essa história, qual é a história do rapé, comecei a falar tudo isso e fiz a minha aula lá dentro, dessa forma. Foi lá que eu expliquei ainda, outro professor não tem essa autorização de chegar e fumar um cigarro aqui dentro da sala de aula, acender um cigarro dessa forma assim, hoje, na aula de hoje, mas, a aula de Patxôhã, a aula da cultura, e qualquer professor que estiver falando em relação a este assunto, pode muito bem, porque isso faz parte da nossa cultura, isso que nós temos que aprender (...) então eu olho lá pra antigamente né, na época em que os professores... nessa época de Juliana, época dos outros professores que também já passaram por aqui, e aí tem essa total liberdade pra fazer isso com nós alunos né, e os pais não tinham esse receio, não tinha restrição com a gente nem nada, e hoje, você vai fazer qualquer tipo de coisa aí, tem hora que até o próprio colega fala “oh, será que isso pode?”, não sei o quê..., porque está estudando lá fora e entende de outra forma né, hoje aí vai Lei..., não sei quantas coisas que tem né, pra tentar nos frear, não deixar nós tentar viver esta parte [de] mostrar, lembrar (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, 34-35).

Esta fala aborda aspectos importantes sobre como tem sido tratado o tema da educação escolar indígena diferenciada e específica na comunidade. Romário remete às práticas entre professores e alunos nas primeiras escolas, destacando a autonomia do professor na relação com seus alunos, para discutir a situação atual em que, certas vezes, os pais dos alunos e até mesmo os professores indígenas não compreendem as aulas fora da sala de aula como algo positivo. O aspecto mais imediato deste receio com as aulas de campo é a questão da segurança das crianças, como citados por Romário em relação a afogamentos, bichos peçonhentos, etc.

O professor de Patxôhã remete esta percepção ao mencionar a burocracia e demais exigências que ele considera excessivas e inibidoras e destaca que estas práticas vão se consolidando ao ponto de ser questionado pelos seus colegas professores, que apesar de compartilharem um mesmo processo de construção da educação escolar indígena na comunidade, admitem o receio de infringir leis ou regulamentos relacionados ao ambiente escolar. Neste ponto podemos ver que Romário enquanto professor de cultura Indígena se sente melhor respaldado diante das diretrizes vigentes para a educação escolar indígena no Brasil. O professor destaca assim o amparo legal dos professores de Língua e Artes indígena por estarem diretamente inseridos no *ensino diferenciado*, enquanto que outros professores não teriam as mesmas prerrogativas, explicitando assim certa dicotomia entre os professores de cultura e os demais.

Para finalizar, dois professores destacaram a importância da escola e sua relação direta com o território. O professor Edimarcos citou a visão das lideranças mais velhas que dedicaram suas vidas à luta pelo território e por melhores condições para a formação escolar na comunidade:

(...)porque assim, na verdade se você sentar com qualquer liderança mais velha hoje, e com os mais novos também, se você perguntar pra eles o que eles querem deixar de legado para a comunidade eles vão falar que é o território demarcado e uma educação de qualidade (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, 2021, p.38).

Já a professora Sebastiana (Ektanay) mencionou o trabalho de pesquisa que vem realizando com seus alunos em que relaciona a história da aldeia e do território

em suas atividades curriculares. Ela dá aulas de geografia para o Ensino Fundamental e mencionou que costuma trabalhar com seus alunos a produção de mapas a fim de discutir aspectos relacionados ao território de Barra Velha e Monte Pascoal. Neste trabalho ela já havia incluído uma unidade para abordar a história da aldeia Boca da Mata, no entanto, ao conhecer as histórias sobre as escolas na comunidade - através dos relatos na oficina - ela mencionou que pretendia incluir a história destas escolas em sua disciplina. Ela nos contou que:

(...) porque eu trabalho com os meninos a terceira unidade o mapa do território né, o território Barra Velha e Águas Belas, eu trabalho isso com os meninos em geografia, e aí quando eu retornei, agora na quarta unidade, eu já tô trabalhando com os meninos a história de Boca da Mata, que eu já vou estar incluindo a história da escola dentro da história de Boca da Mata nesse trabalho aí, porque a gente, primeiro nós abrangeu o território e agora nós fechou em Boca da Mata né, porque tem um pouco mais de conhecimento, aí pra mim, já vou colocar na história de Boca da Mata, no caso da escola, dentro deste texto também, porque os meninos está num processo de pesquisa ainda, que é só pra outra semana a gente vai retornar, então foi bacana pra mim né, abriu mais um espaçozinho aí, um lequezinho, mais uma pesquisa aí né... (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.28).

Vemos na fala da professora que estudar a trajetória da escola em Boca da Mata está diretamente relacionado a um aprofundamento dos conhecimentos sobre a aldeia e o território. Outro elemento de destaque em sua fala foi o fato de ela e seus alunos produzirem e utilizarem mapas do território enquanto ferramenta pedagógica no contexto escolar. Vemos na imagem abaixo um destes mapas produzido nas aulas de Geografia, em que são destacados os nomes das aldeias, o curso dos principais rios e a área de mata nas Terras Indígenas de Barra Velha e Águas Belas.

Figura 7 - Mapa do território elaborado por Ektanay e seus alunos durante as aulas de Geografia no Ensino Fundamental: fotografado da parede da sala de aula em 2019.



Fonte: foto do autor

Nesse mapa são identificados os principais locais que fazem limites com o território indígena como os povoados de Palmares ao sul e Montinho a oeste. Também aparecem em destaque os diferentes tipos de relevos, solos e vegetação encontrados e as áreas onde acontecem os principais impactos e conflitos socioambientais como, por exemplo, a degradação de nascentes, o assoreamento de rios, o plantio de eucalipto e a contaminação por agrotóxico destes ambientes. São identificados ainda grandes áreas de sobreposição de empreendimentos públicos e privados sobre o território reivindicado pelos Pataxó. Este mapa é certamente inspirado nos três mapas produzidos e publicados no contexto do *Plano de Gestão Territorial do Povo Pataxó de Barra Velha e Águas Belas- Aragwaksã* (FUNAI, 2012) e sinaliza para a importância do conhecimento sobre o território no contexto pedagógico e curricular da escola.

Estas falas da professora Ektanay e do professor Edimarcos nos levam a conceber laços importantes entre a escola e o território no projeto étnico e

comunitário destes indígenas. Seja na trajetória de vida dos mais velhos ou nos temas tratados como prioritários pelos professores nos dias atuais. Assim, a escola e o território têm assumido grande relevância para os projetos de futuro da comunidade e do grupo étnico.

3.4.2 Sobre a importância da escola na comunidade

Entre as atividades relacionadas com a Oficina de Estudo do Meio, tivemos ainda um momento em que os participantes da comunidade (dezoito no total), se reuniram em quatro grupos para discutir e destacar aspectos considerados relevantes nessa relação entre a escola e a comunidade. A seguir, busco sintetizar os principais temas e discussões levantadas pelos grupos. Estes temas colocam em evidência elementos que marcam o projeto atual da educação escolar pensado por esses indígenas em Boca da Mata.

O primeiro grupo⁵⁵, composto por quatro professores, destacou que a escola deve mostrar os conhecimentos científicos voltados para o meio em que vivem, e que os conhecimentos da comunidade devem ser, conforme a fala dos participantes, “disputados de igual para igual com os conhecimentos de fora” (Trecho obtido a partir da transcrição de áudio gravado em 2019, no dia da oficina). Com isso, os participantes buscaram destacar a importância dos conhecimentos comunitários frente os conhecimentos científicos.

Seu Patxyó, um dos membros do grupo, destaca que não é preciso ir à escola para se ter educação. Ele compreende que existe um tipo próprio de conhecimento que se adquire junto à família, esse conhecimento é considerado único e não é passível de ser comparado nem quantificado. Ele afirma que: “Nossos pais tinham um conhecimento incrível, precisou de conhecimento científico? Não, essa coisa é eterno!” (Trecho obtido a partir da transcrição de áudio gravado em 2019, no dia da oficina).

Neste mesmo sentido, Renato, outro membro do grupo, destaca que a escola deve ser vista como um “meio de autoconhecimento” para a comunidade, e

55 Estou numerando os grupos de acordo com a ordem das apresentações no dia da Oficina.

menção o seu pai como exemplo, que, apesar de ter estudado até terceira série, lutou para que seus filhos pudessem ter uma boa escola na comunidade. Diante deste contexto ele questiona: “Qual a visão que nossos pais, os mais velhos têm pra querer trazer a escola pra nossa comunidade?” (Trecho obtido a partir da transcrição de áudio gravado em 2019, no dia da oficina).

Buscando avançar nesta questão de que a escola é vista pelos mais velhos como uma necessidade para um futuro melhor, Júnior (Pebe), destacou o papel da escola para intermediar a relação entre os indígenas e o “mundo lá fora”, qualificando-a como um meio importante para a sobrevivência nos dias atuais. Ele utiliza-se de uma metáfora para nos trazer essa situação:

Eu vejo a escola hoje como se ela fosse um colírio no olho de um ser humano nosso, se não tivesse a escola, nós tinha o nosso aprendizado, nosso e dos nossos parentes, os conhecimentos de nossos avô, bisavô e assim por diante, e do pai da gente, aquele conhecimento ali, que é uma prática e uma teoria dos nossos antepassados... e hoje com a escola já muda, eu vejo ela como um colírio, porque ela veio para tirar toda neblina dos nossos olhos, aquela poeira, a venda que estava nos nossos olhos, que não consegue ver esse mundo lá fora, que é um colírio, que é a importância de o cara estudar, de o cara ser alguém na vida (Trecho obtido a partir da transcrição de áudio gravado em 2019, no dia da oficina).

Ao pensar sobre este futuro que a escola pode proporcionar aos membros da comunidade, ele cita uma fala de Seu Manoel Santana bastante conhecida na comunidade:

Assim eu lembro de uma frase de uma pessoa quando eu era novo, que eu ia nas reuniões, de uma pessoa que sempre falava assim: - “Estuda, estuda porque um dia o seu dinheiro está lá no banco”. Que se a gente estudasse um dia tinha que ser alguém (Trecho obtido a partir da transcrição de áudio gravado em 2019 no dia da oficina).

Conforme as explicações que seguiram, seu Manoel Santana queria dizer com esta fala que a comunidade estava precisando de pessoas capacitadas para assumirem os cargos e as funções desempenhadas por pessoas não indígenas em áreas como a educação, a saúde e o desenvolvimento de projetos de sustentabilidade econômica e ambiental na comunidade. Neste contexto, a escola é

vista como um meio de capacitação para que os indígenas da comunidade possam assumir estes trabalhos na aldeia.

O segundo grupo, com três professoras e um professor, deu destaque ao papel da escola como ponto de referência para propostas e encaminhamentos de demandas da comunidade. Eles afirmaram que tudo que envolve questões relacionadas ao território, as políticas públicas e o desenvolvimento da população, a escola tem sido o “núcleo e o cérebro”. Assim destacam a escola como ponto de encontro para a realização de projetos, reuniões e encaminhamento de demandas da comunidade.

Ao relacionar a escola com os projetos e o futuro da comunidade, a professora Luciana, que integrava o grupo, levantou uma outra fala de seu Manoel Santana, também muito conhecida na comunidade em que destaca. “Um dia conversando com ele, ele falou pra mim assim: Hoje, a roça da gente é a escola, o facão e a enxada é o caderno e a caneta” (Trecho obtido a partir da transcrição do áudio gravado em 2019 no dia da oficina).

Esta fala é muito importante porque relaciona o principal meio de subsistência da comunidade até então, a roça, com a escola, sinalizando para o papel da escola de prover a subsistência e o futuro da comunidade. Veremos na sequência deste trabalho que a roça também desempenha papéis centrais na organização das famílias no território, além de promover saberes, conhecimentos e pedagogias que marcam as relações sociais, culturais e políticas entre os Pataxó de Barra Velha e Monte Pascoal.

O terceiro grupo formado pelos mais jovens e ex-estudantes destacaram a motivação de se estudar na escola tendo em vista a possibilidade de um futuro melhor. Márcio, recém formado no Ensino Médio, destacou que:

A escola é uma fonte de reconhecimento que a gente temos para o primeiro passo da nossa vida, para o que a gente reconhece assim, para uma vitória, que é o Ensino Médio, o Ensino Médio para passar para uma faculdade para ser alguém na vida, ter um objetivo para ser alguém (Trecho obtido a partir da transcrição do áudio gravado em 2019 no dia da oficina).

Vemos aqui a perspectiva de Márcio em cursar o Ensino Superior, uma expectativa bastante comum entre os formandos do Ensino Médio. Lígia, também

recém formada no Ensino Médio, considera que a escola foi como sua segunda casa, ela relata que sua mãe era analfabeta e não podia ajudá-la com as suas dificuldades na escola, deste modo, e sem ter outro parente para quem pudesse recorrer, ela contou que foi o professor de cultura quem lhe deu acolhimento nos momentos que mais precisou. Ela se lembra que esse professor sempre dizia para seus alunos deixarem a má educação lá fora, porque deveriam respeitá-lo como um pai e uma mãe.

O quarto grupo, formado por cinco professoras, trouxe elementos que destacam as relações entre os professores indígenas e a comunidade. Cleidiane se diz satisfeita por ter estudado na aldeia e se formado como professora da mesma escola: “Eu sou raiz desta escola, ela me fez ser a pessoa que sou hoje! Foi daqui que eu nasci” (Trecho obtido a partir da transcrição do áudio gravado em 2019 no dia da oficina). Esta fala remete-nos a questão dos vínculos entre os professores indígenas e a escola na comunidade. Ser um professor criado na própria aldeia seria fundamental para que a escola esteja em sintonia com a comunidade.

A professora Adriele mencionou a importância da escola na comunidade para a formação de lideranças: “Eu aprendi a ser uma liderança na escola, com a comunidade e os anciões” (Trecho obtido a partir da transcrição do áudio gravado em 2019 no dia da oficina).

Estas questões levantadas foram problematizadas pelos grupos que voltaram a se reunirem para pensar e propor ações que a escola poderia adotar para suprir as demandas da comunidade nos dias atuais. As propostas foram sistematizadas pelos grupos e escritas em folhas de cartolina.

Em relação aos conhecimentos tradicionais da comunidade foi reforçado que eles devem ser cada vez mais incorporados nos processos de ensino e aprendizagem da escola, sobretudo o estudo e a prática da língua Patxôhã. Para seu Patxyó, o Patxôhã não pode ficar restrito à escola, ele tem de ser praticado pelas famílias em casa. Assim, a escola deve valorizar os conhecimentos tradicionais da comunidade a fim de difundi-los entre os alunos e suas famílias. A escola deve fazer a comunidade “Compreender que o uso da língua materna é um meio de fortalecer a identidade tradicional do povo” (Trecho obtido a partir da transcrição do áudio gravado em 2019 no dia da oficina). Cleidiane entende que é

fundamental o ensino de cultura na escola, desde os primeiros anos da escolarização, porque “enquanto os adultos aprendem uma palavra ou outra, as crianças aprendem facilmente um bocado de coisas” (Trecho obtido a partir da transcrição do áudio gravado em 2019 no dia da oficina).

Em relação ao papel da escola em formar professores a fim de gerar empregos na comunidade, Renato problematizou que este caminho começa a ficar saturado na medida em que os professores indígenas começam a competir entre si para ocupar as vagas de trabalho disponíveis na escola. Ele afirma que é dever da escola orientar os alunos para outras possibilidades de empregos e carreiras universitárias. Neste sentido, foi destacado que cabe à escola promover projetos voltados para a sustentabilidade econômica das famílias na comunidade. A escola deveria “criar projetos na comunidade que venham gerar emprego para os jovens que estão desempregados” (Proposta sintetizada em cartolina durante a oficina em 2019).

Ao se discutir a sustentabilidade econômica da comunidade, seu Patxyó destacou que a comunidade vive um momento de perda de sua sustentabilidade alimentar. E destaca que as roças, as plantações e a produção de farinha vêm diminuindo porque boa parte das famílias que produziam alimentos de forma tradicional foram absorvidas pela escola. Os participantes atentaram para o fato de que atualmente, muitas famílias na comunidade têm que comprar farinha e outros alimentos fora da aldeia. Seu Patxyó destaca que os agricultores foram envelhecendo e as novas gerações não assumiram seus trabalhos.

Outras propostas buscavam reforçar a importância da presença das famílias na escola: “Buscar projetos e oficinas pra escola que possa fazer com que a família passe um momento na escola e ao mesmo tempo saber como anda a vida do seu filho na escola” (Proposta sintetizada em cartolina durante a oficina em 2019). Assim, reforçaram a importância de se trazer as famílias para a escola, a fim de se constituir uma rede de apoio aos alunos e professores. A maioria dos professores mencionaram o incentivo que tiveram das famílias, que, mesmo com pais analfabetos, sabiam que a educação escolar era fundamental. Seu Patxyó, endossado por outros professores, ressaltou que os alunos que não tem o acompanhamento da família costumam dar “mais trabalho” em sala de aula e apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.

Em relação ao papel da escola no apoio e orientação aos estudantes, foi destacado que a escola precisa promover esclarecimentos e prevenção frente a problemas comuns aos jovens relacionados ao uso de drogas, alcoolismo, gravidez precoce, cuidados com o corpo e a saúde. Para isso a escola deve “Conscientizar os jovens através de palestras e informações sobre a prevenção e as consequências de uma gravidez na adolescência” (Proposta sintetizada em cartolina durante a oficina em 2019), além de “Informar os alunos sobre os riscos e perigos a partir do uso de entorpecentes” (Proposta sintetizada em cartolina durante a oficina em 2019).

Outro tema destacado como dever da escola em relação às famílias, foi a necessidade de valorização e respeito aos anciões da comunidade. Desta forma, os participantes destacaram que deve estar entre os objetivos da escola o de “Incentivar os jovens a respeitar e a cuidar dos nossos anciões” (Proposta sintetizada em cartolina durante a oficina em 2019).

Os participantes destacaram ainda algumas demandas para a capacitação e orientação dos alunos em relação ao uso das tecnologias digital e informacional, hoje bastante difundidas na comunidade, sobretudo entre os mais jovens. Diante das demandas por formação escolar visando um futuro melhor para a comunidade, seu Patxyó reconhece a influência e a necessidade do uso destas tecnologias no contexto escolar e problematiza: “Será que nossa educação vai mudar? É preciso mudar, mas até a onde?” (Trecho obtido a partir da transcrição do áudio gravado em 2019 no dia da oficina). Na sequência destes questionamentos, alguns participantes entendem que a escola deve orientar seus alunos para que possam “Saber usar a tecnologia de maneira objetiva a favorecer o desenvolvimento comunitário” (Proposta sintetizada em cartolina durante a oficina em 2019). As tecnologias também devem ser utilizadas para melhorar a aprendizagem dos alunos na escola que deve “Estimular ao aluno o uso correto de aparelhos tecnológicos mostrando que o domínio destas ferramentas podem auxiliar no aprendizado escolar” (Proposta sintetizada em cartolina durante a oficina em 2019).

Além das propostas relacionadas às ações entre a escola, os alunos e seus familiares, também foram destacados temas que relacionam a escola à organização, preservação e sustentabilidade ambiental do território. Neste momento, foi atribuído

à escola a responsabilidade de promover o cuidado e a proteção das nascentes dos rios e desenvolver projetos de recuperação e reflorestamento das áreas degradadas de mata nativa. Para isso, a escola deve “conscientizar as pessoas da aldeia a não degradar as fontes e nascentes que existem em nossa comunidade” (Proposta sintetizada em cartolina durante a oficina em 2019). Jovino recorda que a escola ajudou no combate ao último incêndio durante 30 dias e também tem envolvido professores e alunos em projetos e mutirões junto à cooperativa Cooplanjé⁵⁶ para a produção de mudas e reflorestamento das áreas degradadas de mata na comunidade.

Todos estes temas são de grande relevância para o projeto escolar na comunidade nos dias atuais. Eles sinalizam a proposta de uma educação escolar voltada ao desenvolvimento e bem estar da comunidade e destacam o papel da escola na organização do território e fortalecimento do grupo étnico. Estes temas serão retomados nos próximos capítulos e nos ajudarão a compreender alguns dos rumos tomados sobre o processo da educação escolar indígena na aldeia Boca da Mata e sua relevância para o contexto mais amplo da educação intercultural no Brasil. Assim, a apresentação e discussão sobre estes temas, pode contribuir para uma relação mais atualizada e menos estigmatizada sobre os projetos e experiências em torno da educação escolar indígena em nossos dias.

A seguir busco apresentar os arredores dos locais onde a escola atual está situada, a fim de contextualizar sua presença na aldeia.

3.4.3 A escola e seus arredores

Antes de finalizar o capítulo, apresento dois etnomapas que nos remetem aos arredores dos locais onde se encontram as instalações atuais da escola. Esses materiais foram construídos em conjunto com os participantes da Oficina de Mapas a partir de imagens de satélite que foram impressas e trabalhadas em quatro encontros entre os anos de 2019 e 2021.

⁵⁶ A Cooperativa de Florestamento e Reflorestamento da Aldeia Pataxó de Boca da Mata tem como objetivo coletar sementes e produzir mudas nativas e participa diretamente do esforço de recuperação do Parque Indígena do Monte Pascoal.

A primeira imagem traz os arredores do prédio principal da escola, conhecido como a *escola grande*, a *escola lá de cima*, e se propõe contextualizar e apresentar as relações socioespaciais que envolvem a escola no território.

Figura 8 - Etnomapa: Aldeia Boca da Mata escola e arredores em 2021



Fonte: produzido durante Oficina de Mapas na aldeia Boca da Mata entre 2019-2021

No entorno da escola identificamos sessenta e dois domicílios familiares, dos quais, três (5%) são de alvenaria, nove (15%) de tábuas e cinquenta (80%) de taipa (pau-à-pique). Os moradores dos arredores da escola pertencem majoritariamente às famílias Santana, Pesca, Alves e Braz.

Assim como nos casos das escolas narradas anteriormente, os materiais utilizados para a construção destas moradias têm uma relação direta sobre as formas de organização da comunidade e sua relação com o território. As casas de taipa, em geral, são construídas em regime de mutirão em que participam familiares, vizinhos e amigos. Estas construções podem ser feitas num espaço de tempo relativamente curto, cerca de uma semana para a construção e duas semanas para secagem do barro. Existe um cuidado especial com as madeiras que servirão de

esteios, porque devem ser resistentes a fim de se evitar pragas e apodrecimento precoce. Entre os esteios principais são colocadas varas finas ou lascas de toras, que são amarradas paralelamente umas às outras, na horizontal e na vertical, de modo a formarem uma trama. Esta trama é preenchida com barro de tipo adobe, de coloração amarelada, e formam as paredes da casa. Os telhados são, geralmente, feitos de telha *eternit*, mas também, em menor proporção, podem ser de palha e folhas de coqueiro. As portas e janelas são feitas com tábuas produzidas na própria comunidade. Os custos financeiros neste tipo de construção são relativamente baixos e se restringem ao telhamento e à alimentação dos participantes do mutirão.

Em menor número temos as casas de tábuas. Neste tipo de construção, as toras de madeira são retiradas da mata na própria aldeia e cortadas em tábuas com moto serra. A derrubada dessas árvores costuma respeitar as fases da Lua, sendo preferível a lua minguante por se tratar de um período em que o metabolismo das plantas estão em menor atividade. Conforme o conhecimento local, neste momento o cerne da madeira está fechado para o fluxo de seivas e energias entre as raízes e as folhas das árvores, deixando os veios internos dos caules mais fechados e, portanto, menos suscetíveis ao ataque de pragas como brocas e cupins. As casas de tábuas costumam ser mais recorrentes entre as famílias que trabalham com as atividades de artesanato em madeira, geralmente na produção de gamelas e outros utensílios domésticos como colheres de pau, pilões e tábuas de cozinha, que são vendidos em outras aldeia e comércios na região. O processo de construção destas casas também é baseado na força de trabalho familiar e demanda um número menor de participantes em relação às casas de taipa. Neste tipo de construção o esforço maior se dá entre a extração da madeira e o corte das tábuas. Depois disso, a montagem da casa ocorre em um ou dois dias. O telhamento também costuma ser com telhas *eternit*.

As casas de alvenaria ocorrem em menor número e são construções mais recentes. São feitas de forma convencional, com tijolos, ferragem e cimento. A mão de obra costuma ser contratada. Este tipo de mão de obra é bastante limitado na aldeia sendo necessário em certos casos a contratação de pedreiros de fora da aldeia. Com exceção da areia e de algumas madeiras, os materiais utilizados vêm das cidades próximas, principalmente de Itamarajú ou Itabela, aumentando

consideravelmente os custos com o transporte até a aldeia. Todas as casas de alvenaria ao redor da escola pertencem à famílias de professores e foram construídas nos últimos cinco anos.

O modo como as casas são construídas e os materiais utilizados nos remetem a aspectos importantes da organização socioespacial destes indígenas. As casas de taipa e madeira têm uma duração relativamente menor que as de alvenaria, entre dez e vinte anos, após esse período a casa costuma ser abandonada ou desmanchada e é construída uma nova casa. Esta prática está relacionada ao costume de mobilidade e circulação das famílias Pataxó no território. Este período entre dez e quinze anos está associado também ao tempo de desgaste dos solos utilizados para o cultivo das roças, quando os indígenas precisavam buscar novas áreas cultiváveis. Cerca de dez anos também é um período considerado adequado para a recuperação dos solos *cansados* e a reabertura destas roças e espaços.

A construção das casas em alvenaria parece sinalizar para o processo maior de sedentarização promovido pela redução dos espaços disponíveis para agricultura e o assalariamento de professores e funcionários na escola e em outras frentes de trabalho como na área da saúde. Como foi destacado na Oficina, uma das consequências deste processo é a redução dos espaços de cultivos de alimentos e a maior dependência de projetos e iniciativas para a geração de trabalho e renda. Neste aspecto a escola assume um papel de destaque como pudemos perceber na seção anterior. Estas questões também vem interferindo no tamanho das famílias nucleares em que as novas gerações dos casais têm diminuído o número de filhos.

Durante a oficina os participantes também identificaram os projetos, iniciativas e estabelecimentos não residenciais próximos à escola. Foram identificados três galinheiros do projeto da Associação de Mulheres, uma igreja evangélica, um Centro Cultural Pataxó e a caixa d'água que abastece os moradores de diversas regiões da aldeia. Foram relacionados ainda, alguns cultivos e roças em quintais, uma farinheira e um galpão inacabado.

A área destinada ao cultivo de roças é bastante reduzida se comparada com outras regiões da comunidade. Em contra partida, esta área ao redor da escola, é a que concentra o maior número de professores, doze, num total de vinte e quatro que trabalhavam na escola em 2021, além de três funcionários que também vivem nessa

mesma área. Estas observações remetem ao alerta de seu Patxyó sobre a relação entre a redução da produção de alimentos e o aumento do número de famílias que sobrevivem do trabalho assalariado na escola.

O Centro Cultural Pataxó é uma construção circular feita em madeira e palha de coco em que são realizados rituais e celebrações voltados ao fortalecimento da cultura e da espiritualidade Pataxó. Embora o espaço já visse sendo utilizado frequentemente desde 2016, a estrutura atual foi construída em 2019, através de uma iniciativa dos professores Romário e seu irmão Ronaldo, junto à outros irmãos e familiares. O espaço está situado no quintal de seu Luiz Pesca, pai desses professores. Neste quintal também existe uma farinheira de uso familiar e o maior espaço de roça cultivada nesta região do entorno da escola.

Inicialmente esta escola seria construída no centro da aldeia, no local onde fica o campo de futebol, mas depois de diversas reuniões entre a comunidade, a FUNAI e os engenheiros responsáveis pela construção do prédio escolar, decidiu-se pelo seu local atual, que na época era ocupado por uma recente plantação de coqueiros. A construção da escola neste espaço foi acompanhada de um acelerado processo de ocupação e transformação desta região. Durante a Oficina do Estudo do Meio, Romário fez menção a estas transformações:

É, daqui pra cá era tudo fechado, era só uma estradinha fechada assim, que a pessoa ia lá pra cima, pra mata, outros ia pra lá pra cima. Meu tio fez uma casa ali em cima lá, seu Zebedeu, aí depois, com a escola lá de cima daí já fez esta estrada, fez esta que está aqui para ser o caminho da escola e depois abriu por lá também, foi uma história... Daí naquele momento que estava falando que a escola traz a população pro meio junto, eu acho que traz mesmo, porque demonstrou ali, nessa escola ali de cima, a nova, olha o tanto de gente que foi pra lá, quem dizia que o pessoal ia fazer casa lá pra cima? (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 17).

Estas transformações podem ser observadas se compararmos o etnomapa acima, elaborado em 2021, com o que é apresentado na imagem a seguir, com a imagem de satélite sobre este mesmo espaço no ano de 2006.

Figura 9 - Aldeia Boca da Mata: Escola e Arredores em 2006



Fonte: Imagem extraída do Google Earth, editada pelo autor

Comparando as duas imagens é possível observar o processo de transformação da paisagem e o crescimento do número de moradores impulsionado, possivelmente pela construção da escola naquele local.

O outro espaço onde funciona a escola atualmente é conhecido como a *escola lá de baixo* ou a *escola da prefeitura*, que fica nas intermediações da região central da aldeia. De acordo com os trabalhos da oficina, contabilizamos quarenta e sete domicílios familiares nesta região, dos quais sete (15%) são de alvenaria, três de tábuas (6,5%), e trinta e sete (78,5%) de taipa. Nos quintais destas casas foram identificadas onze roças familiares de pequeno e médio portes. Em relação aos projetos, iniciativas e estabelecimentos não residenciais, pudemos contar dois galinheiros do projeto da Associação de Mulheres, duas igrejas evangélicas, uma igreja católica, quatro bares, duas vendas, uma farinheira, um antigo cemitério de crianças e uma poço artesiano da FUNASA⁵⁷ que serve a comunidade naquela região. O centro da aldeia é formado pelo salão comunitário e o campo de futebol, conforme podemos observar na figura abaixo:

⁵⁷ A Fundação Nacional de Saúde é uma entidade vinculada ao Ministério da Saúde do governo do Brasil encarregada de promover saneamento básico à população.

Figura 10 - Etnomapa: Aldeia Boca da Mata centro e arredores em 2021



Fonte: produzido durante Oficina de Mapas na aldeia Boca da Mata entre 2019-2021

As duas áreas apresentadas acima são as mais populosas da comunidade, com uma densidade demográfica de 250 famílias/km² nos arredores da *escola lá de cima* e 329 famílias/km² na *escola lá de baixo*, no centro da aldeia. Essa média é bastante alta se comparamos com a média geral para a aldeia, que foi calculada em 15,5 famílias/km². As duas localidades juntas concentram cerca de 55% da população total da aldeia. A densidade demográfica acentuada nos arredores das instalações escolares refletem mudanças significativas na organização social da comunidade.

Veremos na sequência deste trabalho como tem se dado historicamente a organização socioespacial e educacional dos Pataxó no território de Barra Velha e Monte Pascoal.

Neste capítulo procurei apresentar o percurso da educação escolar na comunidade, destacando os aspectos levantados pelos participantes das Oficinas quanto aos locais de construção, o funcionamento e o processo formativo dos professores indígenas. Desta forma, procurei estabelecer um paralelo entre as

demandas institucionais para a educação escolar indígena e os elementos relacionados à construção de um modelo diferenciado de educação escolar indígena na comunidade. Neste sentido, também busquei apresentar a escola nos dias atuais destacando algumas das expectativas dos professores e demais participantes das oficinas sobre os projetos voltados para o presente e o futuro da escola para o grupo étnico.

A seguir, procuro aprofundar algumas destas temáticas destacando como o modo de ensinar e fazer escola entre os Pataxó está ligado às formas como se relacionam com o território e a sociedade regional e nacional. Buscarei para isso, estabelecer um diálogo entre os processos de ocupação e circulação destes indígenas no território e suas demandas por formação escolar, destacando a importância dos quintais, das roças e dos vínculos familiares na formação de um modo específico de aprender e ensinar no contexto étnico e territorial Pataxó.

4 A ESCOLA HOJE É A ROÇA NOSSA: ENTRE SABERES E PEDAGOGIAS PATAXÓ

No capítulo anterior, as histórias sobre as escolas em Boca da Mata evidenciaram as marcas dos vínculos comunitários no processo de escolarização na aldeia. A seguir procuro aprofundar algumas das temáticas levantadas sobre as relações entre a escola e a comunidade étnica, que nos remetem a um modo próprio de ensinar e fazer a escola em Boca da Mata.

Em uma das etapas da Oficina do Estudo do Meio, quando discutíamos sobre as relações presentes entre a escola e a comunidade, seu Patxyó argumentou que existe um tipo de educação que acontece no lugar ao qual se pertence, que se aprende em contexto familiar e comunitário. Ele problematizou esta questão da seguinte forma:

Tem um detalhe quando você fala assim: e a educação? Não é preciso você ir à escola para você ter educação. Porque no lugar mais remoto pode não ter nenhum tipo de escola, nem nada, pode não ter nada, mas a educação permanece ali, é o caso de nossos povos indígenas. O aprendizado que nós tivemos, o conhecimento que nossa família repassou pra nós, pro nosso povo, aquilo é um conhecimento que ninguém tira, uma coisa rica de conhecimento. Então precisou a gente ir pra escola para nós conhecer a educação? Precisou alguém levar lá o conhecimento científico pra nós aprender isso? Não, isso já é coisa eterna (Trecho reproduzido a partir da transcrição do áudio gravado em 2019, no dia da oficina).

A fim de aprofundar algumas destas questões, apresento nesse capítulo, o percurso biográfico de quatro membros da comunidade que viveram algumas das histórias relacionadas à formação da aldeia e da educação escolar na comunidade. As biografias apresentadas a seguir, sinalizam percursos de experiências pessoais e coletivas sobre a ancestralidade destes indígenas no território. Estas temáticas nos dão pistas sobre os saberes e os modos de aprendizagens conhecidos e praticados entre estas famílias e que incidem diretamente sobre a formação dos professores, alunos e equipe de gestão que atuam na Escola Indígena Pataxó Boca da Mata.

As biografias nos mostram que estes conhecimentos têm sido cultivados nas roças, nos quintais e nas cozinhas das famílias Pataxó, lugares que marcam os processos formativos na comunidade e atribuem uma característica própria ao

projeto curricular, pedagógico e comunitário da escola Pataxó em Boca da Mata. Estes conhecimentos e suas práticas pedagógicas, aparecem assim como elementos de diferenciação escolar, e sinalizam para uma experiência em particular sobre a educação intercultural e indígena na comunidade.

Estas narrativas versam sobre experiências orientadas sob valores e conhecimentos relacionados a ancestralidade das famílias Pataxó no território. Tais relações nos levam a compreender a educação e a pedagogia indígena na comunidade enquanto processo fundado na memória, na oralidade e nos laços de ancestralidade que vinculam essas famílias ao território e os definem enquanto grupo étnico.

Os biografados se destacam como chefes de famílias extensas que participam ou participaram ativamente da vida comunitária e escolar em Boca da Mata. Conjuntamente, estas biografias remetem às histórias relacionadas aos modos de subsistências destas famílias e à formação da comunidade Pataxó de Boca da Mata, destacando suas relações de trabalho como os roçados mantidos pelas famílias para a subsistência, os deslocamentos no território e a constituição de lugares como a escola que marcam a existência dos Pataxó no território de Barra Velha e Monte Pascoal.

As lutas indígenas pelo direito ao território e à formação escolar destacam experiências de relação com as instituições do Estado e a sociedade nacional. O contato com tais narrativas pode ser visto como um recurso importante para a quebra de paradigmas essencializadores e genéricos sobre os povos indígenas e a educação intercultural no Brasil, destacando seus modos próprios de ensino e aprendizagens no contexto étnico, comunitário e territorial.

Para as biografias de seu Manoel Santana e de seu Júlio Beré me baseio principalmente, no material elaborado a partir da Oficina de Biografias, conforme abordado no item 2.4 deste trabalho. Sobre Jovino, trago elementos de sua autobiografia escrita para o Trabalho de Conclusão de Curso para a formação na Licenciatura Intercultural Indígena no IFBA que, posteriormente, foi adaptada para publicação⁵⁸. As três biografias consultadas foram publicadas no endereço eletrônico

58 O trabalho tem como título “Professor Jovino e a Escola Indígena Boca da Mata: histórias trançadas” defendida em 2018. Este material foi adaptado por Vera Lúcia Silva, numa versão que foi publicada no projeto “Os Brasis e suas memórias” do Museu Nacional e posteriormente incluído no material sobre as Histórias de Vida do Povo Pataxó editado e impresso no contexto do curso de

do projeto “Os brasis e suas memórias” e compõem o material editado a partir das oficinas intitulado “Histórias e Memórias do Povo Pataxó”, que pode ser consultado na íntegra nos anexos deste trabalho.

As narrativas sobre seu Luiz Pesca, se fundamentam na aproximação pessoal e intersubjetiva com o interlocutor, a partir de conversas em seu quintal durante visitas informais. Neste caso, as dialogicidades construídas entre pesquisador e interlocutor tendem a promover compromissos no trato com a exposição das falas e das ideias ali compartilhadas. Alguns dos assuntos e informações apresentados na biografia de seu Luiz como nome de lugares, de pessoas ou datas, foram anotadas no diário de campo e trazidas posteriormente para compor estas narrativas.

Os saberes trazidos a partir das biografias desses personagens parecem bastante relevantes para o projeto escolar indígena na aldeia Boca da Mata, pois, em grande medida, eles participam diretamente da formação dos professores, alunos e funcionários da escola através do convívio familiar e comunitário.

Manoel Santana é pai de Juliana, que junto com Maria da Silva, foi a primeira professora indígena da comunidade. Seu Patxyó também é seu filho, e foi o primeiro professor de Cultura de Boca da Mata. Os professores Edimarcos e Marconis e as professoras Joseane, Sebastiana (Ekytanay) e Cleidiane são filhos e filhas de seu Patxyó e, portanto, netos de seu Manoel Santana.

Seu Luiz, é pai dos professores Romário (Niomaktxi) e Ronaldo (Xihĩtú), que dão aulas de Patxohã e de Júnior, que também teve participação pioneira no ensino de cultura indígena em Boca da Mata e atualmente trabalha como vigilante na escola. Seu Júlio Beré é pai dos professores Renato, que foi eleito cacique em 2020, e Kaleby, o mais jovem entre os professores, e das professoras Mônica e Simone, que escreveram sua biografia. Jovino foi professor entre 1997 e 2002 e desde 2006 atua como diretor da escola em Boca da Mata. Ele é pai das professoras Adriele (Licenciada pelo FIEI/UFMG) e Elismácia (cursando a Linter no IFBA), além de outras duas filhas que estão cursando Letras e Bacharelado em Humanidades na UNEB e na UFSB respectivamente.

No contexto destas experiências temos quatorze professores (filhos e netos) influenciados diretamente por estes quatro biografados. Em comum, estes sujeitos

extensão. É nesta versão que me fundamento e faço as citações.

participam na formação do grupo de professores da escola e da organização cultural, social e política da comunidade. Estes biografados, junto de seus filhos e netos, representam redes de parentesco responsáveis pela formação de educadores e educadoras na comunidade e, desta forma, constituem-se como figuras de autoridade na partilha dos saberes pertinentes ao grupo étnico.

Além das informações trazidas pelas biografias construídas no contexto das oficinas e do trabalho de campo, busco dialogar com outras fontes de informações e pesquisas. Desta forma, na medida em que os acontecimentos vão sendo narrados, busco relacionar estas trajetórias de vida com documentos históricos, produções etnográficas e pesquisadores indígenas que abordam questões relativas às experiências destes sujeitos no território.

O trabalho com mapas e etnomapas realizados a partir das oficinas também irão contribuir para melhor percepção do processo de territorialização⁵⁹ destes indígenas na região de Barra Velha e Monte Pascoal. Estes elementos constituem traços distintivos que caracterizam a comunidade Pataxó de Boca da Mata e marcam, certamente, o seu projeto de educação escolar indígena e intercultural.

4.1 MANOEL SANTANA E A LUTA PELO TERRITÓRIO: *EU TRAGO ARCO E TRAGO FLECHA PRA FICAR NA TERRA ALHEIA*

As narrativas sobre Manoel Santana foram orientadas principalmente pela biografia construída por seu filho Patxyó. Conforme o material, Manoel Santana

59 A noção de *territorialização* remete a uma forma específica do olhar antropológico que enfoca as relações dos grupos étnicos com o contexto local, regional e nacional. Sobre tudo em relação ao Estado e aos empreendimentos econômicos de origem estatal e privada. Defendendo esta linha de pensamento, Pacheco de Oliveira (2016) considera que "(...)a atribuição a uma sociedade de uma base territorial fixa se constitui em um ponto-chave para a apreensão das mudanças por que ela passa, isso afetando profundamente o funcionamento das suas instituições e a significação de suas manifestações culturais. Nesse sentido, a noção de territorialização é definida como um processo de reorganização social que implica: 1) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2) a constituição de mecanismos políticos especializados; 3) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; e 4) a reelaboração da cultura e da relação com o passado." (p.219). Tal perspectiva também está próxima a noção de *territorialidade* apresentada por Paul Little (2004) como, "(...) o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu 'território' ou homeland (cf. SACK, 1986:19). (...)Para analisar o território de qualquer grupo, portanto, precisa-se de uma abordagem histórica que trate do contexto específico em que surgiu e dos contextos em que foi defendido e/ou reafirmado" (LITTLE, 2004, p.253-254).

nasceu na aldeia Barra Velha, no ano de 1924. Ele é filho de Isidória Ferreira e Alfredo Marcos Santana. Manoel Santana “Não foi criado por seu pai, seu pai não era indígena, a família dele veio de Serrinha, perto de Salvador. Sua mãe, uma índia da família Ferreira foi quem o criou, e assim, seu nome ficou Ferreira, a família Ferreira” (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p. 02).

Estas primeiras informações sobre seu Manoel Santana nos remetem à suas origens em Barra Velha e o situa num tronco familiar que foi central na formação da aldeia. Resgatar o nome de Isidória Ferreira⁶⁰ estabelece conexões com as famílias conhecidas como “troncos velhos” dos Pataxó de Barra Velha. A mãe de Manoel Santana é filha de João Vicente, que por sua vez, é filho de Vicente Ferreira e Maria Correia que remontam às primeiras famílias de que se tem conhecimento, que passaram a viver de modo mais permanente no local onde atualmente se encontra a aldeia Barra Velha.

A partir de relatos dos Pataxó *mais velhos*, a pesquisadora indígena Anari Braz Bomfim (2012) nos informa sobre a composição da aldeia nos anos 1930, no período de infância de Manoel Santana:

No centro da aldeia predominava a família dos Ferreira, que eram os filhos da Maria Correa e João Vicente Ferreira, que se chamavam Marcelo, Emílio, Vicentim, Epifânio, João Vicente e Rosa. Havia outras famílias como a dos Alves, Nascimento, Conceição. Seguindo o interior das matas do Monte, beirando os rios, moravam outras famílias como a família dos Braz, Santana, entre outras (BOMFIM, 2012, p. 31).

Nesta fala da autora somos levados a conceber a percepção do tempo e do espaço territorial Pataxó a partir de suas famílias, do processo de ocupação e circulação destas famílias no território e da constituição de memórias e narrativas sobre elas. O pesquisador Grünewald (2008) também destaca estas famílias para a formação da aldeia:

As principais famílias Pataxó são: os Ferreira (a principal), Braz, dos Santos, Nascimento, Alves, Santana, da Conceição, do Espírito Santo, Brito etc. Essas famílias guardariam a descendência direta de

60 Referida também como Maria Isidória da Conceição Correia no trabalho de Arissana Braz de Souza (2012), como se nota no fluxograma logo a seguir.

famílias indígenas que foram para a aldeia no século passado ou em meados do século atual. Os Ferreira e os dos Santos, por exemplo, seriam de Barra Velha mesmo; os Alves teriam ido para Barra Velha a partir de um lugar chamado Caveira, perto do Brejo Grande e do Ribeirão, depois do Rio Corumbau, já no município do Prado; os Nascimento eram de Barra Velha, com o “fogo” foram para o Rio dos Frades e voltaram; os Brito habitavam entre Barra Velha e o Rio Caraíva e começaram a se retirar a partir da década de 40 para a fundação de Mata Medonha; Espírito Santo é pessoal oriundo dos córregos e rios afluentes do rio Caraíva até Monte Pascoal, vários foram para a Coroa Vermelha passando por Juacena e outros ainda se encontram espalhados pelos locais de origem; a família Conceição também habitava as matas, porém mais próximas ao rio Corumbau; (GRÜNEWALD, 2008, p. 172).

Assim, a memória sobre estas famílias nos permite compreender um pouco da dinâmica espacial dos Pataxó no território. No trabalho de Arissana Braz Bomfim de Souza (2012) temos a representação da árvore genealógica da família Ferreira, desde Vicente Ferreira e Maria Correia até os *mais velhos* atuais. Neste caso, temos a referência a três gerações por parte dos laços maternos de seu Manoel Santana que estão presentes na memória do grupo sobre a formação da Aldeia Barra Velha.

Se tomarmos como base um período geracional médio de trinta anos, as narrativas sobre os bisavós⁶¹ de Manoel Santana nos remetem ao início do século XIX. Vemos assim que, enquanto a circulação e a fixação destas famílias em Barra Velha e nos arredores do Monte Pascoal marcam a espacialidade do território, são as relações de ancestralidade e os episódios críticos como o *fogo de 51* que orientam a temporalidade no território.

Na imagem a seguir, temos uma árvore genealógica parcial da família Ferreira de Barra Velha elaborado por Arissana Braz Bomfim de Souza (2012).

61 As narrativas sobre Maria Correia são bastante conhecidas entre os Pataxó e mencionada por pesquisadores. A mais conhecida remete à suas habilidades em se relacionar com os visitantes indígenas que vinham do interior das matas, de regiões distantes, de outros territórios e se encontravam num lugar próximo a Barra Velha chamado Céu. Estes encontros tinham o propósito de trocar alimentos, presentes e realizar celebrações. Os visitantes eram conhecidos por “índios bravos” os “tapuias” e dona Maria Correia se destacava por ser uma das poucas pessoas que sabiam falar na língua dos visitantes (CARVALHO, 1977; CARDOSO, 2016).

Figura 11 - Árvore genealógica parcial da família Ferreira (Vicente Ferreira e Maria Correia)

Fonte: Elaborada por Arissana Braz Bomfim de Souza, 2012, p. 20

O pai de Manoel Santana, o senhor Alfredo Marcos Santana, teria “vindo de fora” para Barra Velha. Durante as oficinas, seu Patxyó nos contou que Alfredo Marcos Santana e seus irmãos⁶² teriam chegado ao sul da Bahia fugindo de uma grande seca que assolava a localidade de Serrinha⁶³, próximo à Salvador. O pai destes rapazes teria orientado os filhos para que se dirigissem ao sul da Bahia, “onde chove mais”, em busca de um lugar adequado para o roçado. Eles deveriam retornar mais tarde para buscar o restante da família. Sem revelar o desfecho desta história, seu Patxyó sugere que seus antepassados já tinham o costume de circular por um extenso território, e que por isso, muito provavelmente já conheciam os índios de Barra Velha, onde se instalaram inicialmente. Grünwald (2008) cita um relato afirmando que os irmãos Santana “chegaram de barco do norte (‘lá das bandas de Olivença ou Ilhéus’) procurando lugar para ficar, foram recusados em Trancoso e Itaquena mas acolhidos em Barra Velha” (GRÜNEWALD, 2008, p. 172).

62 Seu Patxyó afirma que o pai de Manoel Santana chegou em Barra Velha “junto com outros irmãos”, dando a entender que seria mais de um, mas nominalmente apenas Alfredo Marcos Santana é referido.

63 O município de Serrinha fica a 175 km de Salvador e sobre este período somos informados por Lacerda (2009, p.02) que entre: “(...)os anos de 1868 a 1888, Serrinha caracterizava-se pelo predomínio da pequena propriedade de terra e de escravos, e enfrentava as constantes estiagens que castigavam toda a região. Além disso, esse contexto esteve marcado pelos momentos de crise do sistema escravista com a intensificação dos conflitos entre senhores e escravos”

Aqui, podemos conhecer também parte das relações entre indígenas e outros segmentos da sociedade regional e nacional.

A trajetória dos irmãos Santana em direção ao extremo sul da Bahia, com paradas em Ilhéus, Trancoso e Itaquena, até chegar em Barra Velha, nos leva a compreender que em finais do século XIX e início do XX, havia uma rede de comunicação e conhecimentos sobre lugares e seus habitantes numa ampla faixa territorial entre o sul e o extremo sul da Bahia. A região de Barra Velha, se localiza entre as desembocaduras dos rios Corumbau e Caraíva, no extremo sul da Bahia, e foi um caminho importante de passagem para os viajantes, que se deslocavam pelo litoral ao norte a ao sul do país, desde o período colonial até a construção da BR 101 entre as décadas de 1950 e 1970⁶⁴.

Na obra “Viagem ao Brasil”, Maximiliano Wied-Neuwied (MAXIMILIANO, 1958) narra sobre sua expedição de pesquisa pelo litoral do Rio de Janeiro, Espírito Santo e Bahia, entre os anos de 1815 e 1817. Ao passar pela região do extremo sul da Bahia, em junho de 1816, ele descreve o vilarejo de Trancoso, onde a família Santana teria procurado guarida quase um século depois:

Trancoso é uma vila índia edificada numa longa praça. No meio fica a casa da Câmara, e na extremidade, do lado do mar, a igreja, que foi outrora um convento de jesuítas. Depois da dissolução da ordem o convento foi demolido e a biblioteca dispersada ou destruída. Em 1813, a vila possuía cerca de 50 casas e 500 habitantes, todos índios, muitos dos quais de tez bronzeada muito escura, pois bem poucas famílias de portugueses aí residem, entre estes o padre, o escrivão e um mercador. As casas, então, estavam na maior parte vazias, porque os moradores vivem nas roças e se limitam a vir à igreja nos domingos e dias santos. Exportam perto de 1 000 alqueires de farinha de mandioca, um pouco de algodão e diversos produtos da floresta; entre estes, toras de pau, gamelas (bacias de madeira) e canoas, além de alguma embira e estôpa (entrecasca de duas espécies diferentes de árvores). Em 1813, o valor desses vários produtos foi de 539\$520 réis. As plantações dos índios estão bem tratadas; cultivam diversas raízes comestíveis, tais como batatas, mangaritos (*Arum esculentum*), cará, aipi ou mandioca, etc., e às vezes vendem esses produtos. A pesca é também uma das atividades essenciais desses índios; no bom tempo saem a pescar mar a fora, nas canoas (MAXIMILIANO, 1958, p. 223-224).

64 Conforme Carvalho (1977), o trecho da BR 101 no extremo sul da Bahia teria sido aberto em meados dos anos 1950, e concluído somente em 1973 com o seu asfaltamento.

O número populacional e o volume de sua produção sugerem certa importância e reconhecimento da localidade na região. As atividades produtivas acenam para características importantes do lugar, destacando a presença exclusivamente indígena e o costume de viver junto às suas roças. As relações de comércio com a região sinalizam também para a circulação de pessoas, mercadorias e conhecimentos entre estes lugares^{65 66}.

Ainda sobre a passagem de Maximiliano(1958) pela região, podemos ver em seu trabalho que na noite anterior à sua chegada à Trancoso, ele e sua comitiva haviam passado por Itaquena, uma das localidades onde o pai de Manoel Santana e seus irmãos teriam buscado, sem sucesso, um lugar para viverem. Este local, está situado próximo ao Rio dos Frades, e foi descrito assim em 1816:

Pela meia-noite chegamos à beira do rio do Frade, rio pequeno cujo nome provém de um missionário franciscano que nêle se afogou. A barra é navegável por canoas grandes, que podem fazer dois dias de viagem rio acima, e as margens são férteis. Doze léguas a oeste fica o Monte Pascoal. O ouvidor estabeleceu algumas famílias indígenas na margem oposta, para o transporte dos viajantes através do rio. Deu-se a este posto o nome de destacamento de Linhares⁶⁷, se bem que os ocupantes não sejam soldados. As plantações se espalham pelas capoeiras próximas, entre as quais ficam as casas de morada, de modo a protegê-los um pouco dos ventos oceânicos. Nessa

65 Conforme Cancela (2012) a Vila de Trancoso foi criada a partir do alvará de 8 de maio de 1758 que procede sobre a implantação da “reforma jesuítica” nos antigos aldeamentos jesuítas. Assim, o aldeamento São João foi transformando em Nova Vila de Trancoso.

66 Pacheco de Oliveira (2016) destaca a invisibilidade do trabalho indígena na historiografia brasileira, e que tem como função o reforço dos estereótipos sobre um índio genericamente rudimentar, preguiçoso e que em nada contribuiu para o desenvolvimento econômico do país. Conforme o autor: “Um grande *bias* da historiografia brasileira é não reconhecer jamais os indígenas como trabalhadores e produtores de valores e riquezas, raciocinando sempre como se eles estivessem à margem da economia. Dessa forma, a construção do passado incorpora acriticamente os preconceitos coloniais e os pressupostos contidos nas categorias acionadas pelos que controlavam e disputavam a força de trabalho indígena, fossem estes colonos ou missionários. Há necessidade de refletir sobre a multiplicidade de formas de trabalho compulsório que fizeram parte da colonização, indo das missões religiosas aos diretores de índio, passando por legislações diversas, bem como pelo funcionamento de relações de produção e de mercados de trabalho ignorados ou ditos periféricos, descartados como nulos em termos de sua importância econômica e de repercussões sociais e políticas” (p. 24-25).

67 Em outra parte do livro o autor faz referência ao “último ministro de Estado” chamado Conde de Linhares que teria declarado guerra aos Botocudos e pretendia “garantir a paz” nas zonas de colonização (MAXIMILIANO, 1958). Ele descreve que “(...) numa proclamação bem conhecida; ordenou que os postos militares já estabelecidos à margem do rio Doce fossem reforçados e que se instalassem outros, a fim de proteger os estabelecimentos dos europeus e as comunicações com Minas através do rio. Desde então não se deu trégua aos Botocudos, que passaram a ser exterminados onde quer que se encontrassem, sem olhar idade ou sexo; e só de vez em quando, em determinadas ocasiões, crianças muito pequenas foram poupadas e criadas” (p.153).

ocasião, entretanto, viviam numa palhoça situada na praia, bem mal protegidos dos ventos e intempéries. (MAXIMILIANO, 1958, p. 222).

O fato de haver famílias indígenas “colocadas” nessa passagem do rio sugere, mais uma vez, o tráfego comum de viajantes que passavam por ali. Já a intenção de formação de um destacamento militar no lugar aponta para a necessidade do Estado Imperial de estabelecer pontos de vigilância e controle sobre esses locais. As descrições da viagem de Maximiliano (1958) nos permite perceber o fluxo de pessoas e a presença marcante dos indígenas na região.

A trajetória e a chegada da família Santana à Barra Velha nos permite qualificar melhor algumas destas localidades. O Pataxó Joel Braz, citado por Cardoso (2016), narra sobre a chegada dos irmãos Santana (no início do XX possivelmente) em Barra Velha e reforça a ideia de que por aquela região havia um fluxo contínuo de pessoas e coletivos que frequentavam e habitavam aquele território. Ele afirma que: “(...)Na época, vinha muita gente de fora e acabava casando com as índias daqui. Botaram Marquinho [Pai de Manoel Santana] no navio com o irmão e levaram para Ilhéus. Veio de Feira de Santana, era preto ele” (2016, p.318).

A fala de Joel Braz citada por Cardoso (2016) prossegue ao referir-se à chegada e instalação da família Santana em Barra Velha:

Morou na Lagoinha primeiro, onde tinha uma festa forte, depois para Carrola e pra Pedra Preta. Bernardinho era filho dele. Tinha muita festa nessa Lagoinha. Festa pra derrubar, pra batalhão na roça. Fazia feira, comida para o pessoal e à noite forró. Meu avô tocava rebeca, Luciano também tocava, era metido. Era cavaquinho com tripa de macaco e casco de tatu (2016, p. 318-19)

Conforme o trabalho de Grünewald (2008), a Lagoinha era um lugar em Barra Velha onde já habitavam outras famílias de negros “misturadas” com indígenas.

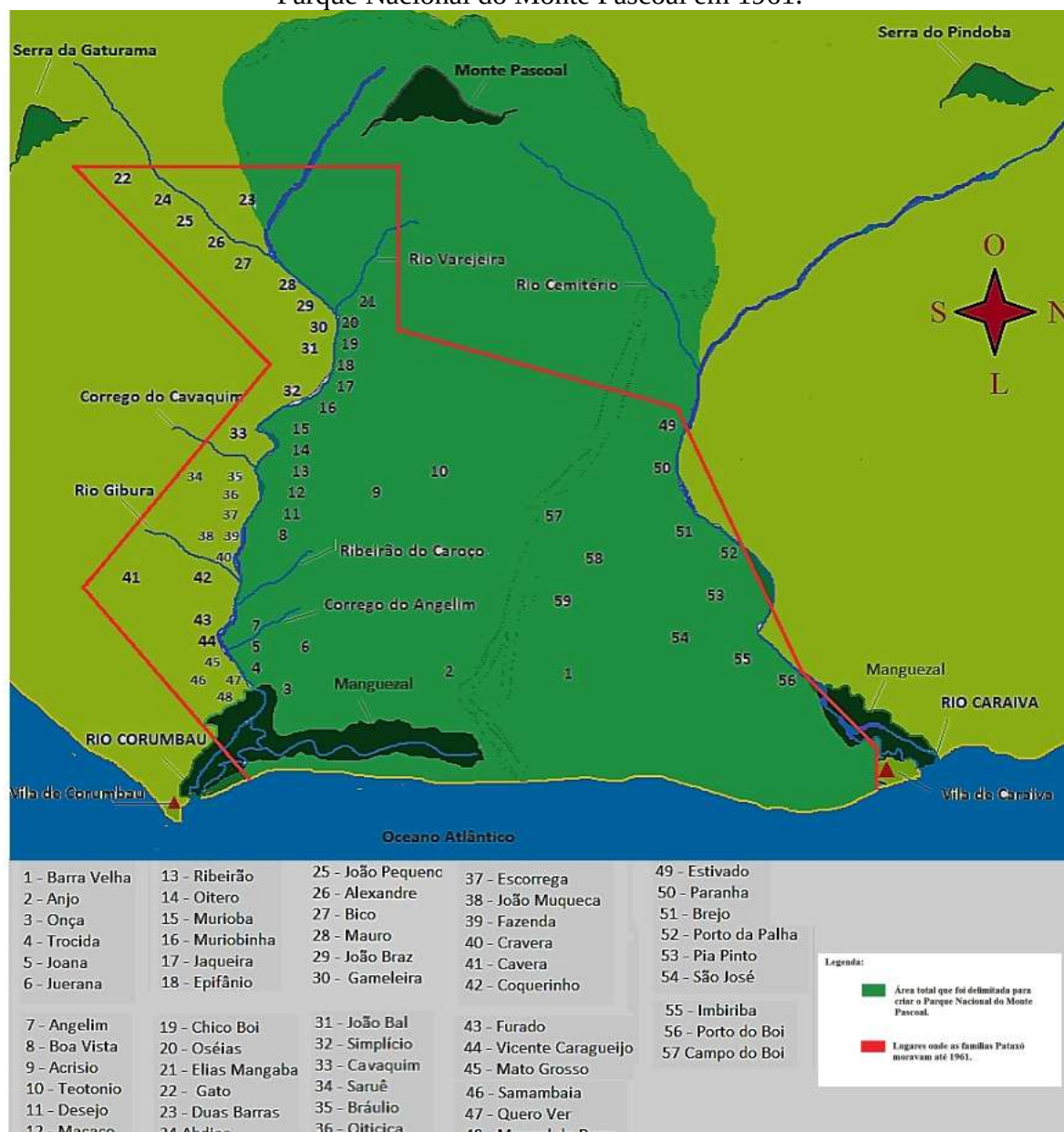
Essa família Santana já chegou em Barra Velha ‘misturada com sangue negro’, já ‘eram índios misturados com negro’, tanto que assim que chegaram foram acolhidos num lugar chamado Juerana, na Lagoinha, área tradicionalmente habitada por negros em Barra Velha (GRÜNEWALD, 2008, p. 172).

Temos no processo de instalação da família Santana em Barra Velha a menção a diferentes localidades que trazem histórias, memórias e vivências que definem e qualificam o território em estreita relação com os seus habitantes. Estas narrativas sobre a trajetória das famílias Ferreira e Santana põem em destaque algumas localidades de moradia e ocupação tradicional indígenas na região de Barra Velha e Monte Pascoal.

A breve fala de Joel Braz, citada por Grunewald (2008), sobre a trajetória da família Santana e os locais de origem das principais famílias em Barra Velha citadas por Bomfim (2012) e Cardoso (2016), nos permitem identificar, até aqui, alguns dos lugares importantes para os Pataxó como a Lagoinha (Juerana), o Carrola, a Pedra Preta, o Caveira, o Brejo Grande, o Ribeirão e a Juacena. O registro destes lugares tem sido uma estratégia de defesa do território e de preservação da memória do povo Pataxó desde aqueles tempos até os dias de hoje.

A figura abaixo apresenta os principais lugares habitados pelos Pataxó até 1961. O mapa evidencia a presença intensa de famílias Pataxó ao sul e a leste do Monte Pascoal. Nele podemos localizar alguns dos lugares citados até aqui e deve auxiliar na consulta sobre outros lugares mencionados no decorrer do trabalho.

Figura 12 - Mapa dos lugares onde moravam as famílias Pataxó antes da criação do Parque Nacional do Monte Pascoal em 1961.



Fonte: Autoria de Anari Braz Bomfim e publicado anteriormente no livro Leituras Pataxó: Raízes e Vivências do Povo Pataxó nas escolas, 2007 apud dos Santos 2017.

Vimos assim, que o percurso biográfico de Manoel Santana está vinculado à trajetória das famílias Ferreira e Santana, que acontecem em lugares de habitação e memória que compõem o território Pataxó. Estes lugares carregam nomes próprios e participam no processo de territorialização dos Pataxó na região de Barra Velha e

Monte Pascoal⁶⁸. Neles são promovidos seus modos de subsistências, as construções dos saberes e das relações sociais entre as famílias.

Após remeter à origem familiar de Manoel Santana e seu vínculo com a aldeia Barra Velha, seu Paxtyó destaca os diversos meios de trabalhos e qualidades laborais atribuídas ao seu pai:

O pessoal conta que ele era muito trabalhador e que desde criança ele já mexia com muitas coisas. Ele tinha uma roça pra cima de Caraíva, como os nossos espaços nesse tempo eram grandes, o pessoal conta que pra todo canto o índio botava roça, ele tinha a sua roça no Jambreiro, na terra dele, só que ele morava em Barra Velha. Naquele tempo eles andavam muito, antigamente morava muito índio em Caraíva, lá era uma aldeia também, tinha Barra Velha e tinha Caraíva. (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.02).

Estas narrativas em torno das atividades de trabalho de seu Manoel Santana nos levam a conhecer um pouco da vida dos Pataxó em suas relações de trabalho e moradia no território. Patxyó destaca o cultivo de roças pelos indígenas em diversas áreas da região, e situa a roça de Manoel Santana e sua família ao norte de Caraíva, próxima ao rio Jambreiro, afluente do rio Caraíva.

As roças cultivadas pelos indígenas naquela região se faz presente também no relato de Maximiliano(1958) sobre a chegada de sua comitiva à foz do Rio Caraíva em julho de 1816:

O sol já se punha quando alcançamos o vilarejo índio de Cramimoã [atual Caraíva], que foi construído, por ordem do ouvidor, num morro à margem do rio, servindo mais como destacamento militar, com o nome de Quartel da Cunha, para segurança da região. Não foi pequeno o espanto dos índios ante tão desusada e tardia visita de uma tropa carregada a êsse lugar solitário. Logo se juntaram em tórno para conversar conosco, enquanto a nossa gente acendia a fogueira numa cabana isolada. Vivem êles de suas plantações, da pesca no rio e no mar, tirando da floresta estôpa e embira, que vendem em Pôrto Seguro. Sendo raras e extremamente caras, na costa, a pólvora e as balas, fazem, em parte, nas caçadas, uso dos arcos e das flechas, que vão buscar aos Patachós, nas florestas vizinhas, trocando-os por facas. Se bem tenham sido aí colocados pelo ouvidor com o fim expresso de ajudar os viajantes a passar o

68 No campo da Antropologia, Almeida (2008) propõe um olhar para os povos e comunidades tradicionais a partir das relações que estes estabelecem com o território, no uso comum dos recursos de terras tradicionalmente ocupadas. Os processos de territorialização que aparecem nos movimentos sociais desses grupos devem ser compreendidos “incorporando fatores étnicos, elementos de consciência ecológica, critérios de gênero e autodefinição coletiva” (p. 25).

rio, não estão satisfeitos com o encargo, e vivem sobretudo nas suas roças situadas nos arredores (...) Os índios forneceram-nos algum peixe; também obtivemos uns bolos de farinha de mandioca, de que já tinham prontos uma porção (MAXIMILIANO, 1958, p.219-220).

Nesta passagem, vemos a presença das famílias indígenas em Caraíva, e seus afazeres com roças, produção de farinha, extrativismo vegetal (embira e estopa), pesca e prestação de serviços aos viajantes que passavam por aquelas barras. As atividades dos indígenas com as roças remetem ao uso extensivo do território, e assumem papéis importantes dessa dinâmica de deslocamento e fixação das famílias na região.

Os encontros estabelecidos entre os índios de Caraíva e os Pataxó nas “florestas vizinhas” para troca de armas e objetos, citado por Maximiliano (1958), é bastante relevante para pensarmos as relações de amizade e reciprocidade entre estes indígenas num momento em que vigorava na região, a declaração de guerra aos Botocudos, que eram com frequência associados como aliados aos Pataxó (CARVALHO, 1977).

Além do trabalho com a roça, Patxyó nos conta que “(...) seu Santana, como era chamado pelos seus colegas na aldeia, em sua trajetória aprendeu a fazer de tudo um pouco: pescar, serrar, carrear com boi, *barsiar*⁶⁹ no rio” (HISTÓRIAS DE VIDA POVO PATAXÓ, 2021, p.02).

Os trabalhos de “serrar”, “carrear com boi” e “*barsiar*” realizados por Manoel Santana, remetem às diversas atividades relacionadas à extração de madeira nas matas da região. Esta madeira era destinada às serrarias que passaram a se instalar na região a partir dos anos 1920, próximas às margens dos rios Corumbau e Caraíva (SOTTO-MAIOR e GAIA, 2015).

Um documento mencionado pelo pesquisador Pataxó Ibuí Souza Nascimento (2017a), nos permite remontar um pouco da dinâmica econômica e social mobilizada pela extração da madeira naquele período na região⁷⁰:

(...) na data de 1920 em Caraíva já funcionava a serraria com caldeira a vapor, de propriedade o Senhor Algeciro Moura.

69 Balsear, transportar toras de madeiras através de balsas sobre o rio.

70 Trata-se de um documento elaborado pela associação comunitária de Caraíva nos anos 1980, onde foi montado um relatório encaminhado a Prefeitura Municipal de Porto Seguro, relatando algumas dificuldades enfrentadas pelos moradores naquele período (NASCIMENTO, 2017).

Empregava mais de 20 pessoas nas atividades internas e, segundo o relatório o maior número de empregados eram em campo, na prática da extração de madeira nativa da região. A prática da extração de madeiras era feitas com o suporte do gado que era do próprio proprietário da serraria, que traziam enormes toras de madeiras até as margens do rio Caraíva e logo depois a correnteza se encarregava de levar os produtos até a Vila. PUTUMUJÚ, PEROBA, SUCUPIRA, CANDURÚ, JATOBÁ, JEQUITIBÁ, OITICICAL, LOURO DE CASCA PRETA, JACARANDÁ, eram espécie mais visibilizadas pelos madeireiros na época. “Caraíva contava com um ancoradouro para recarregar as tabuás e tacos produzidos na serraria”, como dito no relatório (SOUZA, 2017, p.52).

Estas informações nos levam a compreender que a região de Caraíva estava em processo de transformações econômicas e sociais relevantes, onde a extração de madeira das florestas impunha mudanças à paisagem local e às relações de trabalho e sobrevivência da população indígena no território.

As imagens abaixo foram estabelecidas a partir de fotografias aéreas e nos permitem observar comparativamente a redução das áreas florestais entre os anos de 1945, 1960 e 1974, no extremo sul da Bahia.

Figura 13 - Áreas de mata Atlântica no extremo sul da Bahia (1945 - 1960 – 1974). Em destaque e ampliado no círculo superior esquerdo: áreas próximas aos rios Caraíva e Corumbau.



Fonte: ICMBio Itamarajú. Mapas 1945 e 1960 extraídos de PEREIRA (2016) e 1974 do Relatório Funai (2006).

Estas mudanças na paisagem sinalizam também para as transformações ocorridas no processo de territorialização Pataxó na região de Barra Velha e Monte

Pascoal, como veremos mais detalhadamente na sequência da biografia de Manoel Santana.

Manoel Santana teria passado a infância e parte de sua juventude com a família no local de sua roça próximo à Caraíva. Ainda jovem, retornou à Barra Velha junto com sua mãe e algum tempo depois ele se casou e passou a constituir a sua própria família. Conforme o texto de sua biografia:

(...) Constituiu a sua família ainda muito jovem, casou-se com a sua primeira esposa, dona Adélia, em Barra Velha, com quem teve 4 filhos: Josias, Maria José, Nalva e Oziel. Depois se casou com Maria Braz Ferreira e teve um filho, José Raimundo. Dona Maria adoeceu e morreu, e assim, um tempo depois, se casou com Anália Maruim, com quem teve dez filhos sendo eles: Célia, Alfredo, Ivan, Juliana, Didi, Matias, Neguinha, Indiária, Antônio José e Cassinha. Além de dois filhos que vieram a falecer precocemente (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.02).

Patxyó nos conta que, assim que se casou, Manoel Santana plantou uma roça no local conhecido por Campo do Boi, onde passou a viver com sua esposa e tiveram os primeiros filhos. Conforme a narrativa, seu pai viveu com a esposa e os filhos cultivando roça no Campo do Boi até o início dos anos 1960, quando foi criado o Parque Nacional do Monte Pascoal, através do Decreto 242 de 29 de novembro de 1961, pelo Governo Federal.

A partir de então, as pessoas que moravam dentro da área dos 22.500 hectares referentes ao Parque Nacional, tiveram de sair. Sobre este episódio, Grünewald (2008) informa que “Já no “começo dos anos sessenta, chegou o tenente Miravaldo Siquara indenizando os moradores da área, para que desocupassem o Parque” (p.187). Conforme o mesmo autor, só foram indenizadas as plantações de coco, banana, cana, cacau e café.

Sob a justificativa da preservação ambiental, o Estado proibiu a presença humana onde estavam localizados um grande número de lugares tradicionalmente habitados pelos Pataxó. Seu Patxyó nos descreve sobre a situação de seu pai neste momento mencionando que Manoel Santana: “(...)travou uma briga com os guardas e representantes do órgão IBDF (Instituto Brasileiro de Defesa Florestal) onde eles queriam que eles saíssem. Mas ele foi insistente e não saiu, foi morar no combro da

praia, mas não saiu do seu lugar” (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.03).

Este evento teria grave impacto no modo de vida e de subsistência dos Pataxó, pois seriam privados de viverem e cultivar roças além de caçar e coletar nas florestas e mangues na área demarcada. Seu Patxyó nos conta que, “nesse período os Pataxó de Barra Velha não tinham liberdade nem sequer pra pegar lenha na aldeia” (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.06). Neste momento, seu Manoel Santana teve de deixar seus espaços de cultivos e habitação onde vivia com sua família:

Naquela época o governo ofereceu uma indenização para tirar o pessoal do local demarcado para o parque nacional. Eles tinham colocado um valor na roça dos índios, e na hora de pagar veio dar outro valor, muito menor que o prometido. Então uns pegavam, outros não pegavam, aqueles que não aceitavam, não pegavam nada, saíam sem nada, aí ele pegou vinte e cinco (25) mil réis naquele tempo e falou: “Eu vou pegar esses vinte e cinco (25) mil réis, mas não vou sair não! Eles que tão me dando, eu vou ficar!”. Contudo, como ele morava no Campo do Boi, dentro da área demarcada pelo IBDF para o parque nacional, ele teve que se juntar aos índios que não saíram de suas terras e foi morar no combro da praia, na beira do mar. Neste local, os índios não tinham espaço para plantar nada, porque na praia não dá nada, ou você vive da pesca ou você vai passar fome (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.04-05).

Assim como outros Pataxó de sua geração, Manoel Santana destacou-se na luta pelo direito ao uso do território que fora restringido com a demarcação do PNMP. Neste período, diversas famílias deixaram suas roças e lugares de habitação tradicional para viverem em áreas rurais (fazendas) e povoados na região. Seu Patxyó nos conta que foi um período muito difícil na vida dos Pataxó, e destaca uma iniciativa de seu pai que teria resultado em um avanço na resistência e na luta pelo direito ao uso do território. A narrativa destaca um encontro fortuito entre Manoel Santana e um comprador de ferro velho que passava por aquelas praias, e que teria resultado numa importante viagem ao Rio de Janeiro:

Esses índios moraram um bom tempo lá, no barranco da praia. Ele conta que quando foi um dia, ele estava imaginando o que que ia fazer ali na beira da praia quando então chegou um senhor

comprando cobre (eram panelas, coisas velhas, tachos velhos, coisas antigas...), e perguntou a ele se tinha alguma para vender e ele falou: -Rapaz eu mesmo não tenho não, eu não tenho nada! -Mas os parentes aí, os mais velhos têm panela, algum tacho véio aí.... Foi então que o tal senhor falou assim: -Rapaz vocês estão morando aqui? -Por quê que vocês estão morando aqui? -Vocês moravam numa terra tão boa aí... Foi então que ele contou o que havia acontecido, e da proibição de viverem na área demarcada. Após ouvir a situação dos índios relatada por Santana, o senhor que comprava cobre falou pra ele: -Por que que vocês não vão pro Rio de Janeiro, lá no Rio de Janeiro tem um órgão, que é o SPI, e que trata das questões indígenas, por que que vocês não vão pra lá pra resolver estas questões? -Eles vão ajudar vocês nestas questões aí... Naquele dia o viajante falou pra ele o endereço e explicou que era numa praça que tinha no Rio de Janeiro. Ele era de lá do Rio de Janeiro. Foi então que Santana falou: -Olha, eu vou procurar os meus parentes e ver se nós consegue ir... Santana conta que logo após a partida do viajante, ele olhou para ver os índios que tinha mais próximo e foi falar com os colegas. No primeiro momento, os colegas pularam fora, diziam: -Rapaz você tá doido, como é que nós vamos pra lá? -Vamos mexer com isso aí? -E a polícia moço? E ele falou: -Não moço, primeiro nós vamos conversar com o pessoal, vamos procurar apoio. Aí ele mandou chamar seu tio Epifânio, que nessa época tava morando em Itaquerana, o filho de Epifânio, que era Luiz Capitão, e Parmiro. Esse velho[Epifânio] veio e falou para ele: - Nós vai! Então, reuniram mais alguns e pensaram: -Como é que nós vamos? E assim, eles se reuniram à noite para articular essa viagem, porém um dos membros da aldeia que estava ali na reunião foi até a sede do parque falar pra os guardas que os índios estavam se articulando para ir ao Rio de Janeiro reivindicar os seus direitos. Quando foi no outro dia, os guardas chegaram lá na praia falando: - É, nós estamos sabendo que vocês vão pro Rio de Janeiro reivindicar os direitos, quem for pra lá vai, agora quem ficar aqui vai tomar uma surra. Então, os índios que estavam querendo ir ficaram com medo e falaram: -Pô, vou deixar meus filhos, minha mulher e meus filhos aqui pra apanhar desses caras. Foi então que o véio falou: -Não, eu vou meu filho, vocês têm coragem de ficar? Aí meu pai falou: -Eu fico! -Pode deixar sua mulher mais nós aqui que eu fico, daí o senhor vai. E assim foram o véio Parmiro, Epifânio e seu filho Luiz. Santana ficou tomando conta das mulheres, ele ficou esperando os guardas e eles não apareceram. Mas ainda havia outra questão para ser resolvida: "E o dinheiro?". Foi então que eles se reuniram e venderam "uns trens velhos" que tinham. Manoel Santana, que estava pescando na época, arrumou um saco de peixe e cedeu um jegue dizendo: -Pega esse jegue, bota cangaia nesse jegue, monta e vai embora pela praia até onde o senhor der de topar com uma passagem. O seu tio Epifânio, que não aguentava andar muito por conta da idade, foi montado até Alcobaça, lá eles deixaram o animal e pegaram um trem para Belo Horizonte e depois para o Rio de Janeiro onde encontraram com o agente do SPI. Eles fizeram a primeira reunião com eles e retornaram à Barra Velha. Um tempo depois que eles retornaram, um pessoal do SPI veio para ver como é que tava a situação em Barra Velha, e dessa época que eles foram

para o Rio de Janeiro pra cá, foi que começou a evolução de novo da conquista do território (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.04-05).

O trecho sobre a ida de Manoel Santana e outras famílias para o *combro* da praia parece sinalizar para um momento muito duro da resistência Pataxó sobre aquele território. O caso narrado remete a um processo de mobilização e organização do grupo em condições bastantes adversas. Naquele momento, morar “*no combro da praia*” era o mesmo que morar à *beira da estrada*, já que a praia de Barra Velha era o caminho principal de acesso entre as sedes dos municípios de Porto Seguro ao norte e Prado ao sul.

As experiências narradas por Patxyó sobre Manoel Santana, nos permitem conhecer o contexto das decisões internas entre aqueles indígenas, motivados pelo desejo e a convicção de que deveriam permanecer sobre aquele território. Sua biografia revela desdobramentos importantes sobre as reuniões empreendidas pelo grupo naquele momento e as situações dos indígenas que ficaram durante essas viagens e tiveram que providenciar os meios de subsistência e segurança. Nestas experiências fica evidente a truculência dos guardas do IBDF, que eram militares designados pelo Estado para impor a proibição da presença indígena na área demarcada para o PNMP.

Estas experiências remetem à união do grupo no momento em que se viram expulsos de seus lugares ancestrais, privados de seus principais meio de subsistência no território. Mesmo diante de tantas privações, estes atores participaram ativamente no processo de mobilização da comunidade, no financiamento das viagens e no cuidado com as famílias que permaneciam no território.

Desde a criação do PNMP em 1961, o governo instalou postos de controle da área do Parque e destacou militares para sua fiscalização. Neste processo Manoel Santana desponta como lideranças no manejo para os embates com os guardas do Parque e a necessidade de construir consensos internos, buscando apoio da comunidade e desarticulação de eventuais delatores.

Vemos aqui, as estratégias Pataxó de buscar acessar o Estado, sobretudo o poder executivo e as instituições encarregadas da política indigenista como o SPI, no caso em questão. E a confiança e a coragem necessária para abrir diálogos tendo em vista a defesa do território e melhorias nas condições de vida. Mobilizações como esta teriam impulsionado o processo de resistência empreendido pelos Pataxó para a manutenção e conquista do território Barra Velha e Monte Pascoal.

A produção etnográfica aponta que as primeiras viagens dos Pataxó de Barra Velha e Monte Pascoal em busca de direitos e melhorias foram empreendidas pelo capitão Honório entre 1949 e 1951, seguido por Epifânio e seus filhos Alfredo e Palmiro a partir de 1961 (CARVALHO, 1977; 2009; GRÜNEWALD, 2008). Estas viagens tiveram como destinos as cidades do Rio de Janeiro, Brasília e Recife, onde se localizavam as sedes do Governo Federal, do SPI e da FUNAI.

Carvalho (2009) identifica na documentação do SPI o registro da primeira passagem do Capitão Honório Borges ao Rio de Janeiro, e transcreve a carta entregue pelo capitão Pataxó em 1º de setembro de 1949 ao SPI:

“Do capitão Onoro para [sic] os pobres Chefe da ardea de indio de Belo Jardim Monte pasqual. Manda pedir roupa para minhas crianças e pesso feramenta para o meu trabalho faso um pedido que não deixe de atender. Peso o favor de não deixar o pessoal da India tomar minhas terras eles tan tando para panhar, Ardea dos Indios de Belo Jardim Monte Pascual que fica acima de porto Seguro na Bahia” (SPI, 1949, *apud* CARVALHO, 2009, p.512).

É importante notar que neste primeiro momento, a prioridade das reivindicações parece incidir sobre a aquisição de roupas e ferramentas, itens essenciais para a sobrevivência das famílias e um pedido de defesa do território mais preocupado com os invasores e empreendimentos particulares.

Em 1951 temos o registro de outra viagem do capitão Honório ao Rio de Janeiro, desta vez, é através de outra carta encontrada nos arquivos do SPI, citada por Grünwald (2008), e que teria sido postada por um morador de Ponta da Areia-BA em 23 de fevereiro de 1951 destinada ao Marechal Rondon. Esta pessoa informa que conheceu em Teófilo Otoni-MG:

Honório Borges dos Santos, Capitão da Aldeia Bom Jardim, Monte Paschoal, em Porto Seguro, Estado da Bahia, declarando que tencionava avistar com o Presidente da República” e pretendendo reivindicar para a aldeia um “posto para proteção... com posto médico, escola etc”; uma “identificação da linha, que existe pessoas invadindo essas terras”; “fornecimento de ferramentas agrícolas, roupas, sementes etc”; uma pessoa para introduzi-los nos “novos costumes”; e, por fim, que fosse confiada àquela comarca a proteção dos índios que, tendo muita madeira de lei, produção agrícola etc para se evitar exploração dos mesmos (p. 180-181).

Vemos nesta segunda carta que as reivindicações de Honório, foram ampliadas, outras demandas foram incluídas relacionadas às expectativas por assistência do Governo através de um “posto para proteção”, com *posto médico* e *escola*. A necessidade da demarcação de seu território se faz mais explícita quando solicita “uma identificação da linha”, diante do crescente interesse econômico de madeireiros e fazendeiros sobre suas terras.

Infelizmente, o desfecho desta última viagem de Honório acabou envolvendo o capitão e seus parentes de Barra Velha em um trágico incidente, motivado por dois indivíduos que conheceram Honório em Niterói-RJ. Grünwald (2008) resume assim este episódio:

Mas, quando estava na sede do SPI, Honório foi ludibriado por dois homens que, se identificando como Tenente e Engenheiro, afirmaram que resolveriam seus problemas e apareceram em Barra Velha e lideraram os índios em um saque a uma mercearia de Prado e a um roubo de uma vaca em Caraíva, fazendo com que as polícias militares de Prado e de Porto Seguro cruzassem, numa madrugada, fogo cerrado na aldeia, fazendo com que os índios se dispersassem pelas matas e fazendas da região (p.181).

O Fogo de 51, como ficou conhecido este episódio entre os Pataxó, causou grande dispersão e marginalização dos indígenas na região. Com a aldeia destruída e massacrados pela polícia, tiveram que viver escondidos nas matas e nas fazendas sofrendo todos os tipos de privações e miséria⁷¹.

71 Este tema tem sido amplamente abordado na etnografia indígena, para maior aprofundamento ver Carvalho(1977) e Grünwald, (2008) e narrativas escritas mais recentemente por professores indígenas Pataxó como Guedes, 2017; Santos, 2017; Santos, 2020;

A biografia escrita por Patxyó não faz menção direta às experiências de Manoel Santana sobre os episódios que envolveram o Fogo de 51, mas sugere que, desde que se casou, ele permaneceu com sua família em sua roça no Campo do Boi até 1961. Grunewald (2008), fundamentado em Cornélio de Oliveira (1985), nos informa que o Campo do Boi serviu de refúgio para alguns Pataxó que fugiram da repressão policial no *Fogo de 51*. Cita o caso de Josefa Ferreira, prima de Manoel Santana e filha de Epifânio, que teria se refugiado por alguns dias no Campo do Boi. Conforme o relato, ela “(...)se agüentou com as crianças no Campo do Boi durante toda a semana, resolveu voltar para a aldeia, pois não continuaria fugindo” (GRÜNEWALD, 2008, p.185)⁷².

Estas viagens e experiências têm marcado a luta Pataxó pelo direito ao território e por melhores condições de sobrevivência. Em suas relações com o Estado e a sociedade regional e nacional se fizeram reconhecidos como um grupo etnicamente diferenciado e dono de direitos sobre o território e seus modos de sobrevivência. Paralelamente, as práticas ancestrais de subsistência e a defesa do território têm mantido o grupo unido em torno de projetos comuns e renovado os laços comunitários e de parentesco entre as famílias.

Seu Patxyó destaca que, além das viagens às sedes do Governo e do SPI, houveram outras estratégias decisivas para a sobrevivência e luta pelo território, ele menciona uma iniciativa de seu pai com o plantio de uma roça que marcara o enfrentamento com os guardas do Parque Nacional:

Foi então que Manoel Santana reuniu toda a comunidade para botar uma roça. Santana chamou seu irmão Firmo Ferreira e disse: “Vamos colocar uma roça, quando os guardas vierem eu vou preso por minha comunidade e você tome conta dos outros que ficarem”. Diante de tal iniciativa, seu irmão falou: “Você só não, eu vou também!” e então mais dois colega também disseram que iriam com

72 Fundamentado em Oliveira (1985) Grunewald (2008) afirma que: “Josefa foi encontrar com o pai Epifânio numa fazenda de Itabela na lida de cacau e do café (também tiravam casca de braúna para fazer mangas) e lá, inconformados com a situação, vendo seu povo espalhado, resolveram juntar novamente os índios e voltaram para Barra Velha, onde dormiram na igreja por ser a única construção que restara. A partir daí, “Epifânio começou a andar pelas fazendas da região procurando os índios e chamando-os para voltar. A maioria queria voltar, mas estavam ainda com medo. Outros queriam esperar a safra e ver se apuravam algum saldo. Mas havia também aqueles que já possuíam um pedacinho de terra onde estavam se arranjando” (ibid.:34). Nos dois anos seguintes, muita gente já havia voltado. “Epifânio ficou sendo o Cacique. Tornaram a plantar roças e as criações de porcos estavam aumentando novamente” (ibid.:35). (p.186).

eles botar a roça. No dia seguinte todos estavam de prontidão para o trabalho, mas o que não sabiam é que na aldeia tinham três colegas que eram espiões dos guardas. No dia seguinte eles saíram de Barra Velha e vieram no pé do Monte Pascoal falar com os guarda que os índios iam colocar roça. Quando foi a tarde mais de dez guardas chegaram na aldeia, mas para azar deles toda comunidade estava reunida, os guardas partiram todos com as armas em cima dos índios mas os índios não se amedrontaram, partiram pra cima deles também e foi aquela correria, os guardas não tiveram coragem de atirar e nesse momento os pataxó colocaram eles para correr (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.05).

A narrativa de seu Patxyó revela a importância das roças não apenas como meio de subsistência para os Pataxó, mas destaca ainda, a capacidade de força política para os enfrentamentos com os guardas do Parque naquele momento⁷³.

O plantio e a abertura de roças promovia trabalhos coletivos importantes para a manutenção de vínculos comunitários entre as famílias Pataxó. Em 1976 Carvalho (1977) registrou as práticas dos Pataxó de Barra Velha para a derrubada de matas e capoeiras para a abertura de roças através de sistemas de trabalhos coletivos chamados *Relas* e *Batalhões*. Estes sistemas eram diferenciados conforme o tamanho do empreendimento e o número de pessoas que se reuniam para as

73 O TCC de Leandro Braz dos Santos (2017) nos traz um relato igualmente importante sobre o plantio de roças realizados por Josefa e seu filho mais velho, como forma de resistência perante os guardas do Parque: “Minha mãe também estava passando por grande sofrimento, entre nós filhos dela, ela tinha seis filhos e tinha o mais velho que se chama Ailton Ferreira e os outros era pequeno tudo criança e passando por grande privação, sem ter o direito de trabalhar e nem os mesmos que tomaram nossas terras não dava nada pra gente sobreviver, então o que eles queriam mesmo era botar a gente à força pra fora de nossa terra, isso era o sonho deles. Mas minha mãe resolveu lutar e falar o direito da gente, então ela mandou meu irmão botar uma roça e ela falou: “Eu já vi gente preso por roubar, por matar e estrupar, agora por trabalhar eu nunca vi prender ninguém”. Ela falou para meu irmão mais velho: “Você vai botar uma roça que nós não aguenta mais de fome, e se os guardas vim contra você, você não enfrentar as consequências eu em seu lugar que vou responder”, essas foi as palavras de minha mãe. Aí meu irmão foi fazer essa roça, e quando ele estava com uns três dias de serviço os servidor do IBDF percebeu que meu irmão estava fazendo o trabalho naquela área, pois todo dia ele ia e voltava então os guardas pesquisaram ele e encontrou ele fazendo a roça. Aí foi o primeiro problema que aconteceu com minha mãe, foi a primeira vez que ela foi ameaçada e presa em Itamarajú por botar uma roça para sobreviver e para dar comida a seus filhos. Mesmo com, isso ela continuou fazendo a roça dela e com uma semana o guardas voltaram no lugar e viram a roça sendo feita e foi quando eles falaram: - você derrubou a roça agora não queime, se a senhora queimar essa roça agora você vai parar na cadeia-. E ela disse: - eu vou queimar porque o difícil já foi feito que era derrubar. Ela foi intimada várias vezes em Itamarajú, mas nunca deixou de fazer sua roça, como os guardas viu que ela não tinha medo deles, eles deixaram ela plantar a roça dela, na época o índio não tinha condição de comprar arame então ela fez a cerca dela de vâra, e quando as plantações estavam todas bonitas o que o guardas fizeram, ele foram lá derrubaram a cerca da velha e colocaram os cavalos deles dentro da roça e arracaram toda a plantação da velha minha mãe, e foi daí que começou a briga da minha mãe com o IBDF, ela colocava a rocinha dela os guardas ia e derrubava.” (José Ferreira 65 anos, aldeia Barra Velha, 09 de Junho de 2016, *apud* BRAZ, 2016. p.58-59).

atividades. Remetendo à fala de *um* Pataxó na época de sua pesquisa, Carvalho (1977) nos traz a explicação de que: “É conforme a despesa. A gente mata uma criação e chama o pessoal pra um dia. (...) quando a despesa é forte dá pra chamar um bocado de gente, aí é um batalhão. Batalhão é quando um roçado de oito, dez tarefas com 20 a 30 pessoas. E com baile” (p.245). Já o Relá, remeteria a atividades de médio porte como o plantio e colheita de roças, construções de casas, aberturas de caminhos e estradas, etc.

Do mesmo modo que os lugares são formados a partir das interações das pessoas com aqueles espaços, as famílias também vão tomando características e qualidades de especializações diversas. Retomo aqui a caracterização de Joel Braz, sobre o lugar onde a família Santana se fixou ao chegar em Barra Velha: “Tinha muita festa nessa Lagoinha. Festa pra derrubar, pra *batalhão* na roça. Fazia feira, comida para pessoal e à noite forró” (CARDOSO, p. 319).

No caso da abertura desta roça promovida por Seu Manoel Santana e seu irmão Firmo junto aos demais parentes, podemos notar certa semelhança em relação às iniciativas de construção dos primeiros espaços escolares em Boca da Mata em regime de *mutirão*⁷⁴. Nestes dois casos, o trabalho colaborativo dos Pataxó não estava destinado a uma pessoa ou um grupo familiar em particular, mas sim aos interesses coletivos que mobilizavam as famílias e reforçam os vínculos comunitários. Estas experiências revelam portanto, a centralidade da luta pelo território e pela construção da educação escolar indígena para o grupo étnico. Os *mutirões*, *relas* ou *batalhões* reforçam os laços comunitários e infrafamiliares, para uma intervenção direta sobre os ambientes no território Pataxó. Neste sentido, tanto a roça como a escola surgem como espaços de construções coletivas, vistos também como produção de *lugares*, que congregam práticas coletivas e saberes próprios das experiências dos Pataxó enquanto grupo étnico.

Deste modo, a tecnologia coletiva dos Pataxó para a abertura de roças teria sido essencial no enfrentamento aos guardas do Parque. A parceria entre Manoel Santana e seu irmão Firmo sinalizaram para os compromissos e afinidades

74 A própria palavra *mutirão*, incorporada pela língua portuguesa, é de origem indígena Tupi. Conforme dicionário etimológico wikipedia, “A palavra ‘mutirão’ origina-se do termo tupi motyrõ, que significa “trabalho em comum”. O mesmo termo tupi deu origem a diversas outras grafias, todas hoje em desuso (motirão, muquirão, mutirom, mutirum, mutirão, muxirã, muxirão, muxirom, pixurum, ponxirão, punxirão, putirão, putirom, putirum, puxirum).” Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mutir%C3%A3o>>. Acesso em 06/09/2021.

necessários para a formação da aldeia Boca da Mata, cerca de duas décadas depois, como veremos com mais detalhes adiante. As estratégias empreendidas pelos Pataxó na luta pelo território resultaram em situações diversas, que marcaram suas relações com o território, o Estado e a sociedade nacional. Estas experiências têm possibilitado contrastar elementos próprios entre os Pataxó de organização comunitária, identidade étnica e participação política no contexto nacional e regional. Estas características parecem incidir sobre o projeto escolar da comunidade na medida em que, como vimos no capítulo anterior, a Educação Escolar Indígena tem se dado num processo semelhante de luta e diálogo com a sociedade nacional e regional.

Conforme a biografia escrita por Patxyó, Manoel Santana desenvolveu habilidades consideradas importantes para a organização e sobrevivência dos Pataxó na região: “Santana sabia articular as suas ações na comunidade mesmo sem nunca ter ido à escola e que, embora não saiba escrever, ele sabe ler e desenhar o mapa do território com todos os detalhes, como um profissional de geografia” (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.06). Patxyó destaca que esses conhecimentos sobre o território e a disposição de diálogo com as instituições do Estado, foram fundamentais para a identificação e demarcação da Terra Indígena Barra Velha no início dos anos 1980 pela FUNAI: “Quando foi para demarcar os 8.600 ha do território Barra Velha, ele deu uma grande contribuição para a identificação dos pontos e dos rios no mapa da aldeia, ele conhece todos os pontos referentes à nossa comunidade” (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.12).

Esta demarcação ocorreu em 1980 e foi reconhecida como “área indígena” pela Funai em 1º de setembro de 1982. Sobre este período, Carvalho(2009) destaca que, através de um acordo com a FUNAI, “O IBDF admitiu que o correspondente à metade norte da área, identificada como território de ocupação tradicional Pataxó, predominantemente composta por brejos arenosos junto ao estuário do Caraíva, passasse ao seu usufruto” (p.517).

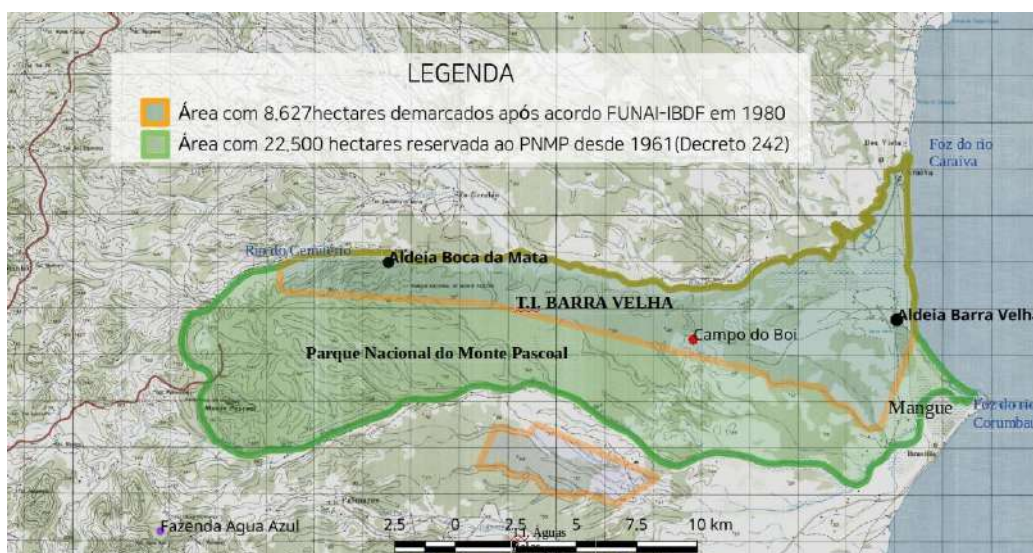
Apesar do evento ter sido comemorado pelos Pataxó, pois enfim tiveram seu território reconhecido, os limites demarcados foram amplamente questionados pelas lideranças Pataxó e pesquisadores que vinham desenvolvendo trabalhos junto à

comunidade⁷⁵. Carvalho(2009), que acompanhou de perto este momento, afirma que “O descontentamento e a frustração causados pela demarcação de 1980 foram muito grandes entre os Pataxó” (p.517). Uma fala de Joel Braz, citada por Cardoso (2016), expressa um pouco destes sentimento:

Naquela época quando tiraram tira de terra, um bocado de parente não concordou com jeito da medição. Queriam que fosse de travessa. Metade do Parque e metade do Parque e mangue ficavam dentro. IBDF e Funai fizeram acordo e tiraram mangue, tiraram acima do cemitério e cortaram, só deixando parte de areia (2016, p. 364).

No imagem abaixo, podemos identificar a área do Parque Nacional e a área reservada aos Pataxó em 1980. Nele é possível observar também, a “tira de terra” onde foi fundada a aldeia Boca da Mata e a exclusão da área de mangue, localizado ao sul próximo à foz do rio Corumbau.

Figura 14 - Mapa áreas demarcadas para a Terra Indígena Barra Velha e Parque Nacional do Monte Pascoal



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Planta Cartográfica IBGE 1983

75 Sobre o contexto desta demarcação, Sampaio (2000) nos informa que: “(...)a partir de 1977, quando já vigia um convênio entre a Funai e a Universidade Federal da Bahia para estudo e assessoria aos povos indígenas no Estado, foi tomada a iniciativa, orientada por professores pesquisadores do Departamento de Antropologia daquela Universidade, já trabalhando entre os Pataxós, de se desenvolver estudos para definição e regularização do “território tradicionalmente ocupado” pelos Pataxós, na forma da lei. Resultados preliminares desses estudos estão contidos nos excelentes trabalhos de Agostinho (1980 e 1981) e no já citado de Carvalho (1977). Esses, contudo, jamais seriam oficialmente assumidos, ou sequer tomados em conta, pela direção da Funai, o que resultaria, em 1981, na denúncia do convênio pela Universidade. A direção da Funai, à época, optou por não questionar a legitimidade do Parque Nacional e propor uma “negociação” com o IBDF para partilha da sua área, alternativa evidentemente interessante para o órgão florestal” (p.39).

Neste clima de insatisfação, a demarcação do território em 1981 impulsionou a ocupação pelos Pataxó das áreas anteriormente restritas pela fiscalização do Parque. É nesse processo que é formada a aldeia Boca da Mata. Conforme a literatura etnográfica, “Boca da Mata: foi criada em 1981, após novo acordo entre a Funai e o IBDF, que destinou aos Pataxós uma faixa exclusiva no Parque de Monte Pascoal” (SAMPAIO, 2000, p. 37) ou, segundo Carvalho(s/d), “Boca da Mata surgiu, no mesmo ano de 1982, como Aldeia, por iniciativa de Firmo Ferreira e sua família⁷⁶ que, assim, demonstravam a sua insatisfação com a demarcação realizada” (CARVALHO, s/d, p. 02).

Seu Patxyó nos contou durante uma das oficinas que até finais dos anos 1970, Boca da Mata era apenas o nome de um lugar, este nome teria sido dado por um “delegado de polícia” do Parque porque no local havia uma clareira natural, referida como *uma boca* no meio da mata. Conforme a narrativa dos mais velhos, a área onde se formou a aldeia começou a ser ocupada pelos Pataxó a partir de 1976-1978 e era utilizada como *ponto de apoio* quando algumas famílias se deslocaram de Barra Velha em busca de novos espaços para caçadas e extração de piaçava e outros recursos da floresta naquela região. Segundo Patxyó, este lugar era conhecido pelos mais velhos como *Joaquim do Sapê*⁷⁷.

No trabalho de Cardoso (2016) temos uma menção feita por Mathias Santana, filho de Manoel Santana, sobre as incursões de seu pai na região antes da formação da aldeia Boca da Mata.

“Nós morava em Barra Velha, só que pai ficava aqui [Boca da mata] trabalhando e nossa família ficava lá. Ele ficava aqui sozinho. Ele tem até uma toada ‘eu sou caboclo palmeiral, quando vim da e minha aldeia’, tá entendendo? ‘Eu trago arco e trago flecha para ficar na terra alheia’. Foi quando ele chegou logo e ele não sabia que terra era e chamava de terra alheia. Mas já era de Barra Velha” (Mathias Santana, Boca da Mata, 2008, comunicação oral *apud* CARDOSO, 2016, p.180).

76 A partir de 1982 Firmo (irmão de Manoel Santana) foi eleito o primeiro cacique e algum tempo depois Manoel Santana assumiu o seu lugar. Conforme compreendi, um senhor chamado Eli teria sido o primeiro capitão antes da formação oficial da aldeia em 1982.

77 Conforme o TCC de Cleidiane Ponçada Santana (2016, p.17), que é filha de Patxyó: “O nome Boca da Mata foi dado por um delegado de polícia que nos anos 60 ao passar por essas terras avistava uma abertura na mata que parecia uma boca, aí deu esse nome. Mas, durante aquela época, era conhecido ali pelos mais velhos por “Joaquim do Sapê”. Surgida entre as décadas de 1960 e 1970, era ponto de apoio que o povo Pataxó e os índios daquela região tinham pra caçar, pescar, buscar seus frutos dentro da mata e também para a colheita e extração da piaçava, que era o meio econômico e de sobrevivência do povo”.

A criação da aldeia Boca da Mata se insere nas demandas por expansão territorial e controle sobre as áreas liberadas com a demarcação. Contudo, a “tira de terra” em que se formou a aldeia Boca da Mata, não era suficiente para a subsistências das famílias Pataxó naquele momento, nem correspondia aos lugares tradicionalmente habitados pelos seus antepassados indígenas.

Insatisfeito com a demarcação empreendida pela FUNAI, Manoel Santana elaborou um mapa do território Barra Velha e Monte Pascoal, destacando a localização das famílias e os lugares tradicionais de uso dos Pataxó ao longo das margens dos rios Corumbau, Caraíva e seus afluentes. O mapa articula rios, mar, monte e serras com os locais tradicionais de habitação das famílias indígenas na região. Lugares marcados pela abertura de roças, cemitérios e moradias ligados por caminhos ancestrais e que estavam fora da área demarcada em 1980. A figura abaixo apresenta o mapa produzido por Manoel Santana intitulado “Carta ao Presidente da República”:

Figura 15: Manoel Santana indicando os lugares Pataxó em seu mapa. Aldeia Boca da Mata, 2008.



Fonte: PARRA (2016).

A produção deste material se dá em um contexto político de busca por diálogo institucional para a defesa do território e sinaliza para características específicas da prática intercultural no contexto Pataxó. Este mapa é mencionado nos trabalhos de Parra e Cardoso (2008), que o teriam conhecido em uma das etapas da realização do “Etnomapeamento e zoneamento agroextrativista do complexo aldeias Pataxó - Parque Nacional do Monte Pascoal”⁷⁸.

Alguns anos mais tarde, em sua Tese de Doutorado, Cardoso (2016) descreve o encontro com seu Manoel Santana quando este lhes apresentou “o seu mapa”:

Sentados em sua varanda, Manuel pediu para Matias pegar o “mapa dele”. Esse mapa, quando adentrou em nosso campo de visão, nos encantou de imediato. Era um mapa elaborado em papel metro pardo, com cerca de um metro e meio de comprimento e um de largura. Nele estavam todos os rios, córregos e o Monte Pascoal, desenhados em hidrocor vermelho e azul. Escritos à caneta e a lápis, os nomes colocados em cada ponto do mapa indicavam os lugares dos antigos moradores, já falecidos e alguns vivos. Outros nomes indicavam lugares na escala mais ampla, como o Céu, o Anjo, a Onça. O mapa possuía um texto no cabeçalho e em seu lado dizia: “Carta ao presidente da República: Estamos contando com vossa senhoria que nós estamos sem a nossa terra no revés dos brancos e madeireiros. Por este motivo, ao senhor eu estou pedindo, porque o senhor é nosso presidente e o único homem que, abaixo de Deus, eu tenho fé, coragem e esperança que vai resolver”. O texto ao lado dos traços e nomes complementa o título e o desenho com uma descrição dos moradores de cada lugar. Este mapa foi elaborado por Manuel com ajuda de seus filhos durante o processo de demarcação da Terra Indígena Barra Velha, iniciado após as retomadas de terra em 1999 (CARDOSO, 2016, p,83-84).

Portanto, este mapa foi elaborado no contexto do processo de revisão dos limites do território de Barra Velha e Monte Pascoal e representa uma tentativa de se fazer notar a presença indígena no território. Sua estrutura apresenta uma forma própria de conceber a territorialização Pataxó ao situar estes lugares ancestrais no espaço e no tempo. Enquanto a relação destes lugares com os elementos geográficos como rios e montanhas situam o território num espaço físico particular,

⁷⁸Conforme o Relatório da Consultoria – Produto II Etnomapeamento e Zoneamento Agroextrativista do Complexo Aldeias- Parque Nacional Monte Pascoal (PNMP) e seu entorno, realizados pelos consultores Thiago Mota Cardoso e Lilian Bulbarelli Parra em 2008. Os trabalhos foram realizados nas aldeia Barra velha, Boca da Mata, Meio da Mata, Pé do Monte, Trevo do Parque, Craveiro e Águas Belas, situadas no complexo Aldeias-Parque Monte Pascoal, em 2008, realizados a partir do Contrato 2007/001572.

os nomes das pessoas e familiares relacionadas a estes lugares os situam no tempo, através das gerações⁷⁹.

Estes lugares representam a força dos Pataxó quanto à sua presença e seus direitos no território. Cardoso (2016) descreve um pouco da narrativa de Manoel Santana sobre o seu mapa, em que é capaz de nos ilustrar melhor esta dinâmica:

Próximo ao Monte (ou Pé da Pedra), apontou Manuel “tinha gente dono mesmo, outros índio Pataxó também, eram muitos”. Passando os dedos pelo mapa ele apontava os moradores antigos, “Aqui chamava uma índia chamada Isaura, ali em Riba, na Cassiana, morava João Curuca, mané Nuni, Caboclo Bode e...essa menina? Cassiana e lá em riba morava Francisca. Lá no pé do Monte morava, onde chama Céu Azul, morava essa menina, chamava Mariazinha. Pro lado de onde mora Braga morava Pedro Cravo. Mais pra cima morava Manoel Severo, tudo índio! (CARDOSO, 2016, p. 84).

No conjunto do percurso biográfico apresentado até aqui sobre seu Manoel Santana, podemos perceber a dinâmica dos aprendizados com a circulação das famílias na região. E de como, através do plantio de roças e dos trabalhos em empreendimentos locais, os Pataxó acumularam um amplo conhecimento sobre o seu território. Cardoso (2016), em sua pesquisa, busca compreender a capacidade dos Pataxó de criar e manter estes lugares, e considera que:

Caso este lugar seja um porto, em um córrego, este córrego recebe também o nome do dono do lugar, por exemplo córrego do Ozéa, ou córrego do Bico. O nome do lugar não é dado pelo seu dono, o que o abriu ou o adquiriu, ou pelos consanguíneos e afins que também o

79 Cardoso (2016) destaca também a importância de árvores e cemitérios no processo temporal de ocupação dos lugares pelos Pataxó, percebidos a partir de uma caminhada com dois anciões no território: “Saímos de Craveiro pela manhã, chegamos à Ponta do Corumbau no meio da tarde, e seguimos para Barra Velha (...). Não raro foram registradas frases como: “Esses coqueiros foram plantados por meu avô”. Dendezeiros, jaqueiras, mangueiras e coqueiros marcam presença nestes lugares onde, além de indicadoras que carregam toponímias, em alguns casos os nomes daqueles que as plantaram, como demonstra o diálogo entre Sr. José (Craveiro) e o tio Sr. Altenídio (Barra Velha), que trata da importância das árvores na demarcação desses espaços, da força e da fartura a elas relacionadas: (Sr. José) Então, onde tinha uma força maior que foi por onde nossos avós passaram, moraram... - (Sr. Atenídio) Ali no Saruê foi de meu tio João que abriu, foi meu tio João que abriu ali o Saruê. - (Sr. José) Nesse local tem um pé de Jaca que fico o nome dessa pessoa. Bocóra.- (Sr. Atenídio) Bocóra, todo mundo conhece aquele pé de Jaca que tem na beirada do Rio. - (Sr. José) Tá vivo ainda...- (Sr. Atenídio) Nós vai ali em Águas Belas, vamos lá na Jaqueira do meu tio João, conhecia ele por João Bocóra...o pé de jaca de João Bocóra’. Além da localização e da composição, há ligações afetivas e ancestrais que mantêm o elo entre Pataxó e lugares que conformam esses territórios materiais e simbólicos. Como o local onde viveram e foram sepultados parentes, expresso no relato de José: “[...] daqui da beira do Corumbau eu não saio não, que tem parente meu enterrado aqui” (p. 174). A citação demonstra a conexão entre os lugares dos antigos e algumas das áreas onde são as aldeias de hoje.

habitam. O nome deve “pegar” e pega quando esta morada torna-se referência de visitas, de eventos significativos ou da magnificência de seu dono (se é uma grande liderança, por exemplo). O nome pega quando a pessoa vive longamente num lugar, mas não só isto: pega quando o dono cuida do lugar tendo em vista sua inserção na rede de socialidades com outras gentes. Quem põe o nome é quem interage com o seu dono: são os vizinhos, os aliados ou inimigos de outros lugares. Portanto, o nome só pega ao longo das relações estabelecidas na vida cotidiana (CARDOSO, 2016, p. 117).

Ainda conforme o autor, o mapa de Manoel Santana é motivado pela necessidade de demonstração de “quão antiga é a ocupação Pataxó”, em contraponto aos mapas oficiais, que destacam a unidade de proteção integral sobre o território Pataxó e as fazendas em seu entorno, ignorando gravemente a presença indígena na região. Assim, possivelmente, a principal motivação de Manoel Santana para a elaboração do mapa seja a possibilidade de mobilizar os seus conhecimentos para o engajamento na luta pelo território.

Parra (2016), destaca que seu Manoel Santana já havia tido experiências com mapas em outros trabalhos realizados junto a Funai. Assim como a escrita, o mapa é encarado, neste caso, como uma maneira de se apropriar de uma determinada linguagem para dialogar com o Estado e a sociedade nacional. Sobre a produção deste mapa, Parra (2016) sinaliza que: “(...) seu Manoel passa a agregá-lo como parte dos conhecimentos adquiridos em suas “andanças” pelo mundo, os quais permitiu ver a importância que os mapas adquirem na tomada de decisão territorial, incorporando-o como mais uma das formas de mapear, com o objetivo de reaver e manter seus territórios” (p.147).

Vemos também, que o mapa de Manoel Santana incorpora o papel de mensageiro, assim como no envio de uma carta, como procuraram fazer as primeiras lideranças na defesa do território. Em sua perspectiva de carta, o mapa de Manoel Santana dialoga com valores socioculturais e expectativas institucionais e hierárquicas de seus ilustres interlocutores: o Presidente da República e a sociedade nacional, à quem este representa. Esta questão se torna mais explícita quando o subtítulo do mapa anuncia: “ao senhor eu estou pedindo, porque o senhor é nosso presidente e o único homem que, abaixo de Deus, eu tenho fé, coragem e esperança que vai resolver”, conforme vimos em Cardoso (2016, p. 84).

Na perspectiva interna do grupo familiar, vemos um fator pedagógico de grande relevância na medida em que o mapa foi produzido com a participação de seus filhos e netos. Sem domínio da escrita, Manoel Santana necessitou auxílio para redigir a carta ao Presidente. Assim, todo este processo de reconstituição dos *lugares* habitados historicamente pelas famílias Pataxó, e a identificação dos cemitérios, dos cursos dos rios, e das serras onde se encontram as nascentes destes rios, foram narradas diante de seus filhos e netos, que ouviram suas histórias e as introduziram no papel metro, para que pudessem chegar ao conhecimento do Presidente da República.

Conforme a biografia escrita por Patxyó, o processo de formação da aldeia Boca da Mata também remete às iniciativas de Manoel Santana de buscar diálogo com as instituições, que direta ou indiretamente, se relacionam com as questões territoriais indígena. De acordo com o referido trabalho:

Santana se reuniu com as lideranças da aldeia e decidiram criar a sede da Aldeia Boca Mata. Com a sede pronta, a aldeia tinha autonomia para criar os seus próprios projetos e deixar de ser extensão de Barra Velha. Então eles foram até a Funai, ao CIMI e à ANAI e começaram a fazer os seus projetos para a aldeia Boca da Mata (...)ele realizou muitas atividades tanto na busca da saúde quanto na educação. Ele lutou pelo desenvolvimento da aldeia quando passamos a depender da política do homem branco e passou a cobrar pelo social da aldeia (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.07).

Neste momento podemos perceber certa mudança na diversidade das estratégias de articulações políticas e institucionais para a defesa do território. Diante da demarcação de um território insuficiente para o cultivo de roças necessárias à sua subsistência, os Pataxó passam a incluir em suas agendas a luta por implementação e financiamento de projetos alternativos que pudessem promover a sustentabilidade das famílias no território demarcado. Desde então, as reivindicações relativas aos direitos sociais de acesso à saúde, à educação e à projetos voltados à infraestrutura, geração de renda e sustentabilidade econômica para as famílias na comunidade, passaram a compor com maior intensidade os projetos de organização social destas comunidades no território.

A implementação das políticas públicas e dos projetos sociais na aldeia em diálogo e articulação com as instituições de governo e da sociedade civil, tem demandado também certas estratégias internas de organização e mobilização do grupo. Neste sentido, seu Patxyó relata algumas das estratégias adotadas por seu pai, enquanto liderança em Boca da Mata: “Quando Manoel Santana queria fazer um projeto para a aldeia nunca ele fazia sem antes acertar com os colegas para discutir os temas das atividades que deveriam ser feitas. Por isso, seus projetos nunca davam errados(...) (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.08).

No contexto destas articulações, os indígenas passaram a reivindicar o acesso à capacitação escolar e universitária para que pudessem assumir papéis relevantes neste processo. Estas expectativas parecem visar sobretudo as gerações mais jovens, como afirma Patxyó na biografia sobre seu pai:

O seu lema era que os jovens da aldeia pudessem encontrar uma maneira de trocar o arco e a flecha pelos livros e os cadernos, ele sabia que através da escola os jovens iriam encontrar novos conhecimentos para melhor dialogar com as autoridades do país para o reconhecimento de seus espaços de sobrevivência (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.09).

É interessante esta metáfora onde “os livros e os cadernos” aparecem como força equivalente (uma atualização) ao arco e à flecha. Se a roça, como vimos, era vista como meio de subsistência e organização familiar no território, o arco e a flecha aparecem como instrumentos de defesa e enfrentamento. Lembremos a toada de Manoel Santana, mencionada por Mathias e citada por Cardoso (2016), sobre quando seu pai vinha para a região da Boca da Mata antes da demarcação do território e formação da aldeia: “Eu trago arco e trago flecha para ficar na terra alheia” (p.180). Vemos aqui a menção ao arco e à flecha como instrumentos necessários para se transitar em um lugar desconhecido ou em disputa⁸⁰.

Portanto, a intenção de substituir o arco e a flecha pelo livro e o caderno, parece sinalizar a busca por condições mais favoráveis de sobrevivência e relacionamento com as instituições do Estado e a sociedade nacional e regional.

80 Cleidiane Santana(2016), filha de seu Patxyó e neta de Manoel Santana, descreve em seu TCC alguns cantos antigos entoados pelos mais velhos, em que parece resgatar a toada de seu avô: “Eu sou caboco palmeira/E quando vim da minha aldeia/Eu trago arco eu trago flecha/Para dançar na terra aleia” (p.51). E “Eu sou caboco sou macriado, eu tô na flecha que tô danado(2x)/Eu sou caboco eu sou guerreiro no meu puhuy [flecha] eu sou ligeiro(2x)” (p. 54).

Neste contexto, os conhecimentos escolarizados como a escrita e a produção de mapas são mobilizados como instrumentos de luta e diálogos em defesa do território e do grupo étnico.

A metáfora, citada anteriormente, em que Manoel Santana equipara a escola com a roça, nos leva a compreender alguns dos sentidos atribuídos à formação escolar enquanto tema relevante para os projetos de futuro da comunidade. Deste modo, conhecer algumas das experiências Pataxó com as roças no território, nos permite compreender melhor o lugar da escola na constituição de elementos centrais como a subsistência dos grupos familiares e as formas de suas participações nas atividades comunitárias e projetos coletivos futuro.

Pensando neste projeto de futuro para a comunidade, Patxyó destaca um “lema” mobilizador muito difundido por Manoel Santana:

Então, ele tinha um lema com ele e falava para as pessoas assim: “- Seu dinheiro está no banco!”. O povo, ouvindo isso ficava assustado e perguntava: “-Como o meu dinheiro está no banco?”. No que ele respondia: “-É muito simples, é só você estudar, estamos precisando de profissionais para trabalhar na aldeia”. O sonho dele era criar os seus próprios profissionais nas suas áreas de trabalho, tanto na saúde, na educação, no saneamento, etc. Assim ele brigou para a construção de um bom colégio na comunidade onde as crianças deveriam estudar e formar os seus professores indígenas (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.07).

E assim, em busca destes objetivos:

Ele visitava a casa de todas as pessoas na aldeia e incentivava a todos da aldeia a estudar. Ele dizia que só através do estudo é que nós poderíamos encontrar conhecimento para ir em busca de novos reconhecimentos de nossa identidade como Pataxó do território Monte Pascoal (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.11).

Na biografia escrita por Patxyó, podemos ver que, mesmo antes da existência da escola e da FUNAI na aldeia, Manoel Santana já buscava meios para que os Pataxó se alfabetizassem sem ter de deixar o território:

(...) mesmo antes, quando não tinha nenhuma escola em nossa região, ele reunia aqueles pais que queriam que seus filhos

estudassem e procurava alguém que sabia ler alguma coisa e pagava essa pessoa com material da roça, pois naquele tempo também não tinha dinheiro e a pessoa aceitava receber as mercadorias como forma de pagamento para ensinar os filhos daquelas pessoas (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p. 9-10).

Para divulgar suas ideias, Manoel Santana tinha um modo próprio de mobilizar a comunidade que consistia em visitar as famílias em seus quintais. Conforme Patxyó, “Onde tinha um Pataxó ele ia lá para falar com aquela pessoa, ele não olhava a idade sempre acolhia a todos” (HISTÓRIAS DE VIDA POVO PATAXÓ, 2021, p.02). Em sua maneira de liderar, Manoel Santana costumava dar conselhos às pessoas para um melhor relacionamento na âmbito comunitário:

(...) se ele via um pai de família jogando bola no meio de semana, quando ele ia até a casa dessa pessoa, ele conversava com ela, com muito respeito ele falava: “-Olha seu fulano, você é um pessoa de respeito na aldeia, mas seu filho precisa de você, deixe a bola para o fim de semana, vai plantar no seu quintal um pé de banana, um pé de cana, um pé de batata e quando for daqui alguns dias você terá até pra vender e não vai ser preciso comprar” (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.11).

Enquanto líder, Manoel Santana aconselhava o cultivo de roças e a escolarização como meios de subsistência e projetos de futuro para o convívio no território. Ao buscar alternativas de sobrevivência, Manoel Santana trabalhou também no sentido de se preservar da floresta nativa, que, em decorrência do processo de crescimento populacional e ocupação das áreas demarcadas para os Pataxó, vinha sendo ameaçada pela extração de madeira, incêndios e abertura de novas roças.

Patxyó destaca as iniciativas de seu pai em trabalhar com a preservação da floresta e com o reflorestamento de áreas degradadas pelo fogo ou pela ação humana. Assim, ele aponta que desde os primeiros conflitos com o IBDF seu Manoel Santana já havia se sensibilizado para esta questão:

(...) ainda jovem, tinha na sua mente um projeto que poderia lhe ajudar na conquista do território. Ele teve um sonho onde uma pessoa lhe disse: “faça um viveiro de plantas nativas para reflorestar as áreas degradadas do território e assim resolver os problemas com

o IBDF”, órgão com o qual viviam sempre em constantes conflitos (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.05).

Mobilizado por este sonho, ele buscou incentivar o plantio de árvores e o reflorestamento das áreas devastas em Boca da Mata, e assim buscava mais uma alternativa de sobrevivência para os Pataxó no território. Sobre este período, Patxyó nos conta que:

Boca da Mata nos anos 2000 começou a perder as matas, foi quando [Manoel Santana] colocou mais um de seus pensamentos em prática, o seu projeto de reflorestar as áreas que estavam sendo desmatadas ou que sofriam com as queimadas na aldeia. E assim, ele reuniu as pessoas da comunidade e mostrou a sua ideia. E assim, esse projeto cresceu tanto que se tornou uma cooperativa de plantas nativas (COOPLANJÉ) e hoje se tornou uma fonte de renda para algumas famílias que viviam da confecção de artesanatos [com madeira nativa] e que precisavam de outro tipo de renda para sobreviver. Aos poucos esse projeto foi se tornando grande e hoje as mudas são vendidas para empresas que fazem reflorestamento na aldeia e fora da aldeia (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.09).

Vemos assim, que além de visar certo diálogo com as expectativas de preservação do meio ambiente atribuídos às instituições do Estado e da sociedade nacional, estas iniciativas de Manoel Santana têm apontado para a diversidade de estratégias para a defesa e manutenção do território. Seu ideal preservacionista remetia à possibilidade de uso e do replantio do que fora utilizado, visando o prosseguimento das atividades às gerações futuras: “[Ele] Sempre falava com os mais novos: -Quando você ir na mata derrubar uma árvore, derrube uma e plante duas porque nunca vai faltar, sempre vai ter” (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.11)

A partir da biografia de Manoel Santana podemos notar também seus esforços para engajar a sua família nestes projetos, visto como um meio para garantir a continuidade dessas iniciativas entre as gerações futuras:

Umas das suas expectativas era de fazer uma aldeia com filhos e netos e para isso ele tinha a ideia de preparar seus filhos para assumirem as ações de trabalhos como cacique, liderança, professor, coordenador, diretor, agente de saúde, e na política como vereador, etc. Seu Santana tinha uma grande expectativa entre a sua família de fazer novas lideranças

capazes de levar em frente os seus trabalhos com a comunidade (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.03).

Uma parte destas expectativas certamente foram concretizadas se observamos que no decorrer deste trabalho, diversos filhos e netos de Manoel Santana tiveram participação destacada em relação a construção da educação escolar na comunidade e a defesa do território.

No desfecho sobre o percurso biográfico de Manoel Santana, Patxyó destaca uma conversa que teve com o seu pai e que teria resultado em uma mudança importante na sua trajetória de vida.

Eu, por exemplo, estudei até a quarta série em Barra Velha, quando começou a escola lá. Depois eu vim para Boca da Mata em 1980, não tinha nada aqui, era tudo mata, as primeiras roças foram abertas em 1978 e 1979. Em 1980 eu mudei para cá e, muito tempo depois, eu lembro que um dia eu tava doente, estava trabalhando doente, com febre, e meu pai chegou lá, se sentou num pau e eu peguei conversar mais meu pai. Então ele chegou para mim e falou assim, eu lembro que nem hoje, ele falou assim: “-Olha, você vai ter que parar de trabalhar na roça e você vai ter que estudar”. Naquele tempo já tinha a escola em Boca da Mata, mas como eu tinha muitos filhos, dez naquela época, então eu falei para o meu pai: “-Como é que eu vou pra escola? Pai, como é que eu vou pra escola com essa gente de menino pra cuidar?”. E ele falou: “-Não, você tira um tempo, você tira um tempo pro seus estudos, você trabalha de dia e de noite você... uma horinha que você vai estudar...”. Foi então que eu botei na minha cabeça e falei: “-Poxa, então é isso mesmo que eu vou fazer!”. E ele falou: “-Porque quando você chegar cá na minha idade você não vai ter fôlego pra você ficar puxando enxada não”. -Então eu pensei: “-E agora heim?”. Naquele tempo, os filhos obedeciam os pais, e é o que eu tenho falado aqui: eu fui de um tempo que o respeito que os filhos tinham pelo pai era diferente. Então eu voltei para a casa e falei para a minha mulher a conversa que eu tinha tido com meu pai. Naquela ocasião a minha mulher deu um pulo e falou: “-Ôh, negativo! -Você vai fazer o que na escola?”. Então ela jogou água no meu pensamento, mas mesmo assim eu falei: “-Rapaz, eu vou enfrentar e vou fazer o pedido do meu pai!”. E assim, eu peguei um livro, comprei um caderno e na hora de eu ir pra escola eu abracei meu caderno e fui pra escola. Chegando na escola eu topei com uns camarada que me falaram: “-Ói, ele bota o caderno igual as muié!”. Mas assim mesmo fui. Na volta, vindo da escola eu topei um compadre meu e falei: “-Compadre, bora pra escola moço, mais eu?”. E ele falou: “-Rapaz o que você vai fazer lá moço? -Para com isso moço, tu não aprende nada mais não!”. Ele falou: “-Vai trabalhar em sua roça rapaz, é melhor, você vai pra escola perder o seu tempo, não vai aprender nada!”. Aí voltei com a cabeça assim, teimando, não incentivam você a fazer escola depois de grande. Mas eu não desisti. Comecei a estudar e já no segundo ano

de escola me convidaram para dar aula de cultura. Na ocasião eu falei: “-Poxa, mas como é que eu vou dar aula?”. Dar aula me pareceu muito forte naquele momento, como é que eu ia dar aula se eu não sabia nada? Eu já sabia falar algumas palavras de nossa língua tradicional, sabia cantar algumas músicas, mas mesmo assim eu neguei. No mês seguinte me convidaram de novo: “-Rapaz vai, você tem potencial pra isso”. Mas eu tinha muito receio de ir para frente de um grupo de pessoas pra falar. Foi então que o cacique falou que me ajudaria, ele era meu irmão e então resolvi começar. Depois uma pessoa da secretaria me falou: -Se você vai estar dando aula, você vai ter que fazer um curso, você vai ter que fazer o magistério. Para fazer o magistério eu teria que viajar para Eunápolis, Salvador e Porto Seguro, onde aconteciam as aulas. Nesse primeiro momento a minha mulher não aceitou, a família em casa não apoiou, mas eu ingressei no curso mesmo assim. E foram oito anos de luta até eu me formar. Depois, quando a minha mulher viu que aquele trabalho estava virando uma renda, ela começou a me apoiar e começou a mudar, a ter uma visão diferente sobre os estudos. Foi então incentivado pelo meu pai Manoel Santana que começamos e hoje eu estou na faculdade, cursando a Licenciatura Intercultural Indígena no IFBA de Porto Seguro (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.10-11).

Este diálogo entre Patxyó e seu pai, parece representar na prática o que Manoel Santana pretendia dizer com a *metáfora da roça e da escola*. O enfrentamento das dificuldades sinalizadas por Patxyó, que retorna à escola “depois de velho”, aponta para a força motivadora dos conselhos de Manoel Santana no processo de engajamento e motivação das famílias Pataxó para a formação escolar da comunidade enquanto projeto de futuro.

Estas experiências narradas a partir do percurso biográfico de Manoel Santana, nos permitem compreender sua influência direta sobre o contexto de formação da educação escolar em Boca da Mata. Tais experiências nos remetem a formação de professores, alunos e funcionários da escola que compartilham uma forma de ensinar e aprender que são próprios dos vínculos familiares e de parentesco no território. Expressam conhecimentos adquiridos e compartilhados com a prática de habitar lugares e defender o território Pataxó.

4.2 APRENDER COM SEU LUIZ PESCA: O QUINTAL É A SUA ESCOLA

Assim como na maioria dos quintais das famílias extensas dos Pataxó que conheci, no de seu Luiz diversas pessoas transitam e se reúnem ali desde as primeiras horas do dia até o anoitecer. Foi a convite de seus filhos Romário e Ronaldo que passei a frequentar esse quintal e iniciar uma relação de admiração, amizade e aprendizado com esse nosso interlocutor, também conhecido em sua comunidade como Luiz Pesca.

A biografia de seu Luiz não foi construída a partir de entrevistas com perguntas e respostas, ela representa uma tentativa de sistematização e apresentação das narrativas que marcaram minhas conversas com o biografado e expressa a partilha de algumas memórias sobre nossas interações. Busco trazer aqui elementos para a interlocução e diálogo com os temas abordados neste trabalho, sobretudo, os relativos aos tipos de conhecimentos e as práticas de interação para o ensino e a aprendizagem no contexto Pataxó de Boca da Mata

Luiz Francisco do Nascimento, seu Luiz Pesca nasceu na aldeia Barra Velha no ano aproximado de 1955. Na infância viveu com seu pai João Francisco do Nascimento (sobre sua mãe não ouvi referências), também originário de Barra Velha. Desde muito jovem, seu Luiz trabalhou em fazendas próximas do Monte Pascoal e da Serra da Gaturama. Nestes locais, aprendeu a lidar com o cultivo de cacau, o trato com o gado e participou de derrubadas de mata para plantações de coco e café na região. Disse que sempre foi valorizado pelos trabalhos que fazia, e que costumava liderar outros *peões* na execução de certas empreitadas em fazendas próximas. Ainda neste período, trabalhou na extração e no transporte de madeira nativa para as serrarias instaladas próximas aos rios Caraíva e Corumbau.

Aos 25 anos de idade, seu Luiz se casou com Maria da Conceição e logo tiveram o primeiro filho, uma menina. A primeira filha do casal não teria completado um ano, quando saíram de Barra Velha para viver na região de Boca da Mata, por volta de 1979. O deslocamento para esta região se deu, conforme seu Luiz, porque a caça era mais abundante nestes espaços. Ele recorda que na mata havia muitos tipos de macacos, entre eles, um que era conhecido por *macaco homem*, que era grande e avermelhado e assustava, pela sua agressividade, as pessoas que

caminhavam na mata. Um outro tipo de macaco se destacava pela sua inteligência e habilidade, afirmando que era muito difícil de ser caçado, porque “se o tiro não pegasse na cabeça, o macaco pegava um pedaço de folha, cobria o ferimento, e fugia pela mata”.

Ele nos conta que era comum encontrar porcos do mato que apareciam em varas e enfrentavam aqueles que passavam por seu caminho. A intimidação era tamanha, que as pessoas precisavam subir em árvores para se safar, destacando ainda, que, se a árvore escolhida não fosse forte o suficiente, os porcos tentavam derrubá-la com cabeçadas. Nestas conversas, seu Luiz mencionou a existência de preguiças gigantes e outros animais que, com o passar do tempo, foram se tornando mais raros e alguns até mesmo extintos. Neste período, sua maior preocupação era ver rastro de onça na mata ou pegadas desse animal próximas ao local onde a família se alojava.

Suas lembranças sobre os primeiros tempos em que viveu na região também remetem aos embates com os guardas florestais do IBDF, que costumavam passar montados em mulas ou cavalos para fazer rondas na área do Parque. Estes guardas costumavam ir até o local onde seu Luiz e sua família estavam instalados para lhe dizer: “Índio, o que é que você tá fazendo aqui? Você tem que ir embora daqui índio!”.

As conversas com seu Luiz remetiam muitas vezes, ao modo de vida dos mais velhos, relacionado às experiências e conhecimentos de seus pais, tios e avós. Ele afirma que os índios mais velhos eram melhor prevenidos para sobreviver nas matas e no território em relação aos índios de hoje. Cita, como exemplo, o fato de que, “antigamente os índios não faziam barulho na mata” e que, “bastava um toque na folha da patioba para se comunicarem” sem chamar a atenção. Conforme sua narrativa, os índios mais velhos não gostavam de caçar com arcos e flechas, pois preferiam seguir a caça por um dia inteiro, até ela se abater pelo cansaço, quando então se podia pegar a caça. Esse silêncio na mata seria essencial para o sucesso nas caçadas ou em momentos de perigo, ameaças e enfrentamentos com os guardas do PNMP e perseguições como no *Fogo de 51*, por exemplo. Isso refletia uma estratégia de paciência, resistência, astúcia e silêncio para a sobrevivência no território. Seu Luiz compreende também que seguir a caça demoradamente permite

ao caçador aprender sobre seus hábitos e lugares que costuma frequentar, conhecendo seus pontos fracos e também as suas habilidades. Estes saberes remetem a um modo próprio de viver e se relacionar com o território e os seres que nele habitam.

Estas narrativas compartilhadas por seu Luiz sinalizam para sua percepção temporal sobre as mudanças observadas em relação “aos índios mais velhos” e aos “índios de hoje”. Na forma como compreendi, sua intenção não é separar o passado e o presente como situações de retrocesso ou mesmo perda das características dos índios mais velhos, mas um modo de referir-se a certas habilidades, condutas e conhecimentos relacionados aos “índios mais antigos” e que seriam necessários aos “índios de hoje”, para o fortalecimento dos projetos atuais do grupo étnico e das famílias no território.

As relações da família de Luiz Pesca com a floresta e os animais parecem marcar a passagem de um tempo espacializado, perceptível com a mudança da paisagem local. Também é possível notar a relação com o tempo através das lembranças sobre os processos de luta pelo território, explicitadas com a importunação dos guardas do IBDF, que marcam a passagem de um tempo qualitativamente distinto do presente sobre a presença dos Pataxó no território e suas relações com o Estado e a sociedade nacional.

Nas experiências com seu Luiz, os aprendizados também são adquiridos a partir das relações com seres encantados como a *vovó da mata* e o *bicho-homem*. Em certas oportunidades seu Luiz falou sobre seus encontros com a vovó da mata, que costuma ser muito zombeteira e destacou a importância de não se comunicar com ela para evitar suas aprontações. Ele nos conta que, certa vez, quando estava sozinho na mata, ouviu um assovio e pensou que fosse outro índio querendo se comunicar com ele, mas ele não respondeu e resolveu aguardar em silêncio. Pouco depois, outros assovios começaram a vir, mas de direções diferentes, esse era um claro sinal de que a vovó da mata estava tentando confundir-lo. Neste momento ele se sentou num pé de árvore e ficou quieto, até a vovó da mata liberar o seu caminho. A vovó da mata é referida também como Caipora, ela se conecta com a mata e os animais. Em seu temperamento, ela detesta quando alguém tenta segui-la a fim de conhecer os seus segredos.

Seu Luiz também contou histórias relacionadas ao *bicho-homem*, que é referido como um ser da floresta que costuma se disfarçar de árvores e animais. Ele seria mais frequente nos “tempos de antigamente”, quando era mais comum “topar com a *bicho homem*”. Este ser vive nas matas e costuma emitir um som que imita o canto de pássaros para atrair a curiosidade de caçadores e pessoas que passam por dentro da mata. Seu Luiz não mencionou as intenções desta atração, mas enfatizou que ela deve ser evitada. Para se reconhecer o canto do bicho-homem é preciso perceber a diferença entre o canto dos pássaros e o do bicho-homem, que se dá porque ele faz tremer o chão quando canta, evidenciando a desproporcionalidade entre o som emitido e o tamanho do pássaro. Seu Luiz contou que, certa vez, quando andava com um amigo na mata, teria ouvido e reconhecido o canto do bicho-homem, mas seu amigo, acreditando se tratar de um pássaro, começou a procurá-lo, curioso para ver o seu tamanho. Nesta ocasião seu Luiz não revelou para o colega que se tratava do bicho homem e se limitou a desencorajar o amigo de procurar a origem daquele canto. Isso porque se o amigo inexperiente soubesse que se tratava do bicho-homem, ele poderia se desesperar e agir precipitadamente na mata acidentando-se, afugentando a caça ou mesmo se perdendo do caminho.

Seu Luiz não enfatiza uma “moral da história” para estas narrativas, elas são apresentadas como parte de suas experiências vividas e de conhecimentos adquiridos com seus pais, tios e avós. A forma como seu Luiz Pesca prevê o relacionamento com estes dois seres encantados, nos remete à aprendizados específicos de autocontrole sobre o medo e reconhecimento daquilo que o ameaça. Diante destes seres, vemos uma estratégia do convívio, associada ao silêncio e a espera, enquanto meios de se aprender sobre o *outro*, e sobre as suas sutilezas, habilidades e fragilidades.

Em uma passagem do livro de Maximiliano (1958), vemos seu relato destacando a importância histórica da comunicação nas matas através da imitação dos sons de pássaros e outros animais. Ele descreve sobre sua estada próximo à Mucuri, no extremo sul da Bahia, entre fevereiro e julho de 1816, destacando que:

Patachós, e talvez também Botocudos, rondavam-nos diàriamente, à espreita dos nossos movimentos; andávamos, por isso, sempre armados; éramos de cinquenta a sessenta homens capazes. Já se tinha derrubado a mata da encosta de uma montanha, à beira da

lagoa amontoando-se umas sôbre as outras as árvores caídas. Logo que a nossa gente se reunia ao escurecer, não havia mais razão para temermos um ataque franco dos selvagens. Contra uma surpresa noturna, que eles não empreenderiam facilmente na treva, mas de preferência nas noites de luar, estávamos garantidos pela vigilância dos nossos cães. Um grande cão pertencente ao ouvidor distinguia-se dos demais; parecia farejar os selvagens quando rondavam pela montanha, além da lagoa. Enfurecia-se nesses momentos, latindo sem parar na direção do local suspeito. Os Patachós, com tôda a certeza, nos observavam dos sombrios esconderijos, não sem espanto e desagrado, e os caçadores precisavam de grande cautela para não se deixarem apanhar desprevenidos. Ouvimos, muitas vezes, êsses aborígenes imitar a voz da coruja, da capueira, e outras aves, sobretudo noturnas; porém nossos índios, igualmente hábeis nessa arte, nunca confundiam a imitação com o natural. Uma pessoa incauta se sentiria, talvez, tentada a seguir a voz do pássaro, até que as flechas dos tapuias lhe mostrassem o engano. Quando a nossa gente dançava o batuque nas noites de luar, tocando a viola (guitarra) e acompanhando sempre com palmas, estas eram repetidas pelos selvagens do outro lado da lagoa. O ouvidor, que não perdia ocasião de lhes tentar a amizade, fêz freqüentes esforços, durante a nossa estada, para os atrair, gritando-lhes: Schmanih (camarada! ou capitão) Neí (grande chefe!) etc. porém em vão; não obstante, os índios, que mandávamos à inspeção, notavam muitas vezes, pelas pegadas, que os selvagens se acercavam da derrubada durante a noite, explorando tôdas as circunjacências do acampamento (MAXIMILIANO, 1958, p. 192).

Os relatos de Maximiliano (1958) nos permitem perceber o lugar de destaque dos conhecimentos indígenas para a sobrevivência dos não indígenas na região, em uma perspectiva histórica. Vemos a importância dos conhecimentos relacionados aos animais e aos seres encantados mencionados por seu Luiz, enquanto meio necessário à sobrevivência e às experiências Pataxó sobre o território.

Em algumas conversas, seu Luiz mencionou sobre a participação dos indígenas na primeira demarcação do território Pataxó, um evento que ficou conhecido como a “medição do doutor Barros”. Esta medição aconteceu possivelmente em meados dos anos 1940⁸¹ e acabou estabelecendo a primeira

81 Conforme Carvalho (2009). “A principal controvérsia incide na data desses acontecimentos. Para Chico Cunha, eles transcorreram em 1935, com o que discorda Manuel Santana, para quem a data correta é 1944, durante a 2a. Guerra Mundial. Ele afirma que ‘o exército estava em Caraíva’ e que o governo estimulava a ‘tirar leite da mangaba para fazer borracha’. Patrício Ferreira não se lembra de datas, mas afirma, peremptoriamente, que marcos foram fincados e que eles ainda estão nos locais onde foram fixados, salvo, talvez, pelo marco do Salgado, que se comenta haver sido deslocado por um não-índio chamado Bidu, e que o capitão dos Pataxó era, à época, Honório Borges. Para ele, quem relata melhor esta história é Manuel de Suia, que se jactaria de conhecer marco por marco (...) Eu suponho que esse evento crítico ocorreu em determinado período da década de quarenta do

delimitação do então chamado Parque Nacional Monumento Monte Pascoal, criado em 1943. Ele narrou a localização de seis ou sete destes marcos, detalhando as dificuldades de acesso e os atores indígenas e não indígenas responsáveis pela fixação destes marcos.

Embora ainda não havia nascido neste período, seu Luiz disse conhecer a existência e a localização destes marcos porque seus familiares teriam participado da medição, e que seu pai, João Francisco do Nascimento, teria sido um deles. Para Luiz Pesca, os índios foram convidados porque eram eles quem conheciam o território. Para a caracterização destes marcos, ele descreveu pontos de referências ligados a nomes de pedra, rios, pastagens, fazendas e patrões, etc, e assim, atribuía amplitude à um vasto território conhecido dos Pataxó.

Contudo, seu Luiz lamentou o fato de que os índios naquela época foram enganados, porque acreditaram que estavam realizando a demarcação do seu território quando, na verdade, era para o Parque Nacional. Após rememorar a localização destes marcos através de sua narrativa, ele concluiu dizendo que naquela época “os índios eram tudo bobos”, e que, foram enganados porque “concordavam e acreditavam em todas as promessas dos brancos”.

Carvalho (2009, p.208) nos remete ao texto do Decreto-Lei nº12.729 publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia em 19 de abril de 1943, e especifica os reais interesses do Estado brasileiro naquele momento de criação do Parque Nacional:

(...)com prerrogativa de monumento nacional, com os objetivos precípuos de rememorar o fato histórico do descobrimento do Brasil, preservar a flora e fauna típicas da região, segundo normas científicas, conservar as belezas naturais e promover a organização de serviços e atrativos que possam desenvolver o turismo. De acordo com o seu Art.3, ficava reservada, para a constituição do PNMP, uma área delimitada em relação ao Monte Pascoal, enquanto o Art. 4o autorizava o governo do Estado a desapropriar, quando necessário, as terras e benfeitorias pertencentes a terceiros, incluídas na área demarcada (BAHIA, 1943).⁸²

Os eventos relacionados à fixação destes marcos também estão presentes no

século vinte, talvez 1944, como o afirma Manuel Santana” (p.510-511).

82 Conforme Tamires Santos Pereira (2016) somos informados que: “Nesta região foram construídos, com recursos da cobrança de impostos das madeireiras que já iniciavam a exploração da Mata Atlântica, um porto e o Parque Nacional do Monte Pascoal, cujo decreto previa o “completo levantamento topográfico do Monte Pascoal, sua exata situação geográfica bem como traçados que mais diretamente o ligassem às cidades de Porto seguro e Santa Cruz Cabrália” (p.46-47).

trabalho do professor e pesquisador indígena de Barra Velha, Leandro Braz dos Santos (2017), que aborda em seu Trabalho de Conclusão de Curso na UFMG, a luta dos Pataxó pelo território no extremo sul da Bahia. Neste trabalho, o autor resgata alguns depoimentos de anciões que presenciaram estes eventos e destaca que:

Ao chegar na aldeia os engenheiros perceberam que a região era muito densa e de difícil acesso e para conseguir fazer a delimitação do PNMP teriam que ter ajuda dos habitantes da localidade, ou seja, dos índios Pataxó de Barra Velha que conheciam cada trecho das florestas, animais, rios e seus afluentes. Os anciões contam que o Dr. Barros iludiu meu povo, ele fez uma reunião e explicou que ele iria fazer um trabalho de medição da terra que seria dada para o povo pelo governo. Dr. Barros conseguiu convencer as pessoas a ajudá-lo nessa delimitação e a comunidade escolheu as pessoas que iriam acompanhar os engenheiros nesse trabalho. Dentre as pessoas que guiaram Dr. Barros pela floresta e carregando seus equipamentos, estavam: meus dois bisavôs Francisco e Antônio Braz, o Epifânio, Patrício, Manoel Suía, entre outras pessoas. Todos da aldeia ficaram felizes pensando que o governo estava demarcando suas terras e ajudaram os engenheiros na execução deste trabalho (SANTOS, 2017, p.25).

A participação indígena na instalação e localização destes marcos também é registrada por Carvalho (2009), em trabalho de campo de 2001, quando obtém o relato do ancião Manoel de Suía, que quando jovem, havia participado das atividades voltadas à medição do parque coordenada por Aurelino da Costa Barros, o *Dr. Barros*. Conforme o relato do ancião:

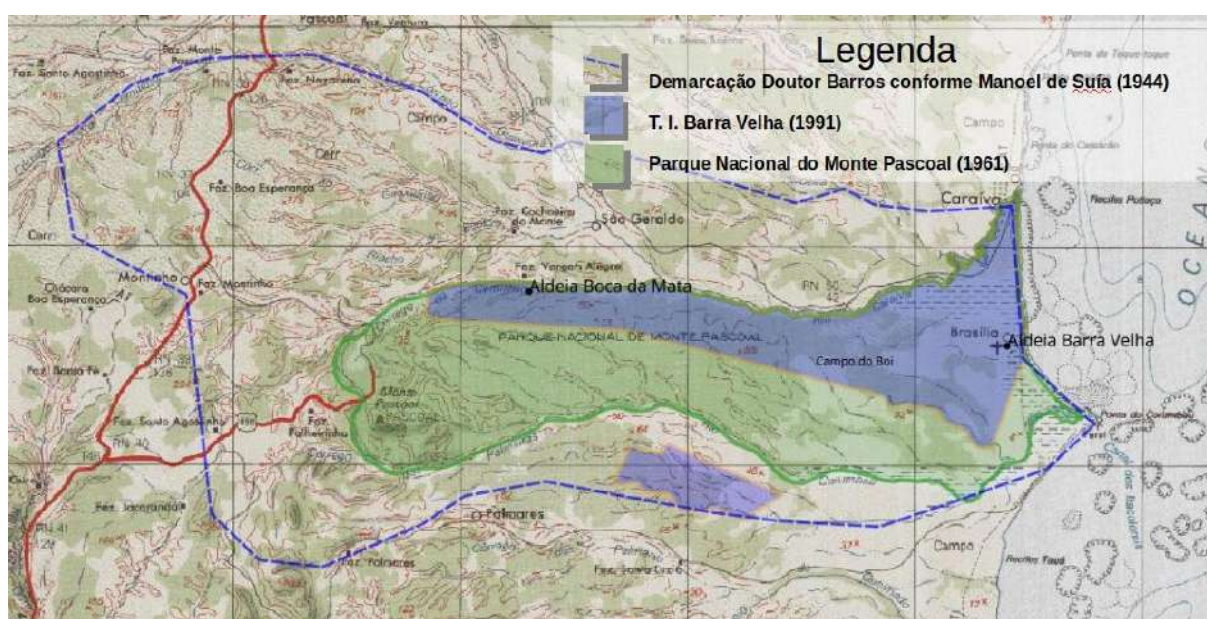
Começamos em Caraíva. Botamos o marco em Caraíva e vimos botando outro marco, aqui embaixo, perto de Barra Velha. O marco de Barra Velha ele botou por fora, mediu por fora, pelo mar. Depois seguiu pro Farol de Corumbau. Do Farol pra Bunda da Nega, outro marco. Serra do Gaturama. Corta o rumo pro Montinho. Do Gaturama botou um marco num pé de quebra-pote. Em Caraíva, no Cadinho, na Fazenda, do outro lado, e outro marco na Corrida. A Corrida fica na estrada que vai pra Monte Pascoal, acima de um morador por nome Nenê Batista. Outro marco na boca do Guaxuma, do outro lado do rio Guaxuma. O rio grande de Caraíva está aqui, e aqui é o Guaxuma, nós entrou aqui, pegou o rio do Cemitério. Aí nós subiu, foi fazer canto no Montinho (CARVALHO, 2009, p.511).

Os locais onde estavam fixados estes marcos foram identificados no mapa por Carvalho (2009) e sua área total foi calculada em 69.898 hectares. Uma

estimativa aproximada do perímetro desta área remete a um percurso aproximado de 119 quilômetros e nos dá uma ideia sobre o tamanho do empreendimento e as dificuldades enfrentadas para identificar e acessar estes locais referenciados para a medição.

Fundamentado nos relatos de Manoel de Suía, Santos (2017, p.29) afirma que os trabalhos teriam sido realizados em três etapas, sendo que a primeira teria durado cerca de um mês, a segunda vinte e cinco dias e a terceira quinze dias. Na imagem abaixo é possível observar na linha pontilhada em azul o perímetro referente os pontos mencionados:

Figura 16 - Mapa com área narrada por Manoel de Suía sobre a demarcação do doutor Barros (1944)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de planta cartográfica SUDENE(1976) e IBGE (1983)

A necessidade de conhecimentos especializados sobre os caminhos e os modos de vida na região apontam, novamente, para a centralidade da participação indígena neste processo. A equipe de medição do governo teria que passar semanas em campo, em alguns locais poderiam se instalar em fazendas e povoados próximos aos caminhos, mas em outras situações, teria que percorrer lugares desconhecidos, abrir picadas e dormir na mata. Neste percurso, os integrantes da equipe tiveram que carregar equipamentos de trabalho e demais apetrechos necessários para alimentação e pernoites na floresta. Com estes equipamentos

subiram serras, percorreram os leitos dos rios e regiões alagadiças.

Conforme os levantamentos apresentados por Santos (2017), a equipe do doutor Barros passou por enormes dificuldades e a participação dos Pataxó, através de seus conhecimentos sobre o território, foi de fundamental importância. Santos (2017) nos traz o relato de uma anciã de Barra Velha, que teria vivenciado uma parte desta história quando ainda era criança, ela recorda que:

Eu não estava aqui, aqui em Barra Velha eu estava lá no Paranha. Junto com minha tia, Vicentina ela estava lá, me levou e eu fui. Quando chegou lá, titia veio fazer uma farinha cá na casa de tia Macié, casa do velho Olegário, marido dela. Ai quando titia estava torrando a farinha, estava mexendo a farinha, pontou umas pessoas, que nós olhemos, era Dr. Barros, Manoel Pé de Suía, eu nem sei quem era os outros, eu sei que era uns quatro engenheiros com Dr. Barros. Eles foram chegando, titia estava fazendo farinha, tia Macié estava torrando, eles foram chegando meus irmãos junto do forno e comendo farinha murcha, foi comendo farinha murcha. Aí titio Olegário disse: “Antônia vai fazer um café para dar para eles”. Antônia foi fez esse café e trouxe, deu a eles. Pois, então eles estavam bebendo café e comendo farinha murcha, titio disse assim: “Olha as meninas, vai entra lá no chiqueiro, pega uma leitoa e mata, para dar para eles comer”, as meninas foram pegaram essa leitoa mataram, pelaram, cuidaram, limparam e botaram no fogo. O que que ele fez? Ele comeu a carne da leitoa ferventada, que ele estava morto de fome, Dr. Barros, mais os outros engenheiros, na casa de tia Macié, ali no Paranha. (Relato de Dona Maria Coruja, aldeia Barra Velha, 09 de Junho de 2016 *apud* SANTOS, 2017, p. 27-28).

Vemos neste relato que a equipe responsável pela medição do Parque enfrentou sérios apuros, que só puderam ser superados mediante a participação dos Pataxó. As narrativas sobre a colaboração indígena na demarcação do PNMP, nos levam a conceber a centralidade de seus conhecimentos para a realização dos empreendimentos do Estado e da sociedade nacional. Nestes casos, a apropriação destes conhecimentos têm sido usada para a opressão aos indígenas e expropriação de seus territórios.

Os relatos de Maximiliano (1958) também revelam situações semelhantes em que os conhecimentos indígenas foram fundamentais para a sobrevivência de não indígenas que exploravam a região. Ele descreve sobre a importância vital da presença de indígenas em sua equipe de viagem:

Quatro dos nossos índios, que, à semelhança da maioria dos conterrâneos, são ótimos caçadores, e ainda melhores pescadores e canoeiros, eram mandados, tôdas as manhãs, caçar e pescar o dia inteiro, e examinar os nossos mundéus, ou armadilhas para animais, voltando sempre, à tardinha, com muita caça e abundância de peixe, principalmente piabanhas, traíras, piaus, robalos e outras espécies (MAXIMILIANO, 1958, p. 191-192).

A “medição do doutor Barros” relacionada a criação do PNMP, utilizou-se dos conhecimentos indígenas para fins estritamente unilaterais em benefício do Estado, e em completo prejuízo aos Pataxó, que passaram a ser perseguidos e expulsos de seu território. Conforme os relatos dos mais velhos que participaram deste processo, o engano e a traição foram deliberados por parte da equipe do governo, como podemos ver em Santos (2017) fundamentado na memória de alguns anciões Pataxó:

(...) após a finalização dos trabalhos pela equipe de Dr. Barros, meu povo foi tão ingênuo e iludido que realizou uma festa na aldeia Barra Velha em comemoração destas terras que o governo teria dado para o povo. E os engenheiros participaram desta festa. (...) Até então, as pessoas da aldeia estavam acreditando que o Dr. Barros teria feito essa demarcação em favor do povo, e aquela terra seria de nós Pataxó e reconhecida pelo governo da Bahia e pelo brasileiro. O senhor Palmiro, me falou em uma conversa que após a festa que a comunidade preparou para os engenheiros, o Dr. Barros pediu que para os homens que tinha ajudado eles a fazer essa medição irem no dia seguinte em Caraíva receber o pagamento. No dia seguinte, as pessoas que tinha trabalhado foram cedo para Caraíva, e chegando no lugar marcado onde seria feito o pagamento que era numa mercearia, o Dr. Barros já estava aguardando o pessoal. Feito o pagamento o Dr. Barros falou que aquelas terras que eles tinham medido não era do meu povo, que toda a área medida era do governo e que a partir daquele momento se tornaria um parque e todos que moravam em Barra Velha teriam que desocupar a aldeia. E daquele momento em diante ninguém tinha o direito de cortar uma vara ou até mesmo botar uma roça. Essa notícia causou um grande desespero dentro da aldeia, todas as pessoas ficaram com medo de perder suas terras para o governo. É a partir desse medo de perder a terra que começa a luta pela garantia de nossas terras (SANTOS, 2017, p. 29-30).

Este momento da *traição* do doutor Barros e sua equipe, parece marcar significativamente a relação dos Pataxó com o Estado e a sociedade nacional⁸³.

83 Somando-se a isso, os Pataxó tiveram outro duro golpe quando buscavam seus direitos sobre o território e foram enganados por dois homens que se identificaram como “tenente” e “engenheiro”, e

Assim, a afirmativas de seu Luiz, de que “os índios naquele tempo eram tudo bobos” remete-nos aos saberes necessários para a lida dos indígenas com o governo e representantes da sociedade nacional. Estes índios *foram bobos* porque “acreditaram nas promessas dos brancos”.

Os desdobramentos desta “traição” do doutor Barros é ainda mais alarmante na medida em que ele não mencionou a presença de populações indígenas na região em nenhum momento do processo de demarcação e criação do Parque. Sobre estes eventos Carvalho (2009) destaca que:

Não há, ao longo dos trâmites, qualquer referência à presença, na área delimitada, de Índios Pataxó, que a esquadrilha do descobrimento, liderada pelo almirante Gago Coutinho, havia registrado e divulgado, em 1940, portanto em época muito recente à da criação do PNMP (Castro, 1940). A inexistência de referência não decorreria, portanto, de desconhecimento ou de qualquer dificuldade de localização, mas de um deliberado não-reconhecimento (p.508).

O texto de Carvalho (2009) confirma a percepção de seu Luiz de que os índios tiveram seus conhecimentos usados e depois foram enganados. Vimos que somente com a participação indígena e seus sofisticados conhecimentos sobre a região, é que foi possível se fazer o “completo levantamento topográfico do Monte Pascoal”, como previa o Decreto-Lei de 1943. Mesmo tendo sido pagos pelo doutor Barros, a presença indígena não é mencionada em nenhum momento dos tramites para a criação do Parque. Estas posturas do Estado e seus agentes institucionais, contribuíram diretamente para o agravamento dos conflitos e sofrimentos do Povo Pataxó em torno da luta pelo reconhecimento do território de Barra Velha e Monte Pascoal.

O conjunto das narrativas destacadas até aqui - as conversas com seu Luiz, os depoimentos de Manoel de Suía e dona Maria Coruja trazidos por Santos (2017) e os testemunhos históricos de Maximiliano (1958) - nos permite compreender a participação ativa dos Pataxó na formação da sociedade regional e nacional. Uma participação na qual o Estado e a sociedade regional têm se apropriado dos conhecimentos indígenas para conquistar os seus territórios, ao mesmo tempo em

que deflagaram o triste massacre por parte das polícias de Prado e Porto Seguro sobre a aldeia Barra Velha, em 1951.

que, sistematicamente, ignoram a sua existência enquanto povo⁸⁴.

Os conhecimentos presentes nas narrativas de seu Luiz extrapolam o âmbito de suas experiências pessoais e nos remetem a um conhecimento que atravessa diferentes gerações. Eles se constituem com o percurso de seus ancestrais no território e em suas relações com a sociedade nacional e regional. Por meio da memória e da oralidade estas histórias, e os conhecimentos que elas carregam, mantêm viva a trajetória do grupo familiar.

Estas famílias Pataxó carregam diversas formas de conhecimentos e habilidades e em algumas delas se especializam e se destacam. Entre elas transitam nomes e referências de locais e pessoas que as conectam ao universos ancestral do grupo étnico. As experiências de seu Luiz e sua família no território Pataxó, vinculam seus saberes de pertencimento à família Pesca: “os Pesca” como são conhecidos. Os nomes de identificação entre estas famílias não estão necessariamente ligados a sobrenomes de ancestrais comuns. O nome atribuído à família Pesca, remeteria, conforme seu Luiz, a algum antepassado que se destacava como pescador. Com o passar das gerações, outros atributos foram sendo incorporados à caracterização desta família. No trabalho de Cardoso (2016) encontramos o depoimento de um integrante da família Pesca, que nos apresenta seu percurso no território até chegar em Boca da Mata:

Alfredo me contou que seus pais vieram de Santo Antônio – vila mais ao norte de Porto Seguro e Santa Cruz de Cabralia – e abriram lugar próximo à Barra Velha, num lugar chamado Pongó, localizado num rio com o mesmo nome, afluente do Rio Caraíva. São da família Pesca, reconhecidos em Barra Velha por saberem conhecer e lidar com as coisas da mata. De lá foram convidados pelo falecido Estefânio[Epifânio], liderança antiga de Barra Velha, para se agruparem com os índios na aldeia, na época (provavelmente nos

84 João Pacheco de Oliveira (2016) analisa as diversas facetas referentes ao processo de apagamento das experiências indígenas, utilizadas para a construção da nacionalidade brasileira. E destaca que a percepção destas diferentes versões de invisibilização referentes aos povos indígenas, suas experiências históricas, culturais e sociais, nos permitem pensar criticamente sobre o processo de construção de historicidades e territórios. Conforme o autor: “É preciso substituir a noção simplificadora de erro pela de apreensão da multiplicidade de usos sociais, pois é por meio dessas representações que os agentes sociais e as épocas irão registrar (ou não) a presença de indígenas, bem como se relacionar com eles. Por isso mesmo, sua identificação e análise são imprescindíveis para a Antropologia e para uma abordagem historiográfica dos múltiplos usos da história, com o estabelecimento de uma postura mais vigilante quanto aos saberes constituídos” (p. 78).

anos 70) em que as lideranças andavam pela região conclamando os caboclos a se reunirem (p.398).

Todos estes conhecimentos e referenciais comuns que marcam a vivência entre as famílias Pataxó, possuem um modo próprio de elaboração e condições muito particulares de ensino e aprendizagem. Estes relatos não foram feitos somente na minha presença, no dúbio lugar de pesquisador e amigo de seu Luiz, eles foram narrados também diante de seus filhos, genros, netos e esposa que costumam interagir no quintal.

Neste quintal, seu Luiz também narrou histórias sobre o período em que atuou como vice cacique de Manoel Santana por um período de quatorze anos (entre os anos de 1984-1998 provavelmente), e assim participou ativamente no processo inicial de construção da aldeia Boca da Mata. Na função de vice cacique, lutou por melhorias na comunidade e se juntou com outras lideranças para conseguir realizar a abertura da estrada que liga a aldeia à BR 101, trazer a energia elétrica e realizar a construção de um poço artesiano na comunidade, além de conquistas nas áreas da educação escolar e da saúde indígena.

Ele nos conta que, em determinado momento, o cacique Manoel Santana teve de se afastar do cargo por um período de dez meses, quando um de seus filhos sofreu um grave acidente. Nesta ocasião seu Luiz assumiu sozinho as responsabilidades de cacique e teve de ter muita persistência e coragem para desempenhar as novas atribuições que lhe eram cobradas.

Remetendo às dificuldades enfrentadas nesta ocasião, nos contou que precisou levar pessoas da comunidade para o hospital em Eunápolis. Neste período, a aldeia não tinha uma estrada que a ligasse à BR 101 e para terem acesso ao transporte rodoviário, tinham que traspor caminhos com mais de vinte quilômetros de extensão que atravessavam trechos de matas, fazendas, rios, pastos e plantações, até chegarem na rodovia BR 101. Em duas ocasiões seu Luiz teve que levar o adoentado em redes, “no lombo de um animal” até a BR 101, para pegarem o transporte coletivo para Eunápolis. Em outras ocasiões, teve de vender seus pertences pessoais, como um relógio estimado, para poder viajar e honrar os seus compromissos em atividades e reuniões nas cidades de Porto Seguro, Eunápolis e Salvador.

Na função de vice cacique e substituto de Manoel Santana, seu Luiz vivenciou experiências marcantes de viagens na busca pela resolução das demandas de sua comunidade. Nestes deslocamentos, aprendeu sobre como as lideranças indígenas e outros segmentos sociais dialogavam com as instituições do Governo Federal, Estadual e Municipais⁸⁵ para a garantia de seus direitos. Seu Luiz destaca alguns aprendizados que foram sendo aprimorados a partir das experiências compartilhadas junto à outros povos indígenas, igualmente em luta por direitos territoriais, sociais e culturais.

Nestas experiências, Luiz Pesca passou a perceber a importância do *Toré*, praticado por outros povos indígenas da Bahia e do Nordeste brasileiro, durante os embates pelo reconhecimento de direitos étnicos e territoriais. Diante deste contexto, seu Luiz contou que quando voltava das viagens, ele mobilizava seus filhos e familiares para a prática do *Awê* entre a sua família. A maioria de seus filhos ainda eram crianças quando começaram a se mobilizar para praticar o *Awê* em seu quintal. Neste início, seu Luiz e a família buscaram retomar antigas cantigas e celebrações praticados pelos *mais velhos*, e que vinham sendo deixadas de lado devido a diversos fatores como a dispersão forçada no território no período do *fogo de 51* e a implementação do PNMP.

Essa iniciativa resultou também no crescente interesse da família na produção de trajes, adereços e pinturas corporais com o urucum e o jenipapo para a prática do *Awê*. Neste caso, o relacionamento e diálogo com outros povos indígenas, a sociedade nacional/regional e as instituições de Estado estimularam a valorização da prática do *Awê* entre a família. Vemos aqui, que antes de influenciar o espaço coletivo da aldeia, as práticas relacionadas ao *Awê* começaram a ser incentivadas e reproduzidas no âmbito doméstico, neste caso, no quintal de seu Luiz. As paredes da casa seu Luiz exibem com orgulho, duas fotografias com seus filhos ainda crianças com pinturas corporais, colares, arcos e flechas nas mãos.

Luiz Pesca destacou que no início seus filhos chegaram a ser discriminados por alguns membros da comunidade, que referiram-se a eles como “palhaços” ou “ridículos”. No entanto, suas iniciativas parecem ter despertado um enorme interesse

85 Nos centros urbanos de Porto Seguro (prefeitura e secretarias de saúde e educação), Itamarajú (sede local da Funai), Eunápolis (atendimento médico) e Salvador (governo estadual e secretarias estaduais de educação e saúde).

de seus filhos de conhecerem e praticarem estas manifestações culturais Pataxó. Vimos no capítulo anterior que a escola começou a incorporar o Awê, enquanto prática curricular, a partir de 1997, com a professora Juliana, e que Romário era aquele que “puxava o Awê” na escola. Lembremos também que, entre 1996 e 1997, a professora Maria Mianga estava trazendo para a escola “as primeiras palavras” da língua Pataxó, aprendidas com os professores indígenas da escola de Coroa Vermelha.

Peba (Júnior), que é filho de seu Luiz, foi o primeiro da família a assumir os trabalhos na escola como professor de cultura em 2007. Nesta atuação como professor, Peba nos contou que propôs junto com outros professores, que na cerimônia de formatura da primeira turma de Ensino Médio (em 2008), os alunos fossem trajados com tangas (*tupisai*) e pintados com urucum e jenipapo. Na ocasião, a proposta foi motivo de debate na comunidade, até que, mesmo a contragosto de alguns, decidiram fazer a celebração em *traje indígena*. Ao final do evento, a comunidade aprovou a cerimônia e desde então, todos os anos, os formandos do Ensino Médio realizam um grande evento de formatura, em que participam orgulhosamente trajados e pintados na tradição Pataxó, enquanto recebem seus diplomas e discursam diante de familiares, amigos e parentes. Após a cerimônia, à exemplo dos trabalhos comunitários e dos *batalhões*, finalizam com um forró para a comunidade no salão de reuniões no centro da aldeia.

No mesmo caminho de Peba, outros dois filhos de Luiz Pesca, Romário e Ronaldo, assumiram as aulas de Cultura Indígena e Patxôhã na escola de Boca da Mata, nos anos de 2010 e 2012 respectivamente. A atribuição de professor de Arte indígena e Patxôhã, promoveu o contato destes professores com outros professores indígenas, igualmente interessados em pesquisar a língua e a arte Pataxó, sobretudo através da participação junto ao grupo Atxôhã.

Anari Bomfim (2012) discute em sua dissertação, como foram processadas as decisões sobre o projeto de *retomada da língua* Pataxó iniciado pelo grupo de pesquisadores do Atxôhã e destaca as escolas indígenas de Coroa Vermelha e Barra Velha, como agentes importantes neste processo. Ao descrever o início dos estudos de língua Pataxó, Bomfim (2012) relembra que:

Nessas últimas décadas, a língua pataxó passa por mais um novo processo de ressignificação ou “inteiramento” como diz Zabelê, porém, desta vez, através da geração mais nova, especificamente de um grupo de jovens pataxó de Coroa Vermelha e Barra Velha, que cria um projeto de pesquisa para ir em busca da língua que estava se adormecendo na memória dos mais velhos, decididos a intervir na luta pela afirmação da identidade pataxó na medida em que eles mesmos tomaram a iniciativa de querer mesmos registrar, conhecer e aprofundar sua própria história, a língua e cultura com os mais velhos e compartilhar a partir de ações. Esse processo não foi feito de maneira isolada, e sim de maneira coletiva entre o povo Pataxó. Já é notável a experiência entre mais velhos, e iniciativas no sentido de desenvolver práticas para valorização e fortalecimento da cultura pataxó (BOMFIM, 2012, p.57).

É importante registrar neste processo de pesquisa e reconstrução da língua Pataxó, a preocupação do grupo de manter certa autonomia ao rejeitar neste início a aproximação de especialistas acadêmicos como antropólogos e linguistas. Ao reproduzir uma entrevista com o Pataxó Jerry Matalawê, Bomfim(2012) descreve que:

“Nós queríamos fazer um trabalho independente, a gente não queria fazer um trabalho com antropólogo ou com lingüista etc e tal. Nós queríamos fazer um trabalho independente entre nós, esse é um marco importante. Naquele momento a gente entendia que se a gente fizesse algo externo, a gente acabaria não ficando com o controle da pesquisa, o outro lado, os resultados poderiam não ser os resultados nossos porque alguém levaria o nome e principalmente tínhamos a preocupação que o resultado disso não fosse implantado na comunidade e nem teria a validade dos mais velhos. Isso a gente avaliou naquele momento e entendia que a gente deveria colocar a nossa cara, nós mesmos enquanto índios, enquanto professores e enquanto jovens que necessitava tomar a frente disso” (Entrevista com Jerry Matalawê, na Aldeia de Coroa Vermelha, dezembro 2011 *apud* BOMFIM, 2012, p.73-73).

É notório na fala de Jerry Matalawê a preocupação que o grupo de professores tem em relação a aceitação e adequação de seus trabalhos aos modos de ser e de pensar dos mais velhos. Vemos nestas iniciativas de pesquisa e ensino da língua Pataxó, uma forma própria de trabalho situada no espaço e no tempo, que se fundamenta na trajetória histórica e tradicional do povo Pataxó no território e sua relação intergeracional no mundo contemporâneo. O ensino da língua e da cultura

Pataxó nas escolas pode ser visto aqui, como um projeto contemporâneo capaz de manter os vínculos desejados entre os mais velhos e as gerações mais jovens. No trabalho de Anari Bomfim (2012), temos a referência a fala de um pai Pataxó avaliando o aprendizado da língua Patxôhã por seus filhos na escola:

Antonildo, que mora na aldeia Pequi, é pai de dois alunos que estão estudando o patxohã e demonstra na suas palavras o entendimento desse novo processo. Quando perguntei para que serviria o patxohã, ele afirma: “é importante para eles chegando e pegando as nossas língua que nós já esquecemos dos antepassado e agora que nós estamos retornando e recriando de novo. Acho isso importante para eles, para os filhos deles daí para lá não vai acabar mais, aí é só continuar pra frente” (BOMFIM, 2012, p.100).

Vemos na fala deste pai, que o ensino da língua materna tem contribuído no sentido de difundir a história do povo Pataxó, suas tradições e costumes, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Podemos notar que estas práticas escolares no campo da cultura estão direcionadas para um projeto social e cultural para a contemporaneidade. A descrição de Bomfim (2012) sobre os processos que culminaram no projeto de resgate da língua Pataxó parece reforçar o papel da escola indígena como agente dinamizador deste processo, ao mesmo tempo em que, os temas de interesses e as metodologias utilizadas pelo grupo teriam sido formadas em quintais como o de seu Luiz.

Motivados pelo interesse em conhecer, praticar e desenvolver os aspectos da cultura tradicional Pataxó, Romário, Ronaldo, Peba (Júnior), demais irmãos e familiares próximos começaram a se reunir no quintal de seu Luiz, para a prática de um ritual voltado ao desenvolvimento da espiritualidade Pataxó e fortalecimento do Awê na comunidade. Desde 2016, o grupo se reúne semanalmente para celebrar o *Ritual Sagrado*. Este grupo se consolidou nestes anos com uma média de 20 jovens, praticamente todos filhos, noras, genros, netos ou sobrinhos de seu Luiz.

O ritual vem crescendo e sendo aprimorado desde que iniciou (eu pude participar de alguns deles entre 2016-2021). Romário conduz o ritual apoiado por seus irmãos, irmãs, noras, cunhados e sobrinhos. É conduzido majoritariamente em Patxôhã, exceto por algumas situações, em que ele complementa com explicações em português. A maior parte do ritual é dedicado aos cânticos a algumas orações, e dura cerca de duas horas. A primeira parte é toda cantada em língua Patxôhã, faz-se

o uso do rapé (Kurruitú) no início e no encerramento. A *amesca*, o alecrim, entre outras ervas energéticas e aromáticas são usadas para defumar o local. Uma fogueira é mantida acesa e os participantes ficam ao seu redor. Homens e mulheres ficam agrupados entre si em formato circular. No centro, próximo ao fogo, ficam à disposição dos participantes algumas panelas e garrafas com água ou infusões com ervas medicinais para se beber e recompor as energias durante o ritual.

Um dos objetivos do grupo é o fortalecimento espiritual e coletivo, através da força e dos conhecimentos dos antepassados. Ao final, costumam estabelecer conversas sobre questões de interesse do grupo e da comunidade como viagens, projetos, trabalhos coletivos em roças e quintais ou outros assuntos em questão. Em 2019 o grupo construiu uma estrutura circular com troncos e coberta com folhas de coqueiro, para a prática do ritual. O espaço tem sido referido entre os participantes como um Centro Cultural Pataxó.

Embora a principal motivação do ritual seja o fortalecimento espiritual e coletivo do grupo, sua prática tem implicado na produção e circulação de diversos elementos relacionados a sua realização como é o caso das ervas medicinais, o rapé, dos trajes, adereços e pinturas corporais. Estes materiais passam a ser levados também para os circuitos de trocas em feiras e viagens entre professores em processo de formação e jovens lideranças engajados na luta pelos direitos sociais, culturais e territoriais indígenas. Assim, os praticantes deste ritual e seus instrumentos, atuam, nestes casos, como meios de interação com outros povos indígenas e a sociedade nacional, promovendo ressignificações para além de seu contexto local e espiritual do grupo.

Outro ponto de grande destaque é que podemos notar um certo retorno do Patxôhã aos quintais Pataxó. No capítulo anterior destaquei que durante as oficinas um dos grupos de trabalho problematizou que o ensino de Patxôhã não deveria ficar restrito à escola, devendo ser estimulado e praticado em nível doméstico, entre as famílias em seus quintais. Neste mesmo sentido, em algumas ocasiões presenciei o ritual sendo realizado em outros quintais da aldeia a convite de anciões, vinculados à famílias próximas, que desejavam conhecer o trabalho e incentivar seus filhos e netos a participarem. Deste modo, o Patxôhã tem sido difundido em outros quintais na aldeia através da prática deste ritual.

Com a prática contínua do ritual, alguns participantes mencionaram que têm havido uma conexão mais estreita com os ancestrais Pataxó ligados ao território. Um deles me disse que depois que ele e sua família começaram a praticar o ritual, ele tem tido sonhos mais intensos com os mais velhos e anciões da aldeia Barra Velha. Nestes sonhos ouve relatos sobre o *Fogo de 51*, que despertam dor ao mesmo tempo em que transmitem coragem e motivação para continuar lutando pelo território. Destacou ainda que tem aprendido, através destes sonhos, algumas palavras ainda não conhecidas da língua Pataxó. Algumas músicas cantadas no ritual também foram reveladas a partir de sonhos com pessoas e situações relacionados ao passado do Povo Pataxó. Para não perder estas mensagens, histórias e conhecimentos ele disse que, sempre que acorda durante a noite depois de um sonho desses, se levanta e procura uma caneta para anotar tudo no papel.

É importante destacar aqui, os sonhos como meio de orientação e aprendizados entre os Pataxó, e do papel e da caneta como meio de sua captura e difusão. Referi a pouco, sobre o sonho de seu Manoel Santana para o futuro do território de Barra Velha e Monte Pascoal, afim de resolver os problemas com o IBDF e os guardas do Parque. Cardoso (2016) destaca em seu trabalho uma conversa com Manoel Santana, que o informou sobre a importância dos sonhos enquanto instrumento de comunicação e aprendizado:

Nos sonhos é possível andar pelo lugar onde vivem os mortos, os caboclos ou os encantados, ou receber a visita deles, ou, na maioria das vezes, encontrar com eles pelo caminho. Manuel Santana teria me dito que ele acredita nos sonhos, porque quando ele sonha alguma coisa foi “uma pessoa que já está em outro mundo que veio ensinar”. Nos sonhos é possível aprender e a saber o que vai ocorrer no futuro. Mas para aprender é preciso saber andar nos sonhos como se sabe andar em nosso mundo. Pois os encontros nos sonhos são arriscados, sonhar despreparado e adentrar no mundo alheio comporta o risco de captura deste “duplo” por um encantado ou espírito de um morto, o que pode levar à morte (p. 486).

Vemos portanto, que não se trata de um sonho casual, é necessário estar preparado, fortalecido espiritualmente, para saber reconhecer e percorrer os caminhos e os encontros possíveis nestes sonhos. Outro exemplo relevante é trazido por Carvalho (2009), quando destaca a importância dos sonhos na orientação da luta territorial Pataxó. Conforme a autora:

Ao mesmo tempo, registrei várias referências ao falecido capitão Epifânio Ferreira, concernentes ao mesmo tema, isto é, o da sua intercessão [após seu falecimento e através de sonhos] pelo direito ao território Pataxó: “ele sempre diz para o pessoal dele que está no pé do governo, cobrando os direitos da terra, os direitos dos parentes, os direitos de nós. Ele encosta nos parentes e fala, em sonho. Está na luta da terra ainda! Comentar-se-ia, tempos depois, que, na primeira festa ocorrida no chamado Pé-do-Monte, local do antigo posto, Epifânio “encostou” na filha Josefa e declarou que “só descansaria quando ganhasse a terra toda, da beira da praia à Serra da Gaturama” (CARVALHO, 2009, p. 518).

Neste caso, Epifânio não aparece nos sonhos de qualquer pessoa, ele aparece de forma contextualizada, “para o pessoal dele que está no pé do governo”, e são os laços familiares que conduzem os destinos dos sonhos e o engajamento na luta pelo território.

Certa vez, perguntei a seu Luiz se, pelo fato de alguns de seus filhos estarem envolvidos com os trabalhos da escola isso não os prejudicaria em relação aos aprendizados e conhecimentos atribuídos à vivência no território em locais como as matas, as roças e os rios. Para responder, ele se levantou da cadeira em que estava sentado, pegou um maracá pendurado na parede da sala, chacoalhou e referindo-se aos seus filhos me disse: “-Quando um menino desse pega o maracá e vai cantar o seu ritual, ele está recebendo tudo isso, tudo isso será transmitido aqui ó...”, e com o olhar fixo, ele balançava o maracá. Nas vezes em que presenciei o Ritual Sagrado, seu Luiz não se aproximou ao redor da fogueira, junto aos outros membros do grupo, sua participação foi silenciosa, à meia distância e parecia bastante satisfeito.

Vimos com estas experiências que “pegar um maracá” e “cantar o seu ritual”, envolve uma infinidade de fatores que marcam a forma como se constroem os espaços coletivos de convívio na aldeia, espaços onde os conhecimentos e aprendizados transitam, são construídos e compartilhados. No quintal, as crianças brincam entre si e se divertem com galinhas, cachorros, periquitos, sobem nas árvores atrás de frutas ou constroem brinquedos com madeira, garrafas *pets*, tampinhas e quaisquer outros materiais disponíveis. Alguns bebês engatinhavam sob o olhar vigilante de alguém, enquanto seu Luiz narrava estas histórias.

No quintal de seu Luiz o fogão à lenha fica aceso o dia todo. Pela manhã o aipim é servido cozido com café e algum biscoito se houver. O café, também referido como *tarrão*, sempre que possível fica à disposição, na caneca ou na garrafa térmica, para acompanhar as tarefas diárias da família e receber as pessoas que estão de passagem ou que chegam para visitas. Mães, filhas, avós, tias, noras e sobrinhas no geral são quem cuidam do fogão e da feitura da alimentação, da limpeza do quintal, dos utensílios de cozinha e das roupas sujas. As crianças, além de estudar e realizar os deveres escolares, ajudam no cuidado das crianças menores, executam pequenas tarefas domésticas, realizam favores e transmitem recados.

Seu Luiz passa a maior parte do dia em seu roçado, eventualmente produz artesanatos com madeira (gamelas), piaçava e cipó (cestas) para vender à atravessadores que vão até a aldeia ou encomendam os seus trabalhos. Romário e Ronaldo são professores, Peba trabalha como vigilante na escola, dois filhos casados e mais velhos trabalham em roças próprias, e os outros dois mais jovens (um solteiro outro casado) trabalham em fazendas na região, em geral no cultivo e na colheita de café, cacau, mamão e maracujá, um com carteira de trabalho assinada outro não.

São os afazeres domésticos, da escola e dos trabalhos em geral que regulam os períodos do dia naquele quintal. Neste, e em outros quintais onde viveram, seu Luiz e sua esposa Maria da Conceição, criaram os seus dez filhos. Dois filhos solteiros moram com os pais e, entre os casados, quatro moram com suas famílias em casas localizadas no próprio quintal de seu Luiz e outros quatro em áreas próximas dentro da aldeia.

No texto escrito para o Aragwaksã (FUNAI, 2012), há uma caracterização dos quintais Pataxó que muito tem a ver com o quintal de seu Luiz: "(...) um quintal, faz parte do uso de cada família. Os quintais são áreas de alimentação, lazer, proteção e de reunião da família e amigos" (2012, p. 44). Neste mesmo sentido, o professor Emanilson Braz e Almeida da aldeia Boca da Mata, destaca em seu TCC (FIEI/UFMG), os aprendizados com as narrativas ouvidas em seu quintal quando criança:

(...)desde criança eu gostava de ouvir as histórias que as pessoas idosas contavam. No entanto, percebi no decorrer dos anos que as narrativas que ouvi no passado, quando criança, me ensinaram muito sobre a vida. Naquele tempo eu ouvia as narrativas de maneira bem natural, na aldeia era assim: a casa era bem simples sem energia elétrica cercada por plantas e ao anoitecer no meio do terreiro fazia-se uma fogueira que nos aquecia nas noites escuras e frias de inverno. Sentávamos todos em volta do fogo eu, meus quatro irmãos, meus pais, primos, tios e outros parentes que se juntavam nestes momentos, não eram nada combinados chegava um, depois outro e num instante tinham várias pessoas que ao se sentirem aquecidos pelo calor da fogueira começavam a conversar e de repente alguém puxava uma história, em seguida outro emendava, com isso, duravam horas contando causos. Eram tantas as histórias que saiam dali, de caçador e caipora de pescador e sereia, de animais da floresta e até mesmo aquelas de assombração. Foram momentos de muita alegria e divertimento, eu ficava entretido fascinado imaginando as cenas enquanto escutava as histórias. Em meio a isso tudo, ainda éramos privilegiados em apreciar e ouvir os ruídos dos grilos e cantos de pássaros noturnos como corujas, corujão, bacurau e a mãe da lua que todos nessa sintonia pareciam contracenar completando aquele momento. E para ficar ainda melhor, minha mãe preparava um cafezinho e chá de capim santo que servia acompanhado de aipim cozida com carne assada, batata doce e banana, para saborearmos, tornando aquele momento ainda mais prazeroso e agradável. Esta fase de minha infância foi muito rica, até porque, por natureza eu tive a oportunidade de pertencer a uma geração que foi pouca influenciada pelas marcas das novas tecnologias, não que as tecnologias não tenham a sua importância e sua função especial para nós, mas, ela carrega consigo vários fatores que aceleram o processo de modificação cultural. O hábito e a prática do povo Pataxó de contar as narrativas sempre são passados de geração a geração suas aventuras, suas vivências nas florestas, rios e mares, enfrentando animais ferozes, enfim, de toda a natureza, elas chamavam bastante atenção de todos, principalmente das crianças que aprendiam respeitavam e levavam a sério esta tradição. Este aprendizado acontecia geralmente no âmbito familiar entre pais e filhos e quando realizavam trabalhos coletivos para confecção de artesanatos e roçados. Outro modo bem prático também era de se juntar à noite várias famílias em frente ao terreiro de suas casas ao redor da fogueira e daquele momento saiam riquíssimos ensinamentos que servia para vida toda (ALMEIDA, 2016, p. 10-11).

Vemos, portanto, que a formação nos quintais faz de cada professor indígena o herdeiro de uma formação particular de saberes e modos de ser Pataxó, fundados em trajetórias familiares específicas. Assim como Emanilson, Romário e Ronaldo também são professores da escola e levam consigo estas narrativas e ensinamentos aprendidos em seus quintais.

Com seu Luiz eu também tive que aprender algumas lições importantes sobre as condutas nos quintais e das relações sobre a oralidade. Cito aqui um episódio marcante quando, em um determinado momento de nossas conversas, seu Luiz falava sobre a participação de seus familiares na demarcação do PNMP. Enquanto ele falava sobre essa demarcação, eu o interrompi para perguntar-lhe se ele sabia dizer em que ano aqueles eventos haviam acontecido. Ele alterou o tom de sua fala e me disse, com naturalidade, que não tinha como saber, explicou que em seu tempo, enquanto os mais velhos contavam suas histórias, os mais jovens não tinham permissão para interrompê-los e que, por isso, ele não saberia me dizer a data com precisão. Dito isso brevemente, seu Luiz continuou a sua história, retomando a intensidade anterior de sua narrativa. Eu, no entanto, percebi outra vez, a necessidade de acertar o compasso para a interlocução com os sujeitos no qual eu estava me relacionando. Com isso passei a reduzir a obsessão pela precisão cronológica dos acontecimentos para poder qualificar a escuta. A observação feita por seu Luiz neste momento, me ensinou que as relações de aprendizagem em meio a oralidade demandam certo disciplinamento do corpo e das atitudes. Em um processo onde os conhecimentos se dão pela oralidade, os marcos temporais transitam principalmente, através das gerações que situam os acontecimentos no presente, no passado ou no futuro, onde a ordem cronológica do calendário parece ficar para segundo plano.

Seu Luiz contou ainda, que participou ativamente do processo de escolha do local para construção do prédio atual da escola. Ele destaca que algumas lideranças queriam que a escola fosse construída no centro da aldeia, no lugar do campo de futebol, no entanto, ele já visualizava o crescimento da comunidade com a construção da escola e sugeriu um lugar mais afastado do centro da aldeia. Após um intenso debate, o local que ele havia sugerido foi o escolhido para a construção. Na escola ele exerceu a função de vigilante durante quatorze anos (2002-2015), sendo que os primeiros dezoito meses foram como voluntário, sem salários. Ele enfatiza que “estes dezoito meses não foi um trabalho gratuito, mas visando contribuir com a preservação da escola na comunidade”. Assim, podemos destacar que estes mais velhos, como Luiz Pesca, estão pensando sobre a perspectiva de desenvolvimento futuro da comunidade, a dinâmica demográfica e a distribuição espacial no território,

reconhecem a importância da escola para o futuro da comunidade Pataxó.

Nosso interlocutor não frequentou escola, mas parece fazer de seu quintal a sua escola, onde os processos de aprendizagem acontecem de modo seletivo e contextualizado, em ambiente doméstico, familiar e em diálogo com as expectativas para com o grupo étnico e comunitário. No decorrer da biografia de Luiz Pesca, pudemos compreender com mais detalhes o caráter pedagógico atribuído a estes quintais Pataxó. A breve experiência no quintal com seu Luiz e sua família, possibilitou conhecer alguns elementos da cosmologia Pataxó, suas práticas territoriais e marcos temporais. Neste lugar foram abordadas histórias e experiências sobre os arredores de Boca da Mata e da participação da família Pesca na formação da aldeia e do território Pataxó de Barra Velha e Monte Pascoal.

Seu Luiz Pesca continua com o cultivo de sua roça no quintal e a produção de artesanato com madeira vem sido substituída pela de cipós e piaçava, visando melhores condições de sustentabilidade das áreas florestais. Junto com outro filho ele cultiva alguns pés de cacau em sistema de agrofloresta nas intermediações do PNMP⁸⁶. É um grande incentivador para que seus filhos e netos adquiram formação escolar e participem do processo de difusão e fortalecimento da cultura Pataxó.

4.3 JÚLIO BERÉ E A EDUCAÇÃO PARA OS FILHOS: ESCOLA, DESLOCAMENTOS E RETOMADAS

Como vimos anteriormente, a biografia de seu Júlio Farias do Nascimento foi produzida por suas filhas Mônica e Simone, no contexto da Oficina de Biografias. As narrativas sobre sua história de vida destacam temas relevantes sobre a trajetória de

86 O cultivo nas margens do PNMP é uma iniciativa do projeto Restauração Ecológica Parque Nacional Histórico Monte Pascoal, através de um contrato firmado entre a ONG Natureza Bela e o BNDES. Conforme o endereço eletrônico da instituição, “Trata-se de um reflorestamento com espécies nativas de ocorrência regional em consórcio com espécies para produção de madeira, de frutíferas nativas, medicinais, da produção de mel, ou mesmo de produtos agrícolas. Serão implantados 50 hectares deste modelo de produção, priorizando áreas que sejam vizinhas ao parque do Monte Pascoal, que funcione como uma zona de amortecimento dos impactos que as atividades indígenas podem causar (fogo, extração de madeira, etc).” Disponível em: <<https://naturezabela.org.br/11996-2/>> Acessado em 04/08/2021.

sua família no território, e nos remetem às lutas dos Pataxó por território e educação escolar enquanto projetos de futuro para a comunidade.

Júlio Farias do Nascimento é conhecido na aldeia como Júlio Beré e nasceu em Barra Velha no dia 29 de junho de 1964. Seu pai foi Valdomiro Farias do Nascimento, e sua mãe, Emiliania Alves da Conceição, juntos tiveram oito (08) filhos. Conforme sua biografia:

Júlio Beré foi o sexto filho do casal e teve um total de 8 irmãos, sendo eles: José Farias do Nascimento (Zebedeu), Antônio Farias do Nascimento (Antônio Grande), Claudionor Farias do Nascimento (Banha), Maria da Conceição Farias do Nascimento (Conceição), Claudinei Farias do Nascimento (falecido com 2 anos de idade por sarampo), Edivaldo Farias do Nascimento (falecido antes de completar dois anos por causa desconhecida), Florisvaldo (Fulô) e Gilson (DVD) (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.14).

Desde muito jovem, Júlio Beré trabalhou com seus pais e seus irmãos no cultivo de roça e na produção de farinha de mandioca, que, junto com a pesca e a caça, eram os principais meios de subsistência da família. Com a venda do excedente de farinha, a família obtinha alguma renda para comprar aquilo que precisava. Conforme sua biografia, “Esta farinha, depois de produzida, era comercializada em um vilarejo próximo à comunidade, hoje conhecido como Montinho, distrito do município de Itabela/BA” (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.14).

Ainda criança, Júlio Beré aprendeu a ler e escrever com seu irmão mais velho José Farias do Nascimento, seu Zebedeu. Aos 13 anos de idade, ele teve a primeira oportunidade de frequentar a escola, na primeira turma multisseriada implementada na aldeia Barra Velha em 1977, pela FUNAI. Conforme a biografia escrita por suas filhas:

(...)seu Júlio Beré começou a estudar na Aldeia Barra Velha, com a professora Ilza Fernandes. Lá cursou a primeira série do ensino fundamental, onde pôde aprender a ler e a escrever com esta professora que era da equipe da Funai. Esta foi a primeira turma da escola em Barra Velha e seus colegas de turma eram Valto, Neide, Chiquinha, Maria da Silva, Salvino e Zael (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.14).

Entre os nomes dos colegas de turma citados por seu Júlio Beré, alguns se destacam no processo de construção da educação escolar entre os Pataxó, como os de Maria da Silva e Salvino (Kanáttyo Pataxó), mencionados neste trabalho. Com estes colegas de turma Júlio Beré estudou por 03 anos, quando teve que deixar a escola para trabalhar fora da aldeia. Neste período, as áreas utilizadas para os roçados em Barra Velha eram muito escassas e insuficientes para suprir as necessidades de sua família. Isso obrigou seu Júlio Beré e seu irmão Claudionor a saírem de Barra Velha para trabalhar em uma fazenda na região:

(...)seu Júlio Beré foi forçado a abandonar a escola e os estudos para ajudar a família nos trabalhos e assim manter seus pais. No ano de 1980, seu Júlio Beré saiu da casa de seus pais para trabalhar em uma fazenda chamada Água Azul, localizada no pé da serra do Gaturama, no município de Prado. Nesta fazenda, seu Júlio Beré realizava trabalhos braçais, como roçar cacau e colher os frutos. Seu irmão Claudionor também se deslocou até a fazenda para trabalhar. Seu Beré conta que na fazenda havia muitos outros indígenas trabalhando por lá também e que ficavam todos juntos numa casa da fazenda. O nome de seu patrão era Vilson e a relação com os patrões costumava ser boa pois pagavam em dia. Lá produziam cacau, banana e jaca (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p. 14-15).

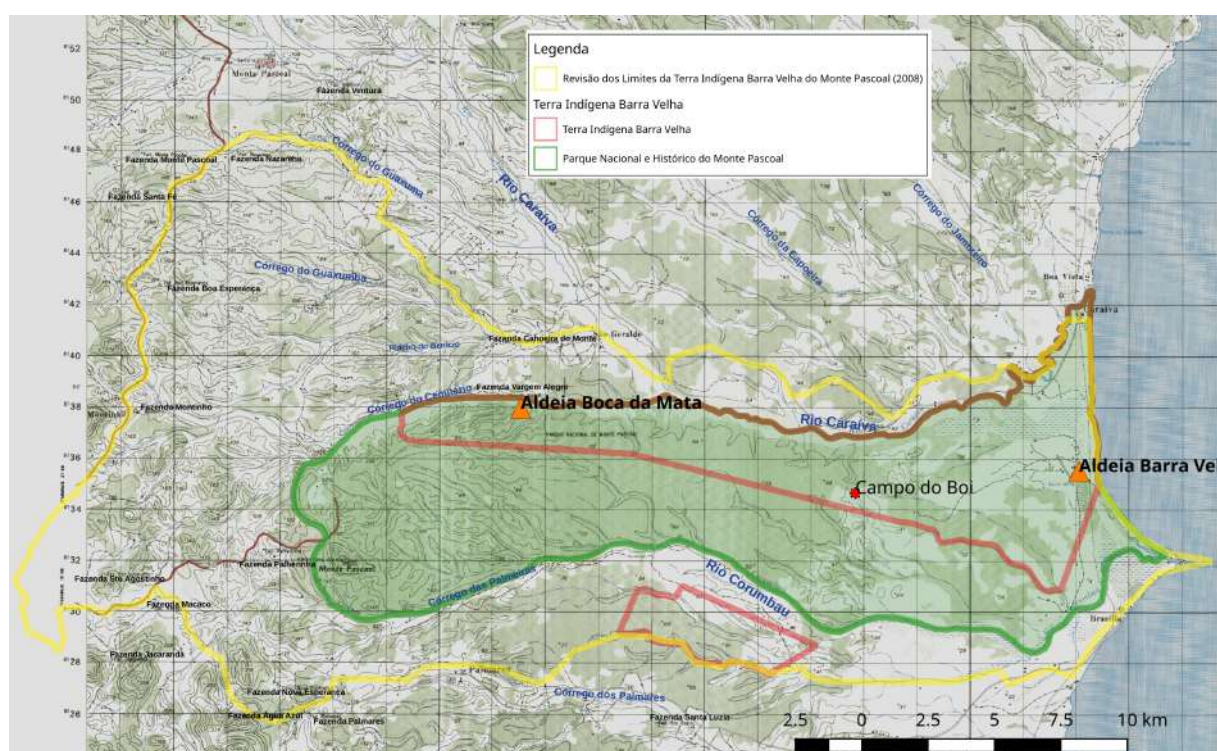
Nesta passagem podemos ver a relação dos indígenas com o trabalho em fazendas da região como meio de sobrevivência e renda. O acordo entre a FUNAI e o IBDF para o uso das áreas próximo à Boca da Mata foi muito questionado pelos Pataxó e era ainda muito recente. Ao observar as biografias de seu Luiz Pesca, Manoel Santana e agora, de Júlio Beré, vemos que o trabalho em fazendas na região era frequente, especialmente na juventude. O relatório da FUNAI (s/d) para a identificação e delimitação da Terra Indígena Comexatibá, aponta que o trabalho dos Pataxó em fazendas da região teria iniciado nos anos 1940, sendo intensificado nas décadas seguintes com o avanço na extração de madeira e a abertura de novas fazendas.

A partir dos anos 40, jovens Pataxó começam a procurar trabalhos nas fazendas e serrarias, bem como espaços de negócios, como o do Sr. Teodomiro, instalados na região (Cardoso e Parra, 2009; Kohler, 2011). Neste período, com a chegada da atividade madeireira e o fluxo cada vez mais intenso de fazendeiros para o extremo sul,

iniciou-se um processo de desmatamento desenfreado que impactou profundamente o ambiente da região e o modo de vida dos Pataxó (CARVALHO, 1977; CARDOSO e PARRA, 2009 *apud* FUNAI, 2008, p.62).

No mapa a seguir é possível visualizar o entorno do PNMP e as fazendas que haviam na região entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980. A Fazenda Água Azul se localiza na divisa da extremidade sul do território reivindicado pelos Pataxó:

Figura 17 - Área indígena e fazendas em 1977



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Carta Topográfica Matricial Monte Pascoal (MINTER/SUDENE – 1977)

Júlio Beré permaneceu na fazenda Água Azul, por aproximadamente seis anos, até retornar à Barra Velha com 21 anos de idade. Conforme sua biografia:

Logo após seu retorno à aldeia, conheceu a senhora Creonice de Jesus Silva, com quem se casou aos vinte e dois (22) anos, dando assim início a sua própria família (...)seu Júlio Beré e dona Creonice tiveram sete filhos: Renato Farias de Jesus, que nasceu na aldeia de Boca da Mata em 1988; Fernanda Farias de Jesus (Dona Madalena foi a parteira) que nasceu em 1989; Mônica Farias de Jesus, que nasceu

em Boca da Mata no ano de 1991; Simone Farias de Jesus (Conceição foi a parteira), que nasceu no Porto da Palha em 1993; Kaleby Farias de Jesus, que nasceu em 1996 em Boca da Mata; Márcio Farias de Jesus, que nasceu no ano 2000 e o caçula Alexandre, que nasceu em 2003 (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.14, 15).

Assim que se casou, seu Júlio Beré e dona Creonice vieram morar em Boca da Mata, no ano de 1986. Nessa época a aldeia já oferecia alguma estrutura e melhores oportunidades para o roçado. No capítulo anterior Jovino menciona um maior crescimento da aldeia neste período: “Depois de 1985 que a comunidade acabou crescendo mais, na época da escola aqui, isso aqui tudo era roça, não tinha casa nenhuma aqui, era mata fechada até essa beirada aqui, até lá em cima onde o velho Firmo morava” (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p.09). Em Boca da Mata o casal teve três filhos, mas ainda assim encontravam dificuldades para o sustento da família. Entre 1991 e 1992, Júlio Beré e sua família realizaram novo deslocamento e passam a morar no Campo do Boi:

Logo depois, seu Júlio Beré e família se mudaram para a localidade chamada Campo do Boi, que por sua vez fica localizada entre a aldeia Barra Velha e Boca da Mata. Neste local também trabalhavam com roça, caça e pesca, além de criarem animais como porcos e galinhas. Seu Júlio Beré lembra que naquela época havia muita fartura (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.15).

Vemos assim o fluxo destas famílias no território, a importância das roças nestes deslocamentos e seus impactos na formação da aldeia. Apesar de encontrarem condições mais favoráveis para viver no Campo do Boi, a família retorna para Boca da Mata, entre os anos de 1995 e 1996:

Quatro anos depois, seu Júlio Beré saiu da localidade do Campo do Boi e retornou novamente para a Aldeia Boca da Mata. Isso se deveu sobretudo porque não havia escola no Campo do Boi⁸⁷, o que fazia com que seus filhos e filhas ficassem afastados da escola e dos estudos (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.15).

87 No Relatório ANAI/UFBA/MEC/FUNAI (1999, p.54) temos a solicitação para a necessidade de uma escola no Campo do Boi, onde em 1998 estavam estabelecidas 19 famílias e 32 crianças. Ainda conforme o mesmo documento, “Os índios afirmam com humor irônico que aí ‘só tem escola de fazer gamela e roça pra mandioca’” (p.54).

Vemos neste momento, que o deslocamento da família para Boca da Mata é marcado pelo desejo de escolarização de seus filhos, que em 1996 três estavam em idade escolar: Renato, Fernanda e Mônica, com 08, 07 e 05 anos de idade respectivamente. Neste momento a escolarização dos filhos passa a se tornar um ponto importante para as decisões da família no território. Esta é a primeira vez que os deslocamentos de seu Júlio e sua família deixam de estar relacionados ao cultivo de roças e aos trabalhos em fazendas e se orientam pelas oportunidades relacionadas à formação escolar dos filhos.

Vimos na seção anterior que a partir da segunda metade dos anos 1990, a escola em Boca da Mata passou por transformações importantes. Em 1996 a comunidade construiu a escola ao lado da casa de seu Patxyó, a *Faculdade*, onde Maria da Silva e Juliana iniciam como professoras. Neste mesmo ano, teve início a primeira turma do Magistério para a formação de professores indígenas, tendo como pano de fundo, a transição administrativa da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC e o início das políticas públicas para o ensino intercultural indígena. Em seu aspecto demográfico, o número de crianças em idade escolar na aldeia neste período era relativamente alto. Em 1998, havia 167 crianças com idades entre 0 e 06 anos e 99 com idades entre 07 e 12 anos, que representavam juntas, 48% da população total da aldeia (554 pessoas) (MEC/ANAÍ-BA/UFBA, 1999).

A escola se destaca neste momento como alternativa de futuro para estas crianças, como oportunidade de sobrevivência diante da demarcação de um território insuficiente para atender a população Pataxó, que fora definido mediante um acordo entre a FUNAI e o IBDF no início dos anos 1980. Um momento em que os espaços para as roças estavam praticamente esgotados e impossibilitados de acompanhar o crescimento populacional Pataxó. As fontes de renda como a produção de gamelas e o artesanato em madeira também estavam impossibilitados de crescimento porque dependiam da exploração do Parque onde as matérias-primas se encontram cada vez mais escassas e alvo de críticas por ambientalistas, relacionados ao Estado e à sociedade nacional. Em um dos trechos do diagnóstico sobre a educação escolar Pataxó, publicado em 1999, somos informados que em 1998 o Campo do Boi ainda não tinha escola: e em tom de ironia seus moradores

revelaram que o Campo do Boi só oferecia “escola pra produção de gamela e roça pra mandioca” (MEC/ANAÍ-BA/UFBA, 1999).

Outro sinal do prestígio da educação escolar na aldeia como projeto para as gerações futuras pode ser visto no fato de que, conforme o mesmo Diagnóstico (MEC/ANAÍ-BA/UFBA, 1999), os professores em Boca da Mata tentaram criar em 1998 uma classe de crianças com idades entre 04 e 06 anos, mas que, “(...)foi posteriormente desfeita por recomendação das coordenadoras da FUNAI e do município” (MEC/ANAÍ-BA/UFBA, 1999, p. 20).

Vimos no capítulo anterior esse prestígio narrado por Jovino, quando somos informados que: “Na verdade, com a evolução da aldeia, com as construções da própria escola né o pessoal acabou chegando mais gente também” (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA NA ALDEIA PATAXÓ BOCA DA MATA, 2021, p.04). Neste mesmo sentido, e em sintonia com o pensamento de Luiz Pesca, Romário problematizou durante uma das oficinas sobre a capacidade da escola de aproximar e reunir os Pataxó na aldeia: “Daí naquele momento que estava falando que a escola traz a população pro meio junto, eu acho que traz mesmo, porque demonstrou ali, nessa escola ali de cima, a nova, olha o tanto de gente que foi pra lá, quem dizia que o pessoal ia fazer casa lá pra cima?” (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA NA ALDEIA PATAXÓ BOCA DA MATA, 2021, p.17).

Além de buscar na educação escolar dos filhos um meio para a subsistência e o futuro de sua família, seu Júlio Beré também atuou, junto com outras lideranças, na luta pela ampliação do território Pataxó. Conforme sua biografia:

No ano de 1999, seu Júlio Beré estava ao lado do cacique Alfredo Santana e do vice Oziel Santana durante a reunião que aconteceu na igreja de Boca da Mata e que reuniu as comunidades da Aldeia Boca da Mata, Aldeia Meio da Mata, Aldeia Corumbauzinho, Aldeia Caramuru, Aldeia Coroa Vermelha e Aldeia Imbiriba. Nesta reunião, realizada na noite do dia 18 de agosto de 1999, o principal ponto de pauta foi novamente a organização da retomada do Parque Nacional do Monte Pascoal. Nesta reunião ficou combinado que a comunidade sairia às duas (2) horas da madrugada. Devido ao mau tempo e à chuva muito forte, que durou a noite toda, a viagem acabou atrasando e a comunidade só saiu às cinco (5) horas. O povo saiu a pé da Aldeia Boca da Mata e durante o percurso foi juntando mais pessoas da aldeia Cassiana. Ao subirem o Parque em busca da retomada, chegaram lá por volta das seis (6) horas da manhã. O grupo estava composto por mais de oitenta (80) indígenas, todos

homens, com exceção de uma mulher indígena, Lelian. (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p. 15-16).

Através das memórias de seu Júlio Beré, podemos perceber o engajamento coletivo e a participação da comunidade nas reuniões para a ocupação da sede do PNMP, pensada inicialmente como estratégia para pressionar o governo no processo de revisão dos limites territoriais que os Pataxó vinham reivindicando desde a demarcação de seu território em 1980.

No caso de Júlio Beré, as experiências infrafamiliares também se revelaram de fundamental importância para seu envolvimento na luta pelo território, uma vez que seu irmão mais velho, seu Zebedeu (José Farias do Nascimento), participou ativamente dos embates e questionamentos relacionados a esta demarcação. Lembremos que, além de ser o irmão mais velho, seu Zebedeu também foi quem ensinou Júlio Beré a ler e escrever. Neste sentido, além de demonstrar seu domínio sobre a escrita e a leitura, Zebedeu se destaca enquanto agente de formação e difusor de valores e conhecimentos, especialmente no âmbito familiar.

Carvalho (2009) nos remete a uma situação em que Zebedeu, junto com outros dois Pataxó, enviaram uma carta ao Presidente da República contestando os limites da demarcação do território. Neste período, a autora afirma ter presenciado “(...) muitas queixas e lamentos, expressos sob intenso sofrimento. Eu não hesitaria em afirmar que Paulo Braz, mais conhecido como Paulo Baraúna, deixou-se morrer de desgosto por essa mal sucedida demarcação” (CARVALHO, 2009, 517). Diante desta situação, Carvalho(2009) destaca que, “(...) Em 9 de dezembro de 1980, ele e mais dois signatários, Benedito Ferreira Braz e José Farias do Nascimento [Zebedeu], encaminharam ao Presidente da República, João Figueiredo, uma carta, na qual rejeitam a demarcação” (p.517). Esta carta trazia o seguinte conteúdo:

Existindo nas nossas terras, como está sendo demarcada com o controle da FUNAI e IBDF. Essa demarcação nós não estamos aceitando porque essa área não dá pra nós sobreviver dentro dela, a metade desta sendo de areia branca, campo nativo, brejo e lagoa. Pedimos ao senhor que nos dê um apoio sobre esse assunto da terra, nós somos uma comunidade de mais de 1.000 pessoas e essa terra, mal medida como foi, não dá pra nós e nossos filhos. Dessa forma, dentro de pouco tempo não haverá mais a nação pataxó, nós

índios morreremos de desgosto e de fome (ANAI, 1980 *apud* SANTOS, 2018).

As reivindicações dos Pataxó através de cartas, atribui particular importância à formação escolar. É possível observar até aqui certa mudança no conteúdo das cartas dos Pataxó em suas lutas pelo território, e certamente os processos de escolarização e organização para a conquista do território tem ampliado a capacidade de comunicação e diálogo com as esferas políticas e institucionais do Estado Nacional. Através destas cartas, podemos perceber algumas mudanças entre a primeira carta de Honório em 1949 e a de seu Zebedeu, Paulo Braz e Benedito Ferreira Braz, em 1980. Além de questionarem o tamanho e os limites da demarcação, as lutas pelo território incluíam neste momento, uma crítica sobre o controle e a administração do território pela FUNAI e o IBDF.

Durante as décadas de 1980 e 1990, seu Zebedeu e outras lideranças Pataxó, continuaram na luta pela conquista do território, como podemos ver em outra fala de Joel Braz, citada por Cardoso (2016):

Quatro anos depois da medição, Paulo Cotoco, Seu Zé Bedeu, Bidu, Firmo fizeram dois documentos reclamando sobre a terra, isso já em 84. Encaminharam um em Salvador e outro em Brasília reclamando da demarcação. Em 97, fizemos uma reunião com o Ibama e colocamos esta questão em pauta. Neste mesmo ano, Águas Belas retomou, em 98, Corumbalzinho e Craveiro. Em 99 entramos no Parque e não parou mais (p. 364-365).

Estas áreas retomadas sinalizam para os espaços reivindicados pelos Pataxó localizados ao sul do Parque. Como contraponto a área demarcada em 1980, as lideranças Pataxó têm reivindicado a área indicada inicialmente pelo doutor Barros através do trabalho e participação dos Pataxó, na década de 1940. Carvalho (2009) nos remete ao registro desta afirmativa a partir de uma importante liderança do território Barra Velha e Monte Pascoal:

Oito anos depois, no decorrer de uma reunião promovida pelo Ministério do Interior e FUNAI, com a participação de representantes dos Pataxó e do Instituto Brasileiro de Defesa Florestal (IBDF), Firmo Pataxó declarou, enfaticamente, que a área demarcada, em 1980, como terra indígena não correspondia à área de ocupação tradicional,

e lembrou que, por volta de 1935, “o Dr. Barros e o Dr. Marcelo mediram área para o grupo, cujos marcos encontram-se fincados, até hoje” (MINTER/FUNAI, 1984 *apud* CARVALHO, 2009, p.510).

Este processo de luta territorial emplacado pelo seu irmão mais velho, possivelmente influenciou seu Júlio Beré a se engajar com o movimento de retomada do PNMP em 1999. Em sua biografia, ele destaca os primeiros momentos da ocupação da sede do Parque, e reafirma a legitimidade dos Pataxó sobre o território:

No Parque se encontravam dois (2) seguranças e um (1) guarda florestal, este último mais conhecido como Siquara, esse guarda já havia feito muitas ações contra os indígenas sendo elas, prisão, espancamento e maus tratos. Essas ações aconteciam dentro da extensão do Parque Nacional do Monte Pascoal. As crianças e mulheres foram chegando ao local da retomada do segundo dia em diante. É importante lembrar que esta retomada foi totalmente pacífica, mesmo porque os indígenas estavam lutando pelo seu território, onde os indígenas pediram a desocupação daquele espaço de maneira pacífica (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p. 16).

É bastante relevante este *encontro* dos Pataxó com o guarda florestal Siquara, que desde 1961 liderou a repressão sobre os Pataxó por toda a extensão da área delimitada para o PNMP. Conforme Carvalho (2009), Miravaldo de Jesus Siquara, foi formado na Polícia Florestal criada em 1956, e assim se tornou chefe provisório do PNMP em 1961. Nesta função proibiu os Pataxó de circular e fazerem quaisquer tipo de atividade na área demarcada para o Parque. Ele coordenou as ações para o levantamento das pessoas que viviam na área e efetivou o pagamento das indenizações. Com Carvalho (2009) somos informados ainda que Siquara era subordinado direto de Aurelino da Costa Barros, o doutor Barros, que, em Salvador, exercia a função de Chefe da 4ª Inspetoria do Serviço Florestal da Bahia. Diante destes encaminhamentos, fica mais explícita a prática da mentira, da traição e da invisibilidade propositada sobre os Pataxó no território empreendida por Aurelino da Costa Barros enquanto chefe e representante do Estado. Também fica evidente a repressão praticada pelos guardas do Parque (liderados por Siquara) enquanto um propósito deliberado dos órgãos do Estado e militares contra o povo Pataxó. Sobre estes episódios, Carvalho (2009, p.517) destaca que:

Em 25 de março de 1964, Sampaio [agente do SPI] estabeleceu contato direto, em Salvador, com Aurélio Costa, o Doutor Barros, Chefe da 4a. Inspetoria do Serviço Florestal da Bahia, à qual estava subordinado o PNMP, apresentando-lhe a denúncia de que os Pataxó se encontravam “perseguidos e privados de trabalhar nas terras em que nasceram, pelos funcionários do Parque (Ms (5)).

Também conforme a autora, após comunicar o doutor Barros, em Salvador, sobre o problema enfrentado pelos indígenas, o funcionário do SPI foi até Barra Velha averiguar a situação e conversar pessoalmente com o representante do IBDF no Parque, o guarda florestal Siquara. No momento de sua visita, Siquara estava ausente, mas ainda assim, Sampaio retornou à Salvador, para solicitar de Costa providências para que os Pataxó pudessem ter o direito de trabalhar e permanecer nas terras de seus ancestrais. Para isso, apresentou-lhe uma proposta mínima para a demarcação de “um quadrilátero de 900 hectares” (CARVALHO, 2009, p.517)

Mediante o apelo do funcionário do SPI, e sob a ordem de Aurelino da Costa Barros, Siquara demarcou, em 1964, uma área de 210 ha para os Pataxó, composta principalmente por áreas alagadiças e arenosas. Em uma entrevista realizada em 2004 por Carvalho (2009), Siquara afirmou que neste período:

Costa sugeriu limitar uma área de mais ou menos 100 hectares e “deixar os índios fazerem uma barraquinha e ficar ali até que se resolva o problema. Agora, eles não podem plantar nada que não seja cereal, não consinto! Agora o resto, deixe eles lá trabalhando até que o SPI resolva o que é que faz com eles” (p.517).

Vemos mais uma vez, que as ausências, dissimulações e violências contra os Pataxó de Barra Velha e Monte Pascoal foram orquestradas pelos agentes do Estado, com o claro propósito de exterminar o povo Pataxó na região. A consciência sobre esses conflitos de interesses aparece na sequência das narrativas de Júlio Beré, quando ele relata as situações que envolveram a permanência dos Pataxó na área retomada do Parque:

Com dois dias de retomada, alguns órgãos, como a FUNAI, o CIMI, o IBAMA e a ONG Terra Viva, propuseram a desocupação do local em troca de bens materiais. No entanto, como os indígenas estavam lutando por seu território, recusaram toda e qualquer proposta em

relação a bens materiais. Os indígenas permaneceram no território do PNMP por algum tempo sendo que cinco (5) famílias permaneceram por mais tempo, sendo elas a família do senhor Oziel, de Alício, de Fubica, de Edvaldo e do Zé Durim. Outras famílias também ficaram no Parque por um tempo, no entanto, logo retornaram para suas aldeias (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p. 16).

É importante pensar aqui os processos de ensino e aprendizagem próprios da retomada e das organizações internas da comunidade. A rejeição de bens materiais em troca da desocupação da sede do Parque parece refletir o acúmulo de experiências dos Pataxó em diálogos e conflitos com o Estado e a sociedade Nacional. A ideia suscitada por Luiz de que foram enganados na demarcação do doutor Barros porque “os índios eram tudo bobo”, não se repete neste momento. A biografia de Júlio Beré aponta que a falta de acordo com as organizações do Estado e ONGs presentes sobre a permanência dos indígenas no Parque foi superada com participação ativa dos grupos familiares: “Os indígenas permaneceram no território do PNMP por algum tempo sendo que cinco (5) famílias permaneceram por mais tempo” (Idem).

Outro fator em destaque neste processo é que, mediante as desconfianças sobre as promessas dos representantes de instituições do governo e da sociedade civil, os Pataxó buscam apoio dentro de diversas comunidades, fomentando o envolvimento direto de várias aldeias. Também em busca de apoio e solidariedade para com o movimento, relacionaram-se com as demandas de outros povos indígenas, como os Pataxó hã-hã-hãe e passaram a integrar uma rede mais ampla de atores sociais com experiências, saberes e pedagogias de luta diversas. Sobre a organização dos Pataxó neste período, Carvalho (2009) destaca que:

Transcorre um longo intervalo, no decorrer do qual os Pataxó se mobilizaram, de diversos modos, sempre tendo em vista a reconquista da área do PNMP. Avanços significativos no âmbito da sua organização social e política foram produzidos, para o que muito concorreram as assembleias indígenas, internas e externas, a formação de novos líderes, com maior domínio do aparelho burocrático, um processo crescente de escolarização e a criação da Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME). Sob o estímulo da APOINME, surge o Conselho de Caciques do Sul e Extremo-Sul da Bahia, que

passa a articular e planejar o movimento regional, em progressiva conexão com o movimento indígena suprarregional (p. 518).

Além da permanência destas cinco famílias na sede do Parque e do apoio de outras comunidades e povos indígenas, o processo de retomada envolveu a publicação de uma carta destinada “às autoridades brasileiras”, visando assim, abrir maior diálogo com a sociedade nacional e externalizar as principais motivações e a legitimidade desta retomada. Neste documento os Pataxó afirmavam que:

(...)conscientes de que o Parque Nacional está dentro dos limites de nossa terra, conforme a história de nossos anciãos, decidimos imediatamente RETOMAR o nosso território, neste dia 19 de agosto de 1999, protegidos pela memória dos antepassados, protegidos pelo direito constitucional [...] pretendemos transformar o que as autoridades chamam de Parque Nacional do Monte Pascoal em Parque Indígena, terra dos Pataxó, para preservá-lo e recuperá-lo da situação que hoje o governo deixou a nossa terra, depois de anos na mão do IBDF, atual IBAMA, que nada fez a não ser reprimir os índios e desrespeitar nossos direitos. Queremos deixar claro para a sociedade brasileira, para os ambientalistas, para as demais autoridades que não somos destruidores da floresta, como tem sido proclamado [...] Vamos celebrar os 500 anos em nossa terra, receberemos os nossos parentes de todo o Brasil aqui, no Monte Pascoal, único local possível para construirmos o futuro com dignidade. [...] Mais uma vez pedimos o apoio de toda a sociedade brasileira (CARTA DO POVO PATAXÓ, 1999 *apud* CARVALHO, 2009, p. 518-519).

Nesta carta fica explícita a intenção de diálogo com a sociedade nacional, quando reafirmam a intenção de preservação das áreas de florestas nativa e justificam seus direitos sobre o território fundamentados nas histórias de seus anciãos e na memória dos antepassados. Vemos aqui claramente uma argumentação que busca legitimidade em uma perspectiva intercultural, em que são apresentados os argumentos de preservação ambiental em diálogo com suas relações ancestrais sobre o território.

No campo deste diálogo intercultural, o contexto e a conjuntura política e simbólica que envolveu a celebração do Estado brasileiro sobre os 500 anos do descobrimento foi de grande relevância. Cardoso (2016) relata um momento importante deste período de mobilização, negociação e diálogo dos Pataxó com os

órgãos do governo, ONGs e a sociedade nacional, que teria acontecido em uma reunião na aldeia Boca da Mata, alguns dias antes da retomada do PNMP:

Um alvoroço tomava conta das aldeias no Monte Pascoal. Beirava a festa dos 500 anos em Porto Seguro e os Pataxó reivindicavam a ampliação e demarcação de suas terras. Com os rumores de que haveria retomada da sede do Parque Nacional Monte Pascoal, autoridades dos órgãos ambientais e dirigentes de organizações conservacionistas se dirigem à aldeia Barra Velha para tentar “acalmar” os ânimos e ver saídas para o não rompimento das cercas que separam as aldeias da floresta do Parque Nacional, entre humanos e a vida silvestre. Na primeira reunião em Barra Velha, houve garantia de não ocupação. Em Boca da Mata, no dia 16 de agosto de 1999, o clima estava mais quente, diríamos: os representantes do órgão ambiental federal e das ONGs falam sobre o Parque, que deveria ser cuidado, a área cercada e que estava acontecendo muito fogo e que os índios tinham que cuidar da parte que era a área deles, pois o fogo estava prejudicando a área do Parque. Seu Manuel Santana, liderança e rezador, se levanta e diz num ato diplomático que é importante ter o Ibama como parceiro e que todo mundo devia contribuir com o plantio (reflorestamento) no Parque. Por exemplo: sugeriu fazer uma cerca de plantas na linha de fundo na borda da mata plantando jaca, abacate e outras frutas que o próprio macaco e outros animais comeriam e evitaria o fogo também. Ele mesmo fazia a parte dele plantando cajueiros, jaqueiras, mangueiras, dendezeiros e outras plantas. Nesse momento, a chefe do Parque se manifesta: “ – Se plantar essas exóticas, nós vamos ter que cortar, porque não pode plantar no Parque”. Diz seu filho Oziel, presente neste evento, que foi o mesmo que bater nele, foi o mesmo que dizer “vai logo tomar o Parque”. Manoel se levanta e responde com força: “– Então quero ver se você arranca... Agora entendi, vocês não querem proteger a natureza, vocês querem a nossa terra!”. Fim da reunião e do mal-entendido improdutivo: três dias depois, a sede do Parque Nacional e inúmeras fazendas são retomadas por mais de 300 pessoas (CARDOSO, 2016, p.24).

Vemos nestes relatos as diversas tentativas de diálogo empreendidas entre os indígenas e os demais grupos e instituições com interesses nesta questão. Também podemos perceber que, apesar dos compromissos assumidos pelos indígenas em relação aos ideais de preservação da área de floresta do Parque, a visão unilateral dos agentes do órgão florestal do Estado e ONG's suscitava uma antiga animosidade dos dirigentes do Parque em relação aos Pataxó. Envolvido com esse processo, seu Júlio Beré permaneceu na área retomada por vários meses e

neste período procurou contribuir com seu trabalho. Conforme a narrativa de sua biografia:

Após a ocupação bem-sucedida, o senhor Júlio Beré permaneceu no Parque por sete meses como motorista voluntário. Logo depois foi criada uma equipe de brigadistas voluntários da qual ele também fazia parte. Nesta equipe ele trabalhou por três (3) anos em prol da sua comunidade (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p. 16).

As experiências de engajamento de seu Júlio Beré na luta pelo território apontam para o seu desejo de trazer melhorias para o seu povo, destacando, novamente, o trabalho voluntário como uma prática fundamental para a construção dos projetos coletivos Pataxó⁸⁸. Lembremos a importância do trabalho não remunerado para a efetivação da educação escolar na comunidade como referimos no capítulo anterior sobre o período em que Juliana teria lecionado durante 06 meses na escola de tábuas da FUNAI sem receber salários, sua mãe, dona Anália, atuou por mais de uma década como cozinheira voluntária da escola e seu Luiz, trabalhou por 18 meses como vigilante voluntário quando a escola grande foi construída. Tivemos ainda a experiência da primeira turma do Ensino Médio que estudou todo o ano de 2003 sem poder validar.

Após sua participação no movimento de retomada, seu Júlio Beré pleiteou a função de cacique em Boca da Mata, sendo escolhido pela comunidade para assumir o cargo em 2003. Como representante da aldeia, ele buscou melhores condições para seu povo através de viagens para Brasília, Salvador e Ilhéus (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.17). Na biografia de Júlio Beré podemos conhecer algumas de suas iniciativas enquanto esteve no cargo:

Apesar das muitas dificuldades ele conseguiu trazer muitos benefícios para a comunidade, sendo eles a criação da Associação Comunitária com índios de Boca da Mata e da aldeia vizinha, Cassiana. O nome da associação era CAIBOMA e, através dela, a

88 Neste momento, o trabalho voluntário é empreendido com o propósito maior de assumir a gestão do Parque e para isso, “No verão de 1.999-2.000, um grupo de Pataxó assumiu espontaneamente e sem apoio concreto a luta contra o fogo no parque e nas aldeias. Em novembro de 2000, graças ao empenho pessoal desses ambientalistas Pataxó e da sede do IBAMA em Itamarajú, o IBAMA/Prevfogo viabilizou cursos de prevenção e combate a incêndios florestais. Em três anos, um total de 120 brigadistas Pataxó foi capacitado e equipado, que desde então combateu com eficácia centenas de focos de incêndios em estágio inicial.” (GAYER, 2008, 566-567).

comunidade e o cacique criaram roças em prol de beneficiar todo o povo da aldeia. Produziam milho e feijão, não tinham financiamento de fora, eram os próprios cooperados que compravam o material. A colheita era sempre distribuída para toda a comunidade mas, por falta de financiamento a cooperativa deixou de existir. A roça ficava na Cassiana e seus principais participantes foram: Zirdo, Carreiro, Benedito Bau, Antônio Braz, Naldo e Barrigudo, todos da aldeia Cassiana. E Epifânio, Nelson, Renito, Moreno (Primo), da aldeia Boca da Mata. A roça estava localizada entre a divisa de Cassiana e do Parque (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.17)

Vemos aqui, mais uma vez, a importância das iniciativas para o trabalho coletivo com as roças e as relações infrafamiliares para a organização e sustentabilidade da comunidade.

Em sua atuação como cacique, Júlio Beré discutiu com a comunidade a realização de uma nova retomada, desta vez na fazenda vizinha à aldeia Boca da Mata, à margem esquerda do rio do Cemitério. Vemos no trecho abaixo, que a mesma prática coletiva de cultivo de roça desenvolvidas nas aldeias Cassiana e Boca da Mata seriam usadas também, como estratégia de ocupação e resistência na retomada desta fazenda. Conforme a sua biografia:

No ano de 2004 houve nova reunião, onde foi discutido a possibilidade de uma nova retomada na fazenda de Ordello, localizada ao lado da Aldeia Boca da Mata, na outra margem do Rio Cemitério. O povo concordou com a proposta do cacique Júlio Beré em retomar esta fazenda. Assim, a comunidade se reuniu novamente e às seis (6) horas da manhã, um grupo com cinquenta (50) pessoas, aproximadamente, chegou pacificamente na fazenda em busca de retomar suas terras. O grupo conversou com o proprietário Ordello e logo depois ele entregou a chave da sede da fazenda juntamente com outras chaves da propriedade. A comunidade ocupou a fazenda por 7 meses, trabalhando na plantação de roças de mandioca, feijão, milho e melancia. O povo estava feliz, no entanto, devido a falta de competência das autoridades em favor das lutas indígenas pelo território e demais direitos, o povo acabou sendo retirado à força da fazenda por policiais e pistoleiros. Uma vez mais, por falta de apoio, a luta dos Pataxó pela terra foi desacreditada e negada por aqueles que deveriam nos apoiar. Sendo assim, os índios retornaram à Boca da Mata sem a esperança de conseguirem a garantia de seus direitos, mais uma tentativa de tirar o povo da mata para que a preservem. O senhor Júlio Beré tentou inúmeras vezes reivindicar os direitos de seu povo, mas sempre encontrou empecilhos que dificultaram sua vida como representante e cacique (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.16).

Diante do insucesso desta última retomada, ainda em 2004 seu Júlio Beré deixou o cargo de Cacique. Seu sobrinho, Gigipati Farias do Nascimento foi que assumiu o cargo. Conforme o trabalho de sua biografia: “Deixando o cargo de cacique, o senhor Júlio Beré voltou a plantar roças e criar animais, sempre trabalhando ao lado de sua família” (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ 2021, p.17).

Mesmo afastado do cargo, seu Júlio Beré continuou engajado na luta pelo território Pataxó de Barra Velha e Monte Pascoal. A partir de sua biografia somos informados que:

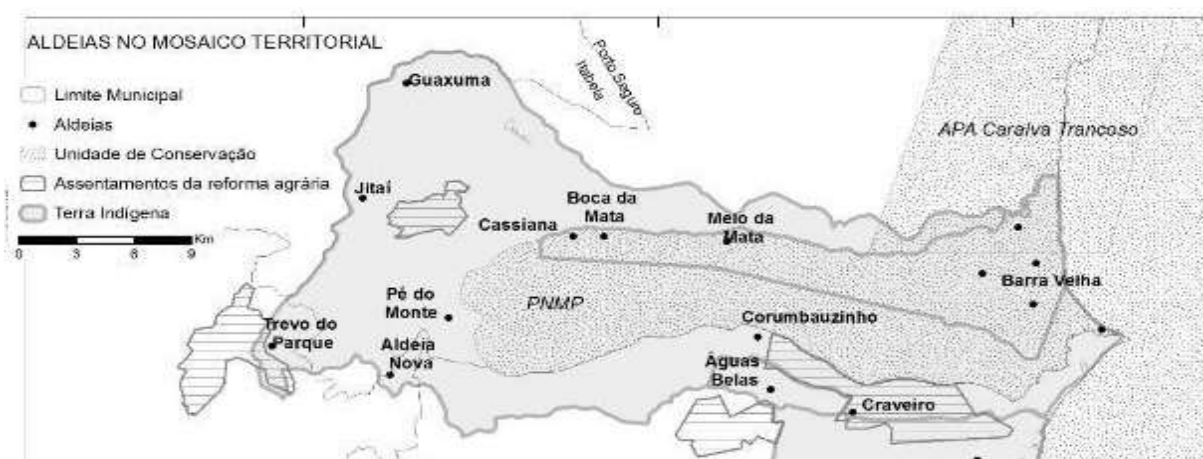
Em 2015 houve uma nova reunião na comunidade junto com as lideranças e o cacique. Nesta ocasião decidiu-se a retomada do território Barra Velha. Nesta reunião estavam presentes representantes de várias aldeias, como as de Boca da Mata, Corumbauzinho, Craveiro, Trevo do Parque, Guaxuma, Pé do Monte, Aldeia Nova, Meio da Mata, Águas Belas, Cassiana, Coroa Vermelha. Caramuru, Jitaí, Alegria Nova, Boa Esperança, Toca da Gia e Barra Velha. Todas as comunidades permaneceram por oito (8) meses próximo à BR 101, onde receberam o apoio da FUNAI, do CIMI, entre outros. O acampamento da 101 se localizava na fazenda de Lito Ruim, perto da entrada que dá acesso à aldeia Boca da Mata. Neste local as comunidades plantaram roças de mandioca, milho, feijão, abacaxi, cana, além de uma horta que abastecia a Aldeia Boca da Mata. Contudo, além de passar muitas dificuldades em relação a estadia, saúde, alimentação e falta de apoio, o povo também foi expulso e massacrado pelo poder dos militares. Outra vez, a falta de apoio aos índios por falta de comunicação dos órgãos competentes resultou em uma reintegração de posse violenta, prejudicando mais uma luta pelo nosso território, que sabemos, temos direito a viver em nossa terra! (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.17).

Nesta última retomada relatada por Júlio Beré, os Pataxó possuíam mais um instrumento de legitimação para sua luta, fundamentados nos estudos da FUNAI para a identificação e revisão dos limites territoriais Pataxó⁸⁹ estabelecidos a partir da cooperação entre os Pataxó e o Grupo Técnico, coordenado pela antropóloga Leila Silvia Burger Sotto-Maior, realizado entre 2006 e 2007 e publicados no Diário

89 Como resultado da retomada do Parque em 1999, em 2001 “a Procuradoria da República de Ilhéus/BA recomendou, à Presidência da Funai, que promovesse, em regime de urgência, os estudos de identificação e delimitação da Terra Indígena Monte Pascoal, para fins de revisão dos seus atuais limites e da sua demarcação e regularização” (CARVALHO, s/d, p. 04). Conforme a mesma autora, os estudos não foram concluídos dentro do prazo especificado, até que em 2006 é aberto um novo edital através das Portarias nº. 329/PRES/2006, e nº. 528/PRES/2006 em que a FUNAI retoma os objetivos de revisão dos limites da Terra Indígena.

Oficial da União em 2008⁹⁰. Conforme o relatório, os novos limites abrangeriam os municípios de Porto Seguro, Itamarajú e Prado e estariam situados principalmente entre os rios Corumbau ao sul, e Caraíva ao norte, totalizando uma área de 52.748 hectares. O nome oficial do território Pataxó, seria Terra Indígena Barra Velha do Monte Pascoal, que abrangeria as aldeias: Barra Velha, Boca da Mata, Meio da Mata, Guaxuma, Trevo do Parque, Pé do Monte, Aldeia Nova, Águas Belas, Corumbauzinho, Craveiro, Cassiana e Bugigão, que juntas somavam um total de 4.500 indivíduos. A nova área demarcada pode ser observada no mapa a seguir:

Figura 18 - Aldeias na área identificada e delimitada da TI Barra Velha do Monte Pascoal



Fonte: Cardoso; Parra; Pinheiro, 2017, p. 09.

Entre as aldeias relacionadas, apenas as aldeias Barra Velha, Meio da Mata, Boca da Mata e Cassiana estão inseridas nos limites demarcado em 1980 e homologado em 1991. A TI Águas Belas, ao sul do PNMP, também é uma terra indígena regularizada desde 1998, com uma área de 1.189 ha (SOTTO-MAIOR, 2008). Neste período, são realizadas novas retomadas e ocupações às fazendas localizadas no interior da área demarcada. Estas ocupações eram utilizadas, principalmente, como meio de exercerem pressão política para a homologação da área revisada:

As retomadas não cessaram, como aponta Cardoso (2016) sendo que em 2014 registrou um movimento de “retomada em massa” na TI Barra Velha do Monte Pascoal. Dados acerca do acompanhamento dessas retomadas concedidos por servidores da Coordenação

90 DOU 29.02.2008. Resumo Relatório de Identificação e Delimitação da TI Barra Velha, 2008

Regional Sul da Bahia (Funai) localizada em Eunápolis apontam para aproximadamente mais 14 novas ocupações indígenas em fazendas distribuídas no interior da TI Barra Velha do Monte Pascoal (CARDOSO; PARRA e PINHEIRO, 2017 p.17).

Todos esses episódios marcam o questionamento dos limites territoriais Pataxó, e reforçam o desejo e a necessidade de ampliação da Terra Indígena Barra Velha do Monte Pascoal de acordo com a redefinição dos limites estabelecidos em 2008. Se observarmos no mapa a localização das aldeias Pataxó, vemos a estratégia indígena de ocupar com as aldeias os limites da Terra Indígena reivindicada.

Vimos também, que a luta territorial é legitimada entre os Pataxó no processo de circulação e conhecimento sobre o território, onde os lugares dos antigos são difundidos a partir das Histórias e dos percursos de cada família na região. Neste sentido, ao narrar a trajetória de sua família no território, seu Júlio Beré fez questão de mencionar todos os nomes dos rios, córregos, nascentes dos lugares percorridos entre Barra Velha e Boca da Mata. Estas narrativas foram anotadas por suas filhas e compartilhadas durante as oficinas. Assim, desde Barra Velha em direção à Boca da Mata temos: Córrego Cozinha Velha, Córrego São João de Minas, Campo do Coelho (lugar), Campo do Boi (lugar), Córrego do Leocárdio, Córrego Água Vermelha ou Malasarte, Córrego do Paranha, Córrego do Estivado, Córrego Boca do Rio, Córrego Canzuá, Córrego Joaquim do Sapê, Olho d'Água de Banha, Represa de seu Acrísio e Córrego Bala Doce e Córrego da Cassiana.

Seu Júlio Beré relacionou estes córregos a nomes de lugares e moradores (antigos e atuais), que compõe o território e explicitam sua vivência e circulação por estes lugares. Conforme Cardoso (2016) “Muitos desses rios não aparecem nas cartas topográficas, nem nos mapas oficiais, quer por questões escalares, quer por limitação decorrentes das práticas de mapear” (p.180-181). No entanto, o conhecimento e a circulação das famílias sobre estes lugares sustentam a legitimidade do engajamento destes Pataxó na luta territorial.

Além dos nomes dos rios, lugares e famílias existentes no percurso de mais de 20 quilômetros entre Barra Velha e Boca da Mata, seu Júlio Beré citou para suas filhas a sequência sucessória de todos os chefes de posto da FUNAI, que passaram pelo território, demonstrando assim certa proximidade com a vida política e

institucional da aldeia. Ele também fez questão de citar todos os nomes dos rio entre Cabrália e Corumbau. Assim, ele demonstra a importância das articulações políticas e institucionais com o Estado a partir de instituições como a FUNAI e aponta para os limites territoriais de circulação dos Pataxó no sentido Norte e Sul do território.

Estas imagens, eventos e memórias que formam o território Pataxó são repassados às gerações mais novas, sobretudo aos seus filhos, que hoje assumem posições importantes na escola e na condução da vida política e comunitária dentro da aldeia Boca da Mata.

No final da biografia, suas filhas Simone e Mônica, abrem uma fala em que seu Júlio Beré se apresenta na primeira pessoa e destaca suas convicções:

Hoje sou liderança da minha comunidade e não abro mão das lutas e nem da minha voz, porque hoje temos o direito de falar e pensar livremente, porque somos os primeiros habitantes desta terra e devemos lutar pelos nossos direitos sem esquecer das histórias e das lutas vivenciadas pelos nossos anciões. É por isso que eu estou contando minha história: para mostrar a importância em registrar as verdadeiras histórias do nosso povo pataxó. E sempre firmando e reafirmando a cultura e as tradições, que têm de ser valorizadas e preservadas pelo nosso povo pataxó. Continuo participando da vida da minha comunidade, em reuniões, conversas e ações comunitárias. Hoje, espero que nossos jovens tenham a preocupação em manter viva as histórias em relação a nossa Aldeia Boca da Mata. E que venham ainda muitas conquistas em prol da nossa comunidade, porque eu sempre estarei aqui pronto para defender e lutar por minha Aldeia Boca da Mata (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.17).

Assim como nos casos de seu Manoel Santana e Luiz Pesca, podemos pensar o percurso de vida de seu Júlio Beré, enquanto referência para seus filhos e netos. Entre seus filhos, quatro são professores da escola e o seu filho mais velho, Renato, deixou o trabalho de professor recentemente para assumir o cargo de cacique, em 2019. A confluência destes saberes na escola e na política parecem voltados ao projeto de futuro da comunidade étnica.

4.4 JOVINO: O PERCURSO ESCOLAR DE SUA FORMAÇÃO BIOGRÁFICA

Uma autobiografia permite perceber na construção das narrativas, um modo próprio de caracterizar seu pertencimento no território e de atribuir ênfases aos elementos que considera mais relevantes aos assuntos destacados. Em seu trabalho, Jovino começa narrando a formação da aldeia Boca da Mata, buscando assim, apresentar ao leitor a *sua comunidade*. Em seguida destaca a importância da educação escolar para esta comunidade mencionando a trajetória da escola na aldeia. Por último ele se apresenta ao leitor destacando o percurso de sua família no território e seu processo de formação escolar e profissional.

Para o contexto deste trabalho, inicio com o trecho que remete à sua origem familiar no território:

Natural da Aldeia Águas Belas, eu, Jovino de Jesus Ponçada, nasci no dia 03 de março de 1969. Pude conviver com toda a minha família durante quatro anos, depois eu e meus pais nos mudamos para a aldeia Barra Velha. Eles foram trabalhar na roça e eu os acompanhava todos os dias (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p. 23).

A aldeia Águas Belas foi formada a partir da dispersão causada em Barra Velha com o Fogo de 1951, fica ao sul do PNMP e vizinha a lugares como Craveiro e Caveira, situados próximos aos afluentes do rio Corumbau (SOTTO-MAIOR, 2006).

Três anos depois dessa mudança para Barra Velha, Jovino teve a sua primeira experiência escolar na aldeia:

Aos sete anos comecei a estudar na primeira série do ensino Fundamental da Escola Indígena Pataxó Barra Velha. Naquela época, a FUNAI era responsável pela escola. Minha primeira professora se chamava Ilza Fernandes, ela me ensinou muitas coisas e por isso pude continuar os meus estudos (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p. 23).

Muito provavelmente este início escolar de Jovino em Barra Velha se deu junto à turma de Júlio Beré, Kanatyo e Maria da Silva, citados até aqui, entre outros.

Com onze anos de idade, Jovino se lembra de acompanhar a primeira demarcação do território Pataxó. Este acontecimento foi marcado por mais uma mudança do local de moradia de sua família. Desta vez, eles se deslocaram para o norte do PNMP, na *tira de terra* recém delimitada após o acordo entre a FUNAI e o IBDF em 1980. Sobre este período Jovino destaca que:

No ano de 1981⁹¹ aconteceu a primeira demarcação de Barra Velha, que foi o primeiro território indígena a ser demarcado no sul da Bahia. Neste tempo a roça que foi delegada para meus pais ficava muito longe da aldeia, por esse motivo eles se juntaram com outras pessoas e vieram para a aldeia Boca da Mata. Naquele tempo morava 3 a 4 famílias, era tudo mata fechada. Com o passar do tempo outras pessoas chegaram para viver na nova aldeia com a intenção de facilitar o acesso às terras e dar sustentabilidade às suas famílias (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.23-24).

Ao narrar esta mudança, Jovino remonta o período de formação da aldeia Boca da Mata, destacando a chegada de sua família e as condições de moradia e os espaços de matas e cultivos de roças existentes:

A aldeia Boca da Mata nasceu no ano 1974, mais de vinte anos após o massacre do Fogo de 51, que ocorreu na nossa aldeia mãe Barra Velha, obrigando os Pataxó a se espalharem por toda região do sul e extremo sul da Bahia, em busca de refúgios onde pudessem viver seguros com suas famílias e parentes. Muitos de nossos parentes pouco tempo depois retornaram, outros nunca mais foram lá, nem para visita. Nossa aldeia está localizada no Território Indígena Barra Velha no município de Porto Seguro no extremo sul da Bahia e iniciou-se com aproximadamente 12 famílias, tendo um total de 05 pessoas por domicílio, sendo crianças, jovens e adultos. Eram mais ou menos sessenta guerreiros e guerreiras com muita vontade de retomar o direito de viver novamente em comunidade, conforme a cultura dos nossos antepassados (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.20).

Vemos no texto de Jovino, que a aldeia Boca da Mata é parte de um território marcado pelos deslocamentos familiares e o desejo de viverem em comunidade. Podemos observar também, a relação temporal e espacial que envolve o *Fogo de 51*, que marca o processo de deslocamento das famílias e os processos de reconstituição e formação das aldeias Pataxó.

91 Conforme Carvalho (2009) o acordo foi celebrado em 1980 e oficialmente publicado no Diário Oficial em 1981.

Jovino também apresenta uma data sobre a formação da aldeia, que diverge de outras referências citadas até aqui, quando apontam os anos de 1981 e 1982 para sua fundação⁹². A referência de Jovino para o início da formação da aldeia é a presença de algumas famílias, que passaram a viver em comunidade naquele lugar.

Ele destaca ainda, como se organizavam as famílias no território em suas atividades de trabalho e meios de subsistência neste período inicial:

Nosso meio de sobrevivência no período de 74 a 90 restringia-se à agricultura de subsistência, à caça, pesca e ao extrativismo comercial da piaçava, quando o tempo permitia. Hoje o nosso maior rio, que é o Cemitério, ainda é um local onde se pode pescar algumas espécies de peixe, como a traíra, o tucunaré, mas as pessoas utilizam mais para tomar banho mesmo, já que não temos tanto pescado mais. Com o crescimento contínuo da comunidade, as necessidades de ampliar as formas de sobrevivência aumentaram e tivemos que criar alternativas para que todos pudessem viver com trabalho dentro da própria comunidade (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.20).

Este trecho de sua biografia estabelece certo contraste entre o passado e o presente da comunidade, destacando a relação entre o crescimento da comunidade e as mudanças que tem acontecido sobre os meios para a sobrevivência destas famílias. Jovino atribui a importância das lutas e de algumas conquistas pelo território como elemento de incentivo para o retorno de mais famílias Pataxó à comunidade. Ele destaca que, “A luta ganhou força, principalmente depois do grande movimento de retomadas levantado a partir das comemorações dos 500 anos do Brasil” (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.20).

Apesar das conquistas territoriais entre os anos 1990 e 2000, o crescimento da comunidade esbarrou, mais uma vez, com a falta de espaços suficientes para as famílias que desejavam prosseguir com o cultivo de roças, com a caça, a pesca e a extração da piaçava, mencionados por Jovino. Ao buscar alternativas de renda para o sustento das famílias, no início dos anos 1990 a aldeia Boca da Mata ganha destaque com a produção de gamelas, cochos e colheres de paus, produzidas dentro do território a partir do trabalho familiar com a madeira nativa da região. O artesanato em madeira se configurou, desde então, como uma das principais opções

⁹² Uma diferença narrativa-temporal em relação aos que nos remetem ao marco da demarcação do território ou da instituição de chefes políticos e reconhecimento institucional da FUNAI quando mencionam os anos de 1981 e 1982 como data para fundação da aldeia.

de renda para as famílias Pataxó na aldeia Boca da Mata, que as comercializavam na região às margens da BR 101, em Coroa Vermelha em Itamaraju e para comerciantes regionais. Sobre este período Jovino destaca que:

Em 2005 a maioria das famílias sobrevivia do artesanato de madeira nativa do parque Nacional do Monte Pascoal e da agricultura de subsistência, sem praticamente nenhuma tecnologia que ajudasse diretamente em nosso cotidiano. Para se ter uma ideia, em apenas duas casas havia energia (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.22).

Vemos aqui, que o crescimento da comunidade implicou na necessidade de novas oportunidades para a sobrevivência das famílias no território. Mas a produção de artesanato de madeira, era visto por muitos, como inviável a longo prazo devido à impossibilidade de extração contínua da madeira ainda preservada na área do Parque Nacional. Sobre este tema, Corina Gayer (2008) destaca que:

Na falta de espaço para plantar roças que conseguissem abastecer suas famílias com a produção agrícola, muitos índios viram-se obrigados em aceitar a produção de artesanato de madeira como modo de gerar renda financeira. Dado o sumiço das florestas no entorno do parque, por causa das fazendas de gado e assentamentos do MST, os índios passaram a tirar a madeira necessitada do interior do Parque Nacional. Para este fim, eles usam principalmente a arruda (*Swartzia euxilophora*), o parajú (*Manilkara longifolia*), a sucupira (*Bowdichia virgilloides*), o arapati (*Arapatiella psilophylla*), a macanaíba (*Zollernia latifolia*) e o putumujú (*Centrolobium sclerophyllum*) (TIMMERS 2001, *apud* GAYER, 2008, p. 563).

Assim a possibilidade das famílias de sobreviverem da produção do artesanato em madeira nativa se tornou inviável quando pensada a longo prazo, ou em diálogo com os ideais de preservação de organizações ambientalistas. Neste contexto a escola já vinha sendo acionada como uma opção desejada para o futuro da comunidade. Lembremos que em 1996, a comunidade construiu duas salas de aulas para dar início ao ensino regular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que, em 1999 tem início o Programa Fluxos, com o ingresso dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental com as turmas de 5ª e 6ª série nesse ano e de 7ª e 8ª série no ano seguinte.

Vemos assim, que o crescimento da aldeia tem sido marcado pela dinâmica da circulação das famílias Pataxó na região em seu contexto de luta pelo território e qualificação da educação escolar na aldeia, vista enquanto instrumento para novas, e melhores, possibilidades de subsistência das famílias no território, especialmente para as gerações mais jovens.

Vimos também o desejo de lideranças como seu Manoel Santana em formar indígenas, para gerir a aldeia, buscando assim alternativas de sobrevivência para o Povo Pataxó através da gestão de seu território. Neste percurso, a comunidade amplia a oferta de formação escolar iniciando as turmas de Ensino Médio, entre os anos de 2003, 2004 e 2005, e tem a primeira turma formada em 2008. Nesta busca por alternativas de sobrevivência enquanto grupo étnico, a escolarização e a formação acadêmica passou a ser essencial para concorrerem por espaços de trabalho dentro da própria comunidade, especialmente os trabalhos relacionados a prestação de serviços e assessorias nas áreas da educação escolar, da saúde, de infraestrutura e na manutenção e controle sobre a área florestal que, a partir de 1999, foi declarada Parque Indígena do Monte Pascoal. Neste sentido, é atribuído ao projeto escolar o papel de ampliar as formas de sobrevivência, para que os membros da comunidade possam adquirir os saberes requisitados para assumirem estas atividades, principalmente as remuneradas.

Jovino situa a educação escolar indígena enquanto um direito adquirido, a partir da Constituição de 1988, quando os indígenas conquistaram o reconhecimento de sua especificidade étnica e o direito de viver em comunidades:

É a partir da constituição de 1988 que os indígenas deixam de ser considerados uma categoria social em vias de extinção e passam a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, crenças e tradições. É a partir daí que a educação escolar indígena se consolida também (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.21).

Assim, a educação escolar indígena está diretamente relacionada ao reconhecimento, por parte do Estado e da sociedade nacional, de sua condição étnica enquanto povo indígena, o que lhes garante viver em comunidade, praticando seus costumes e crenças sobre um território ancestral. Jovino enfatiza o papel da educação escolar indígena como um instrumento de *autoafirmação e preservação*

dos valores comunitários, enquanto marco para os elementos de distinção étnicas e garantia de direitos sociais, culturais e territoriais específicos. Conforme a sua biografia:

A escola indígena representa um marco de autoafirmação, um dos lugares onde se soma o conhecimento próprio aos de outras culturas, e se articula de forma a constituir possibilidades de informação e divulgação para a sociedade nacional de seus saberes e valores como povo indígena, também de preservar nossas tradições e nossa identidade étnica (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.21).

Vemos neste trecho que para Jovino, a escola indígena deve ser capaz de, ao mesmo tempo, valorizar internamente os saberes e costumes indígenas e informar, divulgar e discutir junto ao Estado e a sociedade nacional, os seus saberes e valores culturais enquanto povo indígena.

Assim como seu Patxyó no início deste capítulo, Jovino também destaca a relação existente entre os conhecimentos escolares e os que têm suas origens na própria comunidade:

Para os povos indígenas a escola é mais um ambiente de aprendizagem, sendo a comunidade possuidora de sabedoria a ser comunicada, transmitida e dividida entre cada um que compõe a comunidade. É entendida como um espaço que proporciona reflexões, desmistifica conceitos, preconceitos e constitui saberes que proporcionam a equidade (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.21).

A biografia de Jovino destaca suas expectativas com os projetos para a educação escolar na comunidade e apresenta o percurso de sua formação enquanto reflexo de seu desejo em poder contribuir com esse projeto. Ele descreve o início deste percurso, tendo como marco o seu ingresso no Curso do Magistério Indígena da Bahia em 1997:

No mesmo ano em que fui convidado para lecionar, tive a oportunidade de voltar aos estudos, fazendo o curso supletivo em Porto Seguro com duração de dois anos, o curso era quinzenal. Na mesma época, mediante a necessidade, fui liberado para cursar também o Magistério Indígena oferecido pelo Governo do Estado, e

assim consegui concretizar o meu sonho de terminar meus estudos (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.24).

O curso do Magistério Indígena teve uma grande importância na construção da educação escolar indígena no Estado da Bahia. Vimos na seção 3.2.2 deste trabalho, que o magistério indígena agregava professores de escolas indígenas de diferentes etnias, professores e pesquisadores universitários, através de parcerias entre instituições como a ANAÍ, a FUNAI e as secretarias de educação do Estado e dos municípios.

Entre os professores de Boca da Mata, Jovino, Juliana e Maria da Silva foram os que participaram deste curso. Durante os 06 anos de duração do curso houve experiências pioneiras em áreas importantes da educação escolar indígena como vimos em relação à organização do movimento dos professores indígenas da Bahia através do FORUMEIBA ou na produção de materiais didáticos específicos e discussões em torno dos currículos para escolas indígenas na Bahia. Jovino destaca que logo no início deste processo descobriu que a educação escolar indígena seria uma vocação em sua vida. Conforme sua biografia:

Minha carreira na educação começou quando, em 1997, fui convidado para lecionar na Escola Indígena Boca da Mata, na segunda série do Ensino Fundamental. No início foi difícil, porque eu só havia estudado até a quarta série. Sinceramente, eu pensava que não iria resistir por tantas dificuldades encontradas. No final desse ano tão sofrido, eu percebi que amava ensinar e que já era impossível ficar longe dos meus alunos. Então, decidi que iria dedicar minha vida à educação (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.24).

Da mesma forma que Jovino, as experiências em torno desse processo de formação intercultural na Bahia teria influenciado diretamente na formação de uma primeira geração de professores indígenas. Estes professores indígenas em formação e as questões relacionadas a educação escolar indígena também teriam influenciado na formação dos agentes formadores, funcionários e pesquisadores não indígenas pertencentes a universidades e órgãos administrativos que participaram desse processo.

O artigo *Educação Escolar Indígena na Bahia: a construção de uma prática diferenciada*, foi escrito de forma compartilhada por Givandete Evangelista dos

Santos e Suzana Maria Silva Martins membros da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e Valuza Maria Saraiva, pesquisadora da UNEB, e destacam algumas das iniciativas e experiências dos professores indígenas em torno da questão curricular e da produção de materiais didáticos específicos durante neste processo:

Outra ação importante tem sido a publicação de materiais didáticos construídos nos momentos de formação desses professores, tendo como referência a prática pedagógica das diversas escolas indígenas, respeitando e valorizando o potencial artístico e literário dos professores. Tem como objetivo o fortalecimento da cultura dos povos, elemento fundamental na construção de um projeto de escola indígena diferenciada, específica, comunitária, que contemple a interculturalidade e a diversidade (SANTOS, MARTINS E SARAIVA, 2011, p.05).

Deste modo, esta primeira geração de professores em formação, protagonizaram iniciativas pioneiras para a construção da educação escolar indígena na Bahia. A fala das autoras destaca as práticas pedagógicas das escolas indígenas, reconhecendo suas particularidades relacionadas ao potencial artístico e literário dos professores. E reforça os objetivos centrais dessa formação voltados ao *fortalecimento da cultura*, vistos enquanto condição *fundamental* para a *construção de um projeto* de educação escolar indígena *diferenciada, específica, comunitária, que contemple a interculturalidade e a diversidade*.

O *Plano de Desenvolvimento da Educação Escolar indígena na Bahia*, publicado pela SEC-BA em 2003 apresenta a estrutura curricular do curso do Magistério Indígena, deixando-nos entrever algumas das expectativas com a formação intercultural em contexto indígena, como podemos observar na tabela abaixo que reproduz essa estrutura:

Tabela 1. - Tabela com os eixos curriculares dos temas transversais

Curso de Magistério Indígena

Áreas de Estudos	Principais Temáticas
Educação escolar diferenciada	Currículo, pedagogia indígena, história da educação, psicologia da educação, gestão escolar, etc.
Sociedade / Natureza e Cultura	Aspectos sócio-antropológicos, históricos, geográficos e das ciências da natureza: espaço-tempo, território, biodiversidade, cultura, etc.
Língua (gens)	Língua, bilinguismo, processo de perda da língua materna, as artes (plástica, cênica, música) nas diferentes sociedades, leituras, produção textual, etc.
Matemática	Sistemas de medidas e medidas originais usadas pelas comunidades indígenas, sistemas de numeração, etc.

Fonte: SEC-BA, 2003, p. 35.

Estas áreas de estudos e seus subtemas, parecem refletir, em boa medida, algumas concepções presente na educação escolar indígena em um período germinal da formação dos professores indígenas na Bahia. Vemos a proposta do estudo sobre a pedagogia indígena enquanto ideal educativo para as escolas indígenas, ao mesmo tempo em que o professor indígena é sensibilizado para a valorização da cultura e o ensino da *língua materna*. Estes temas foram propostos com a intenção de fomentar as discussões sobre os currículos para as escolas indígenas naquele momento.

Eles aparecem como os principais agentes de distinção entre a educação escolar indígena e a não indígena, como vimos a pouco, *para que contemplem a interculturalidade e a diversidade*. Para Sampaio (2006), estas temáticas atribuídas à educação escolar indígena, parecem sinalizar certas vezes, uma percepção estanque das culturas indígenas, vistas no campo das *perdas culturais*. O autor nos traz reflexões importantes sobre suas experiências com o Magistério Indígena no Estado de Minas Gerais, também entre os Pataxó e outras etnias, nos anos 1990:

Ao ser convidado para participar, como antropólogo especialista no povo Pataxó, do Programa de Implantação de Escolas Indígenas em Minas Gerais, descobri que uma das demandas, talvez a mais importante delas, dirigidas a mim e a alguns outros colegas – e não infrequente em circunstâncias semelhantes que eu próprio teria oportunidade de vir a novamente vivenciar –, da parte tanto de

professores indígenas em formação quanto de muitos dos responsáveis por esta formação, dizia respeito a minha possível contribuição em um processo, percebido como necessário às ditas formação de professores e implantação de escolas diferenciadas, claramente definido por todas as personagens presentes no campo como resgate cultural... (2006, p.166).

Na tabela exposta acima, vemos que a temática do bilinguismo nas escolas indígenas vem diretamente relacionada a questão da “perda da língua materna”, enquanto chave da educação escolar indígena. Neste sentido, Sampaio (2006) problematiza sobre a persistência da intenção do resgate cultural nestes contextos de formação de professores indígenas e faz uma avaliação crítica ao afirmar que: “(...) uma educação específica e diferenciada, não se deixa de se lhes impor, muitas vezes, até mesmo sem que se o perceba, a sua redução a um ideal cultural indígena produzido e imposto pela sociedade nacional” (p.172). Diante desse quadro de expectativas criado em torno da educação escolar indígena, Sampaio (2006) argumenta que nestes casos:

(...)os índios são levados a se tornar, a um só tempo, vítimas e cúmplices de um sequestro simbólico, ou, diria melhor, a se tornar verdadeiros reféns neste sequestro no qual o resgate é de fato percebido como um necessário preço a pagar pela obtenção de reconhecimentos à legitimidade de seus pleitos, sobretudo pleitos por direitos diferenciados (p.172).

No documento da SEC-BA(2003), o curso do Magistério Indígena coloca em evidência estas questões, ao destacar o seu papel enquanto agente formador para construção de uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue:

A Educação Escolar Indígena no Estado, a partir do Curso de Formação para o Magistério Indígena, deu um salto qualitativo bastante expressivo, pois este está preparando os professores índios para trabalhar dentro de uma perspectiva diferenciada, intercultural e bilíngue de acordo com a realidade e etnia de cada comunidade (SEC-BA, 2003, p.30).

Não custa lembrar que esta perspectiva de uma educação escolar indígena *diferenciada, intercultural e bilíngue* estava fixada na LDBEN desde 1996. Percebe-se nesses argumentos que sobressai a perspectiva de uma educação escolar

indígena mais conectada com as diretrizes nacionais do MEC, em que as expectativas dos professores indígenas em relação à sua comunidade escolar não parecem evidenciadas. Apesar de valorizar a diferença étnica e cultural *de cada comunidade*, nestes termos, os professores indígenas são vistos como aprendizes de um modelo tido como ideal, em que os agentes do Estado aparecem enquanto formadores e avalistas da implementação dessa educação *diferenciada, intercultural e bilíngue*.

Foi diante destes embates em torno do primeiro Curso do Magistério Indígena da Bahia, que Jovino se formou entre os anos de 1997 e 2003. Neste período ele atuou como professor e pode relacionar na prática algumas das experiências durante o curso do Magistério. “Durante cinco anos estive trabalhando em sala de aula, aprendi muito com os meus alunos e compartilhei com eles todo o meu conhecimento. Hoje, me sinto feliz e gratificado por vê-los terminando o Ensino Médio” (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p. 24).

Nestes relatos, Jovino deixa explícito que o seu processo de formação foi marcado tanto pelos conhecimentos aprendidos no Curso de Formação, quanto pelo relacionamento com seus alunos. É no conjunto destas relações de aprendizados que ele buscou se formar e defender o projeto de educação escolar indígena da comunidade, inicialmente como professor e depois como diretor da escola em Boca da Mata. Em sua biografia vemos que mesmo antes de concluir o Magistério Indígena, Jovino buscou outros meios para qualificar a sua participação e ocupar os espaços na escola em Boca da Mata:

Em 2000, resolvi cursar outro magistério oferecido pelo governo Federal, só que não era indígena, acontecia em Eunápolis-BA semestralmente, com estrutura modular, com duração de dois anos. Com isso, pude enriquecer ainda mais meu aprendizado na educação.(...) Em 2002 concluí o segundo grau e logo depois me chamaram para ser vice-diretor da escola Indígena de Boca da Mata. Durante quatro anos tive uma responsabilidade muito grande, aprendi a organizar e a elaborar os documentos da escola. Ainda neste ano tive a oportunidade de fazer o curso de Pró-Formação em Eunápolis-BA, com etapas presenciais por bimestre, com a duração de quatro anos. Em 2006 assumi a direção da escola e a responsabilidade aumentou. O meu tempo era dedicado ao trabalho e em buscar melhorias para a escola, ao mesmo tempo que procurava trazer conhecimentos para que os professores enriquecessem cada vez mais suas aulas e assim pudessem

transmitir melhor os conhecimentos para os alunos (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p. 24).

Estas iniciativas de formação de Jovino, esteve associada, portanto, pelo desejo de que os próprios indígenas pudessem assumir os espaços de gestão da educação escolar indígena na comunidade. Essa temática da *gestão escolar* também aparece vinculada aos propósitos do Curso de Formação do Magistério Indígena, como vimos na tabela acima, e parece dialogar diretamente com essa expectativa da comunidade e dos professores indígenas em gerir a própria escola. É válido recordar aqui, as dificuldades enfrentadas pelas professoras Juliana, Maria da Silva e das Humildes relatadas em agosto de 1998, à equipe do Diagnóstico Sobre a Situação Educacional dos Pataxó Meridionais (MEC/ANAÍ-BA/UFBA, 1999), citadas na seção anterior.

No sentido de atender algumas destas demandas, as autoras Santos, Martins e Saraiva (2011) relatam sobre o processo de organização e composição das políticas para as escolas indígenas no estado da Bahia, e destacam o papel do Curso do Magistério para a organização das escolas indígenas a partir do desenvolvimento de atividades que visassem a escrita e revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas indígenas durante a formação:

No âmbito da organização pedagógica as iniciativas têm sido no esforço de construir o projeto pedagógico a partir dos processos de formação tanto inicial como continuada dos professores, exercitando a revisão, a reescrita dos seus projetos políticos pedagógicos a partir da reflexão que vão desenvolvendo. As escolas indígenas devido a sua característica comunitária desenvolvem todo o trabalho com a participação da comunidade. A reflexão sobre o projeto político pedagógico ocorre em vários momentos na escola e em reuniões específicas, o que vai dando um caráter comunitário e bastante participativo a ação educativa desses povos (MARTINS, SANTOS e SARAIVA, 2011, p.5).

O PPP da Escola Indígena Pataxó de Boca da Mata (2015) foi construído neste contexto de formação de professores e demandas de ordens institucionais das secretarias de educação. A minha leitura geral deste documento apresenta questões semelhantes às destacadas por Vera Lúcia Silva (2014), que ao analisar o PPP da Escola Pataxó Kijêtxawê Zabelê, destacou a “a forte presença do pronome de

primeira pessoa do plural na escrita de todo o Projeto, como que para atestar o caráter coletivo do texto, para marcar a presença das diversas vozes mencionadas no fragmento citado” (p.45). E também sinalizou para o fato de que no mesmo texto “ocorre o uso do pronome de terceira pessoa em ‘segundo eles’(...)”(p.45), o que a leva a compreender de forma mais ou menos explícita, a participação da comunidade, mas também as contribuições realizadas por instituições que prestam assessorias e apoio, como as universidades regionais envolvidas com a formação dos professores (SILVA, 2014).

O PPP da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata (2015) está voltado para um projeto de educação escolar *diferenciada, multilíngue e específica*, que reivindica o acesso pleno aos conhecimentos curriculares gerais da educação brasileira em diálogo com os saberes indígenas e comunitários. Em sua versão escrita, o PPP da Escola (2015) compõem os instrumentos oficiais de gestão dos processos escolares, que justifica a importância da educação escolar indígena com os seguintes argumentos:

A educação em nosso contexto é o processo de transformação e redenção, reconhecendo, fortalecendo, respeitando e apoiando os valores culturais indígenas. É uma educação onde se aprende o saber do não indígena sem esquecer ou desmerecer o saber indígena. A base da educação específica e diferenciada é a interculturalidade, isto é, o diálogo entre culturas, o intercâmbio enriquecedor entre as diversas sociedades sem que uma se sobreponha à outra (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ BOCA DA MATA, 2015, p.18).

Vemos no texto do PPP da Escola (2015) que os fundamentos para a educação diferenciada e específica está pautado pela prática da *interculturalidade*, vista enquanto uma proposta de diálogo não desigual entre sociedades distintas (p. 24). O documento, foi revisado em outubro de 2015 e nele estão descritos os componentes curriculares de todas as turmas com os objetivos gerais, específicos e os conteúdos programáticos.

A partir da Proposta Curricular, foi possível observar que em diversas disciplinas ou áreas do conhecimento da base curricular, a temática da cultura

indígena a das tradições Pataxó deverão ser ensinadas e valorizadas⁹³. Nas aulas de História, Sociologia e Antropologia, por exemplo, são recomendados temas que versam sobre colonização, história dos povos indígenas, diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas no Brasil, identidade cultural, entre outros. Para as aulas de Educação Física são recomendados trabalhos com danças e jogos indígenas. E a disciplina de Gestão Ambiental busca articular temas sobre ecologia, sustentabilidade com o contexto da aldeia e sua relação com a área de preservação do Parque Indígena do Monte Pascoal (Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata, 2015).

A questão do ensino bilíngue-multilíngue é tratada com bastante atenção nas diversas partes do documento, em uma delas, são feitos apontamentos sobre a importância da disciplina de Patxôhã na escola:

Depois de muito estudo, apesar de não sermos conhecedores de linguística, porém levados por grande desejo de descoberta e aprender tudo sobre a nossa língua, passamos a chamar nossa linguagem de patxôhã para marcar nosso trabalho. Que quer dizer: pat são as iniciais da palavra pataxó; atxohã é língua; xôhã é guerreiro. Ou seja, linguagem de guerreiro” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ BOCA DA MATA, 2015, p.185).

De acordo com o mesmo documento, a disciplina de Patxôhã busca de um modo mais amplo:

(...) mostrar ao aluno as histórias de cada comunidade pataxó, como foi criada e quem foram os primeiros fundadores; Levar ao conhecimento dos alunos quem foram os primeiros a dar início à resistência pela cultura para ficar sempre representado na história do povo pataxó; Fazer que os alunos conheçam a forma correta de escrever verbos e suas conjugações para a melhor grafia na linguagem patxôhã; Mostrar aos alunos as modalidades dos jogos e suas histórias, as grafias e músicas em patxôhã; Fazer uma plantação de ervas que cura, para experiência de remédios para os alunos e induzir cada vez mais a cura através de remédios naturais; Mostrar aos alunos como faz leitura no patxôhã e como interpretar as atividades de forma correta no modo da fala e escrita; Ensinar aos alunos como faz pintura indígena e como são seus significados de onde se origina cada pintura e seus componentes da tinta usada

93 No item 05 do PPP da Escola - que versa sobre o currículo da escola – afirma-se que em respeito às normas em vigor a escola possui 75% de sua carga horária com conteúdos da base curricular comum nacional e 25% com a “parte diversificada” (2015, p. 24).

pelos índios pataxós; Fazer com que os alunos desperta a curiosidade de conhecer as comidas típicas do povo pataxó, os seus sabores e modos de preparo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ BOCA DA MATA, 2015, p.185-186).

Assim, o ensino da língua materna tem contribuído no sentido de difundir a história do povo Pataxó, suas tradições, costumes e os saberes cultivados e difundidos nas roças e nos quintais das famílias Pataxó ao longo das gerações. Vemos portanto, que a disciplina de Patxôhã tem um propósito mais amplo para o ensino da cultura e da língua indígena nas escolas Pataxó, sendo vista como possibilidade de ligação entre os saberes dominados pelos mais velhos relacionados às suas vivências no território e as gerações mais novas, de alunos e professores que atuam no contexto escolar indígena contemporâneo.

Além de um currículo diferenciado, a percepção sobre a condução da escola indígena parece se destacar também, por práticas diferenciadas nos encaminhamentos com a gestão escolar, fundamentadas nos costumes de organização e solidariedades internas que caracterizam a comunidade. Neste sentido, Jovino destaca as influências do modo de organização da comunidade na condução da educação escolar na aldeia:

Em relação à organização da escola, a direção é escolhida por lideranças representantes da comunidade local, possui três coordenações, sendo uma representante da comunidade local e dois indicados por membros da própria escola junto com a secretaria de educação municipal. Todos estão integrados à comunidade de Boca da Mata, não há ninguém de fora. A escola possui também na área de apoio dois vigilantes, oito auxiliares de serviços gerais e três auxiliares administrativos, também parentes moradores da própria aldeia (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.22-23).

Jovino destaca que esse elemento é essencial para que a escola possa abordar de maneira adequada, os temas que refletem as demandas da comunidade em seu cotidiano.

Ao abordar algumas destas questões, Jovino destaca que:

Também temos problemas parecidos com os dos não indígenas, como a ausência dos pais na escola, o uso de bebida alcoólica como refúgio, o difícil acesso à escola para as famílias que moram mais distante, altos índices de evasão nas turmas de adultos, mas

enfrentamos tudo isso como comunidade(...) Realizamos também projetos educacionais desenvolvidos pela escola junto com a comunidade, debates que englobam temas relevantes como saúde, educação, segurança, sexualidade, drogas, moradia, tecnologias na comunidade (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.23).

Vimos na seção 3.4.2 do capítulo anterior, que a escola em Boca da Mata busca agregar em suas situações de aprendizagens alguns destes problemas e temáticas. Tais iniciativas contribuem para a discussão dos problemas comuns e atuais, que afetam as famílias e a juventude Pataxó na comunidade.

Estas últimas falas de Jovino apresentam elementos importantes dos diálogos e dos debates sobre a gestão e a organização da educação escola indígena na comunidade. Elas destacam as relações entre os saberes da comunidade para o contexto da construção da Escola Indígena Pataxó em Boca da Mata. Alguns destes eventos marcam o calendário escolar e mobilizam as relações de sociabilidade entre a escola e a comunidade. Jovino menciona em sua biografia duas dessas atividades que marcam o calendário escolar: “(...)a semana cultural da aldeia e a feira cultural Pataxó” (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.23).

A Semana Cultural, por exemplo, tem como referência o dia 19 de abril, o dia do índio, quando a escola e a comunidade celebram sua indianidade com a realização de atividades por um período de quatro ou cinco dias. Neste momento as demandas são discutidas e planejadas em conjunto entre o diretor, os coordenadores, os professores e os funcionários da escola, que estabelecem a programação da Semana Cultural e distribuem as tarefas entre os grupos de professores e alunos que se responsabilizarão por cada uma delas. Os propósitos destas atividades são valorizar os conhecimentos da própria comunidade e da cultura Pataxó, em diálogo com os assuntos abordados pelos professores em sala de aula e relacionados ao currículo escolar.

Além da Semana Cultural, Jovino cita também, a Feira de Ciências que vincula os conhecimentos difundidos entre as famílias na comunidade ao contexto curricular e pedagógico da escola na aldeia. O TCC de Joseane Ponçada Santana apresentado à Universidade Federal de Minas Gerais que aborda as *Práticas e Dosagens Tradicionais da Medicina Pataxó da Aldeia Boca Da Mata* (2014), destaca a importância da Feira Cultural para a valorização e difusão destes conhecimentos e

apresenta trechos de uma entrevista com o professor Edimarcos, que destaca a importância deste evento no contexto de interação entre a comunidade e a escola:

(...)os trabalhos são expostos aqui na escola essa realização é super importante para o crescimento da escola e também dos próprios alunos, tendo em vista que esses alunos eles acabam produzindo um trabalho assim de uma grandíssima riqueza em detalhes e se a gente for analisa o trabalho, que são produzidos por esses alunos na questão do conhecimento tradicional eles estão de parabéns porque na minha época de estudo não tínhamos essa preocupação em conhecer e produzir esses conhecimento tradicional e até mesmo passar para as pessoas que vem visitar essa feira, o nosso acervo aqui da escola enquanto pesquisa é muito pequeno, e esses alunos eles acabam buscando assim matérias riquíssimos que deixa a gente as vezes até paralisados diante da grandezas desses trabalhos,(...) esse ano a feira de ciências vai ter um tema voltado pra sustentabilidade, nós juntos com os alunos estamos pensando em algo positivo assim partindo da própria escola o que podemos fazer hoje, para nós damos esse respaldo, esse retorno para nossa comunidade de Boca da Mata então assim nós quanto escola, quanto estudantes. Os alunos aqui da escola colocam a exposição de tudo que produzimos né, para que possamos dá um retorno para a escola e principalmente para comunidade porque assim, um dos momentos mais gratificante, e nós vemos a comunidade aqui dentro da escola, os pais apreciando seus filhos com esses trabalhos que são realizados, as outras escolas que vem de fora para participar dentro da escola, e para a comunidade também as escolas não indígenas, as escolas indígenas também então são dos dias de grandes trabalhos (...) a escola faz esse trabalho ne em conjunto com os alunos e apropria comunidade a comunidade também vem aqui dá o seu respaldo então esse é um dos pontos mais importante. ENTREVISTA EDIMARCOS (SANTANA, 2014, p. 11-12).

Vemos nesta atividade do calendário escolar, mais uma vez, o propósito da valorização dos conhecimentos da comunidade e da divulgação para a sociedade local e regional dos conhecimentos e da cultura Pataxó. Além destas duas atividades, a escola de Boca da Mata desenvolve ainda outras programações como a Caminhada ao Monte Pascoal no dia 18 de agosto, onde os alunos, professores e funcionários da escola caminham até o Monte Pascoal, para relembrem as lutas dos *mais velhos* pelo território e a retomada do Parque em 1999. Existem ainda, outras datas no calendário escolar que também buscam estreitar os vínculos de interação entre comunidade e a escola, como as apresentações musicais e teatrais sobre a Semana Santa e os desfiles relacionados ao feriado nacional de Sete de Setembro, em que os estudantes, professores e funcionários da escola organizam

um desfile (que costuma acontecer na própria aldeia ou na sede do município de Porto Seguro) e, enquanto indígenas, celebram sua brasilidade e ao mesmo tempo, reivindicam direitos sociais, políticos, culturais e demandas específicas da comunidade. Outros eventos comemorativos acontecem em datas convencionais do calendário nacional como o dia das mães, dos pais, das crianças e dos professores, em que se estreitam os vínculos entre a escola e a comunidade local.

Em sua trajetória de vida, Jovino buscou participar ativamente da vida comunitária dedicando-se ao aprimoramento da formação escolar e universitária. Deste modo, quando já atuava como diretor há 04 anos na escola indígena de Boca da Mata, ele ingressou no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do IFBA, e conforme a sua biografia:

Como um líder escolar tenho feito reivindicações visando a melhoria do ambiente e o aperfeiçoamento dos profissionais da educação. Nunca deixei de buscar mais conhecimento, de querer aprender mais e mais. Foi com esse desejo no coração que em 2010, comecei a cursar a Licenciatura Intercultural Indígena (LINTER). O curso contribuiu muito para o meu crescimento, sei que é estudando que poderei ajudar a oferecer a minha comunidade uma educação de qualidade, que desperte para novas realidades e oportunidades, além de realizar o meu grande sonho de estudar na universidade e poder compartilhar com todos os conhecimentos adquiridos. Minha expectativa para o curso superior, como Pataxó, é que ele atenda as necessidades da comunidade (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.25).

Vemos que o seu Ingresso na Linter, não representa apenas uma busca por aperfeiçoamento profissional, mas que, entre as suas expectativas, está o desejo de poder compartilhar *com todos*, os seus conhecimentos. Neste sentido ele remete o contexto de formação e as relações estabelecidas e compartilhadas com professores indígenas de outras etnias que frequentavam o curso:

A primeira turma começou em 2010 e foi formada pelos povos indígenas aqui da região sul e extremo sul da Bahia: Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe e Tupinambá. Foi uma riqueza muito grande conviver e compartilhar os conhecimentos com os parentes de outras etnias e aldeias, todos aprendemos e ganhamos muito. Apesar de todas as dificuldades, porque às vezes o início dos módulos atrasava pela demora dos recursos, fizemos nossa formatura em dezembro de 2018. Foi uma grande festa! E o sonho da gente vai se realizando! (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.23 e 24).

Vemos aqui as relações de aprendizagens e trocas estabelecidas entre os diferentes atores sociais envolvidos neste processo de formação universitária intercultural, em que, além dos estudantes indígenas de diferentes etnias, podemos incluir os professores, coordenadores e gestores não indígenas envolvidos com os processos formativos, enquanto aprendizes destes saberes compartilhados, como mencionei na introdução deste trabalho sobre a minha experiência no Curso de Formação da Linter.

Jovino, que, como vimos, passou por muitas dificuldades para se manter nos cursos em sua trajetória de formação, destaca em sua biografia a importância do financiamento público para os programas de formação de nível superior e a necessidade de apoio financeiro e bolsas para a permanência dos estudantes nas universidades:

Essa importante licenciatura é um curso específico para formação de professores indígenas, financiado pelo Ministério da Educação (MEC), através do edital de 2009 do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND). Além disso, recebemos recursos financeiros do MEC através do PIBID Diversidade, que é um programa de bolsas de incentivo à docência, fundamental para que muitos de nós pudéssemos nos manter no curso, já que de outra forma ficaria muito difícil ou mesmo impossível, arcarmos com despesas de estadia, alimentação e com compra de materiais necessários ao nosso estudo (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021 p. 25)

Percursos como este, relatado na biografia de Jovino, têm incentivado a busca por formação universitária dos indígenas na aldeia, especialmente entre os mais jovens que ingressam no Ensino Médio da escola. No trecho a seguir, Jovino destaca alguns resultados destes esforços da escola e da comunidade, para a formação universitária dos jovens indígenas na aldeia:

É com muito orgulho que vejo nossos estudantes terminando o nível médio e indo para as instituições públicas de ensino superior, tais como a UFBA, o IFBA, a UNEB, a UFSB e a UFMG principalmente. Eles tem ingressado nas mais variadas áreas: agronomia, enfermagem, direito e tantos os outros cursos que ajudarão nosso povo nessa dura jornada da autodeterminação, que há tempos começamos e da qual não vamos desistir nunca. Como nem todos

conseguem estudar nas universidades públicas, alguns vão até para as faculdades particulares. Devagarinho nós vamos ocupando os espaços que até outro dia não eram nem sonhados por nós. Agora estamos lá, inclusive ensinando os não indígenas (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.23).

Jovino destaca aqui, que além dos cursos de licenciatura intercultural, tem crescido o número de estudantes indígenas em outras carreiras como agronomia, enfermagem e direito. Com as palavras de Jovino, podemos ver mais claramente a intencionalidade destes investimentos voltados à gestão e consolidação do território visando ampliar as possibilidades para o auto sustento da comunidade.

Em Boca da Mata, desde a primeira turma de formandos do Ensino Médio, houve estudantes que ingressaram em cursos de formação em faculdades e universidades da região. Os primeiros indígenas da comunidade ingressaram em 2006, no curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena oferecido no campus da UNEB em Teixeira de Freitas. Em 2010 ingressaram alguns professores e alunos formados no Ensino Médio em turmas de licenciaturas interculturais na UFMG em Belo Horizonte e no IFBA em Porto Seguro. Neste meio tempo, outros membros da comunidade ingressaram, através de apoio financeiro e bolsas de descontos, em cursos de licenciatura e bacharelado em faculdades particulares da região, sobretudo em cursos de Letras, História e Administração.

A partir de 2017 tem sido registrado o ingresso de estudantes indígenas em outros cursos (não relacionados às licenciaturas interculturais) em Universidades públicas no Estado da Bahia. Estes alunos ingressaram em universidades como a UFBA, em Salvador, a UNEB em Salvador, Juazeiro, Eunápolis e Teixeira de Freitas e desde 2020 na UFSB, em Porto Seguro e Teixeira de Freitas. As principais carreiras dos ingressantes foram: História, Letras, Engenharia Agrícola, Antropologia e Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades. Na tabela abaixo podemos observar estes números.

Tabela 2. - Tabela com número de indígenas em Boca da Mata que ingressaram em cursos de nível superior e magistério indígena entre 1997 e 2021.

MAGISTÉRIO INDÍGENA		FIEI -UFMG		LINTER - IFBA	
1997-2003	03	2010-2016	03	2010-2018	04
2004-2008	08	2014-2018	02	2016	08
2006-2011	03	2016-2020	01	2020	01
LICEEI - UNEB		2017-Atual	01	Total de ingressos - Licenciaturas Interculturais (2006-2021)	29
2006-2019	03	2019-Atual	01	Total de ingressos - Magistério Indígena (1997-2006)	14
2020-Atual	03	2021-Atual	02	Total de ingressos - Outros cursos em universidades públicas (2017-2021)	15

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do trabalho de campo.

Estes ingressos recentes em cursos universitário regulares refletem não apenas a busca por novos espaços de sobrevivência e organização no território nos dias atuais, mas também revelam certa saturação das oportunidade com os trabalhos na educação escolar em algumas comunidades como sugerido por um dos professores durante as Oficina de Estudo do Meio mencionado na seção 3.4 deste trabalho.

O deslocamento destes estudantes até as Instituições de Ensino Superior reflete em ausências no âmbito familiar, doméstico e profissional que repercutem na dinâmica de organização da aldeia. Apesar das oportunidades de formação universitária nos últimos anos, as dificuldades de financiamento dos custos com os estudantes em seus deslocamentos, estadia e alimentação nas cidades onde os cursos acontecem, têm resultado em desistências e frustrações, como ficou evidente na fala de Jovino citada anteriormente quando que destacou: “(...) teve umas colegas, estudantes daqui, que foram, mas devido a situação financeira não pôde realmente dar sequência nos estudos, acabou retornando, desistindo né, e a gente acaba se deparando com duas estudantes só lá né, na UNEB de Eunápolis” (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 37).

Ao mencionar a centralidade que a escola ocupa nos dias atuais para os projetos futuros da aldeia e do grupo étnico, Jovino conclui destacando a interação espacial, política e social desta com a comunidade:

Por fim, quero falar de uma coisa que é o que mais marca a escola de Boca da Mata: os portões nunca estão fechados, pois ela é de toda a comunidade, pode ser visitada a qualquer hora, é o local onde tudo que é importante para nós acontece, se tornou uma referência quando o assunto é comemorar, conquistar e planejar lutas. É um lugar do qual sentimos muito orgulho, do pequeno ao mais velho (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.23).

Nesta trajetória biográfica de Jovino, ficam explícitas as relações entre a escola e a comunidade, destacando seu papel na atualidade ao abordar os principais temas e os projetos de interesse da comunidade e do grupo étnico no território.

Em seu conjunto, estas quatro biografias nos remetem a elementos fundamentais para a formação social e organização cultural da comunidade indígena de Boca da Mata, destacando a formação do território atual dos Pataxó na área do Monte Pascoal e a importância atribuída pela comunidade étnica à formação escolar e universitária para gestão e melhores condições de sobrevivência sobre esse território. Os percursos familiares de Manoel Santana, Luiz Pesca, Júlio Beré e Jovino nos remetem às ligações de ancestralidade e pertencimento destes sujeitos no território, destacando o papel das roças e dos quintais cultivados por estas famílias Pataxó, como meio de sobrevivência e luta pelo território. Os eventos enfrentados por eles, como a demarcação do PNMP e os consequentes conflitos com IBDF e o Fogo de 51, marcaram as lutas e a dispersão dos Pataxó na região. O cultivo das roças entre as famílias, além de marcar a presença destas famílias na região de Barra Velha e do Monte Pascoal, possibilitou a vitalidade e circulação dos conhecimentos ancestrais sobre o território e os modos de vida próprios que caracterizam e definem os Pataxó. Vemos assim a importância dos grupos familiares

para a formação do território e das roças e quintais para a sobrevivência física, intelectual e espiritual destas famílias.

Em meio a um território exíguo e fortemente pressionado pela sociedade regional e nacional, a escola se tornou um veículo importante para a sobrevivência dos Pataxó na região. Neste sentido, ganha destaque a luta pela educação escolar como alternativa viável para a gestão, manutenção e permanência das famílias Pataxó no território, tendo a educação diferenciada, específica, intercultural e bilingue como possibilidade de manutenção e valorização do grupo étnico frente ao Estado e a sociedade regional.

As três primeiras biografias destacam a importância da oralidade enquanto prática ritualmente contextualizada, em quintais e nas viagens que realizaram para a defesa do território. Com Júlio Beré conhecemos algumas experiências de retomadas entendidas enquanto meio necessário para se ampliar o território e melhorar as condições de vida e subsistência das famílias a partir da agricultura e outras atividades relacionadas a terra. Manoel Santana e Jovino destacam a inviabilidade do trabalho de artesanato com a madeira nativa como meio massivo de sobrevivência e qualificam a escola como um caminho desejável para a formação universitária e a capacitação dos membros da comunidade para a gestão de seus territórios e superação de tutela do Estado e dos agentes indigenistas.

A questão da distinção cultural ganha destaque com Seu Luiz, que despertou, a partir de sua participação como liderança política da aldeia e a consequente aproximação junto aos movimentos indígenas em nível regional, a valorização da distinção étnica como possibilidade de conquistas de direitos sociais para a melhoria nas condições de vida da comunidade.

5 ESCOLA INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO PATAXÓ EM BOCA DA MATA

Diante das intenções iniciais desta pesquisa em que busco *conhecer e refletir sobre a educação escolar indígena e intercultural no contexto de uma pesquisa participante na Escola Indígena Pataxó Boca da Mata*, nos aproximamos de questões que conectam a escola, a comunidade e o território. Neste percurso foi destacado a longa e exaustiva luta dos indígenas para a ampliação na oferta da educação escolar na comunidade e os processos envolvendo a formação dos professores para a consolidação da escola Pataxó, considerados necessários para que pudessem assumir o controle sobre as atividades relacionadas ao território e ao grupo étnico.

Diante dos desafios de uma pesquisa mais contextualizada e sensível às experiências dos diferentes atores sociais envolvidos, procurei uma abordagem que desse destaque às trajetórias e relacionamentos entre sujeitos históricos contemporâneos, no contexto de suas atividades educacionais, comunitárias e familiares, para, por fim, *(c) problematizar a questão da educação escolar indígena e da interculturalidade a partir das experiências escolares e territoriais em Boca da Mata*.

5.1. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO PATAXÓ DE BOCA DA MATA

Vimos que em Boca da Mata a oferta do Ensino Fundamental esteve limitada às séries iniciais (da 1ª à 4ª série) com turmas multisseriadas durante todo o período da FUNAI. E que, diante da intermitência dos professores, por diversas vezes, a comunidade teve de encontrar meios próprios para prosseguir os trabalhos com a educação escolar na aldeia. Neste cenário, conhecemos as experiências de ensino entre o professor indígena João Duro e sua aluna Juliana, no final dos anos 1980, e as iniciativas de Juliana, alguns anos mais tarde, ao assumir as aulas como professora substituta durante as ausências dos professores da FUNAI.

As iniciativas de Juliana sinalizaram que, mesmo sem ter formação específica para atuar como professora, ela se sentia capacitada para exercer este importante trabalho na comunidade. Vimos no item 3.1.3 deste trabalho, que o motivo de sua aptidão foram os aprendizados sobre a sala de aula com o professor João Duro, afirmando que, ao mesmo tempo em que aprendia os conteúdos escolares como aluna e colaboradora, ela passava a conceber os processos educacionais relativos à escola indígena na comunidade.

A participação de Juliana nas atividades escolares envolvia uma dimensão bastante ampla sobre o processo educacional na comunidade. Vimos que perante as limitações de mobilidade física do professor João Duro, ela buscou intermediar as relações entre ele e seus alunos, manuseando cartilhas, cadernos, revisando atividades, cantando canções e reproduzindo os conteúdos escolares na lousa. Enquanto empenhava-se com a manutenção dos espaços escolares, varrendo a sala de aula ou com os afazeres da merenda escolar, ela aprendeu as relações necessárias para a manutenção destes espaços. Ao final das aulas, através das conversas com o professor João Duro, abordavam assuntos e compreensões referentes às relações entre os povos indígenas o Estado e a sociedade nacional e o papel da educação escolar indígena neste contexto.

No conjunto destas relações, Juliana teria adquirido os saberes necessários para que, aos quinze anos e cursando a 4ª série primária, pudesse *dominar uma sala de aula sozinha*, como se refere a professora em depoimento citado no item 3.1.3 deste trabalho. Estes saberes nos remetem aos conhecimentos destacados por seu Patxyó no início do capítulo anterior, quando ele sentenciava: “Então precisou a gente ir pra escola para nós conhecer a educação? Não!”

Vimos que a seriação regular em Boca da Mata teve início em 1996, com a primeira turma de 1ª série do Ensino Fundamental. No ano seguinte começou a oferta da 2ª série e assim, sucessivamente, até se formar a primeira turma regular de 4ª série em 1999. O início da seriação regular na comunidade implicou na abertura de novas turmas e, conseqüentemente, na demanda por mais salas de aulas e professores. Conforme o PPP da Escola Pataxó Boca da Mata (2015), neste período a comunidade teria reivindicado junto à prefeitura do município a construção de um prédio escolar: “No ano de 1996, mais uma vez a coordenadoria escolar junto

à comunidade, perceberam a necessidade de ampliar o ensino fundamental, reivindicaram [um prédio escolar] à prefeitura municipal” (p. 06). Sem poder contar com o apoio imediato da prefeitura (como vimos o prédio só seria construído no ano 2000), naquele mesmo ano de 1996, a comunidade construiu em regime de mutirão uma escola com duas salas de aula, ao lado da casa de seu Patxyó.

Tais iniciativas têm destacado as relações coletivas de socialização para o trabalho e a comunicação dos saberes entre as famílias na comunidade. Nelas estão inscritas não só os conhecimentos e técnicas necessários para a construção e manutenção destes espaços, mas também situa as interações de solidariedades que mobilizam a comunidade, destacando as relações de parentesco e as formas de engajamento com os afazeres da escola, que, como vimos, vão desde a escolha do local para sua construção, até o preparo da merenda, o asseio da sala de aula e os afazeres do dia a dia, como citados anteriormente. Esse engajamento, que aponta para a importância do projeto escolar na comunidade, também reforça e dinamiza a difusão e circulação dos saberes entre os Pataxó, em diferentes espaços como a escola, a comunidade e o território.

Vimos que a expansão na oferta do ensino escolar na comunidade acontece em concomitância com a busca por formação dos professores indígenas, como nos casos de Juliana, Maria da Silva e Jovino, que participaram da primeira turma do Magistério Indígena na Bahia.

Estas questões estiveram acompanhadas de conquistas no campo da legislação e das relações entre os povos indígenas e o Estado nacional, sobretudo a partir da passagem das responsabilidades institucionais sobre a educação escolar indígena da FUNAI para o MEC, consolidada durante a década de 1990. Desde então, a educação escolar indígena passou a ser reconhecida no sistema de ensino brasileiro por sua condição *diferenciada, específica, intercultural e bilíngue*. Esta passagem acontece mediante demandas históricas dos movimentos indígenas⁹⁴ e repercutiu em direitos específicos de acesso à políticas públicas diferenciadas para a educação escolar indígena e formação de professores.

Na escola em Boca da Mata estas temáticas agregaram questões que mobilizaram a comunidade sobre suas expectativas e demandas para a educação

94 Vale destacar o contexto de pressão dos movimentos indígenas que influenciou de maneira decisiva as conquistas presentes na Constituição Federal de 1988 (MUNDURUKU, 2012).

escolar, especialmente entre os anos de 1996⁹⁵ e 2008⁹⁶, quando, ao meu ver, se constituiu com mais intensidade a versão da educação escolar indígena *diferenciada, específica, bilíngue e intercultural* na comunidade.

Em Boca da Mata, uma parte significativa destes debates, experiências e aprendizados foram constituídos na prática, na luta pela ampliação na oferta da Educação Básica na comunidade e nos momentos de formação dos professores e lideranças indígenas. Esse processo foi marcado pelo sentido coletivo e comunitário atribuído à formação dos professores indígenas, como no caso narrado por Juliana, quando ela, e sua colega Maria da Silva, percorreram a aldeia para convidar e convencer os seus parentes à participarem da primeira turma do Magistério Indígena em 1997.

Nestes espaços os professores e lideranças indígenas puderam debater e propor ações relacionadas à oferta da educação escolar na comunidade em diálogo com os interesses locais e os temas orientadores da educação escolar indígena no âmbito normativo. Muitas das iniciativas apresentadas sobre o percurso da educação escolar indígena em Boca da Mata, aconteceram no contexto de relações com outras escolas Pataxó, e em consonância com questões conjuntas a outros 13 povos indígenas⁹⁷ que lutam, igualmente, por melhores condições para a educação escolar indígena no estado da Bahia.

Vimos que a primeira turma do Magistério Indígena da Bahia, com início em 1997, visava a um só tempo, atender as demandas das comunidades indígenas e cumprir as diretrizes vigentes para a educação escolar indígena na esfera federal. O curso possibilitou novas frentes de diálogos e debates sobre os projetos e ideais relacionados à educação escolar indígena, através das trocas de experiências e alinhamentos entre o diversos povos e instituições envolvidas neste processo. A

95 Quando os professores passaram a ser contratados exclusivamente pelo município, dando início ao ensino regular seriado com a atuação das primeiras professoras indígenas da comunidade e o início do processo de formação dos professores através do Magistério Indígena em 1997.

96 Com a formatura da primeira turma do Ensino Médio em 2008 em trajes indígenas e o início dos ingressos de membros da comunidade em cursos de nível superior nas Licenciaturas Interculturais para professores indígenas que iniciavam na região.

97 Conforme o Instituto Sócioambiental-ISA, vivem atualmente no Estado da Bahia 14 povos indígenas. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Categoria:Povos_ind%C3%Adgenas_na_Bahia> acesso em: 12/2/2021.

partir de então, amplia-se e diversificam-se os atores sociais envolvidos com a regulamentação e implementação da educação escolar indígena em nível estadual⁹⁸.

Neste sentido, o ingresso de Juliana, Maria da Silva e Jovino no curso do magistério, teria proporcionado uma série de experiências e aprendizados relacionadas ao modo de reivindicar, organizar, planejar e desenvolver as atividades voltadas à educação escolar indígena na comunidade. As conversas após os períodos das aulas, com as professoras Irene, da FUNAI e Maria Muniz, liderança Pataxó Hã-hã-hãe, proporcionaram momentos de aprendizagens importantes sobre as experiências de outros povos indígenas com a Educação Escolar Indígena no Amazonas⁹⁹, no caso da primeira professora, e das lutas em torno da implementação da escola indígena entre os Pataxó Hã-hã-hãe da reserva Caramuru-Paraguassu no sul da Bahia, no caso da segunda. Tais situações sinalizam para a amplitude dos diálogos e aprendizados concebidos nos processos de formação intercultural destes professores que vêm se organizando e formulando questões sobre demandas coletivas em nível regional e nacional. Vimos ações neste sentido com o movimento dos professores indígenas da Bahia em torno do FORUMEIBA, que desde o ano 2000 tem apresentado propostas e participado de conquistas importantes no âmbito da regulamentação da educação escolar indígena no Estado¹⁰⁰.

Esse tipo de participação coletiva sobre a regulamentação das ações governamentais relacionadas à educação escolar indígena e à formação de professores indígenas, dão sinais sobre a importância política da organização

98 O curso é resultado da parceria institucional entre a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, a ANAI-BA, a Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas do MEC, a Delegacia Regional do MEC, a Funai, o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia que passam a oferecer o primeiro curso de Magistério Indígena do estado. A primeira turma teve início em 1997, e contou com a participação de professores indígenas dos povos Kaimbé, Kantaruré, Kiriri, Pankararé, Pankaru, Pataxó, Pataxó Hã-Hã-Hãe, Tuxá e Xucuru-Kariri. A maioria dos professores em formação neste curso já atuavam nas escolas indígenas de suas comunidades (Cf. CESAR, 2011).

99 Conforme César (2011), os movimentos por formação de professores indígenas do Acre, Amazonas, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais forneceram subsídios importantes para elaboração do Programa de Formação dos Professores Indígenas da Bahia. Neste ponto é relevante lembrar que a professora Irene esteve vinculada inicialmente à FUNAI de Governador Valadares, no estado de Minas Gerais.

100 Como por exemplo o Decreto Estadual nº 8.471 de 2003 que cria a categoria Escola Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado da Bahia, e da Lei Estadual nº 12.046 de 2011 que cria a carreira de Professor Indígena, no Grupo Ocupacional Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia.

desses professores, que buscam melhores condições para o diálogo com o Estado e as secretarias de educação em nível regional.

O encaminhamento destas demandas também têm proporcionado experiências pedagógicas importantes entre os atores não indígenas que participam como agentes de formação. A professora América Lúcia César (2011), que atuou na primeira turma do Magistério Indígena da Bahia, descreve algumas de suas experiências como docente no curso e destaca a necessidade que sentiu de conhecer melhor as expectativas dos professores indígenas com a educação escolar em suas comunidades:

Desde o primeiro módulo desse curso, atuei como professora de Língua Portuguesa. O meu interesse pela escola indígena se constitui a partir da necessidade de compreender melhor o seu funcionamento e especificidade, para poder planejar e preparar os conteúdos e métodos da formação linguística do professor e professora indígenas (p.180).

Vemos aqui, que o trabalho da professora com a formação de docentes indígenas em contexto intercultural promoveu uma avaliação crítica sobre suas práticas pedagógicas e propostas curriculares, para que pudesse se adequar às expectativas dos atores sociais engajados neste processo.

Em um trabalho que escrevi em parceria com João Veridiano Franco Neto (2019), sobre as atividades docentes no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do IFBA¹⁰¹, destacamos um processo semelhante em que foi necessário a reelaboração de nossos papéis como professores de Ciências Sociais naquele contexto de formação intercultural. Sobre esta situação refletíamos que:

(...)não bastou redirecionarmos os pressupostos convencionais da disciplina; foi necessário reconhecer que o processo da educação intercultural pressupõe considerar os estudantes enquanto atores sociais coletivos. E, na medida em que representam movimentos sociais específicos, são detentores de força e demandas específicas

101 Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada no II Congreso Internacional Los Pueblos Indígenas de América Latina, em 2016 e publicada nos Anais do congresso sob o título: Quando os movimentos sociais reeducam os educadores: o caso da licenciatura intercultural indígena no Instituto Federal da Bahia. Anabela Abbona; Ignacio Roca. (org.). Los pueblos indígenas de América Latina: Actas del II CIPIAL. Santa Rosa, La Pampa: EdUNLPam, 2018. v. 1, p. 833-850.

que participam ativamente da construção do conhecimento nas Ciências Sociais. Em suma, o desafio se torna cada vez maior na medida em que nos aceitamos como objetos deste novo conhecimento. Com isso, evita-se a reprodução de um modelo universalizante de educação, mas por outro lado retira a zona de conforto do professor respeitado pelo domínio desse conhecimento. É quando se faz necessário não apenas rever os conteúdos propostos pela disciplina, mas também, reconstruir dialogicamente os enfoques conceituais da própria disciplina, bem como dos papéis sociais no processo educativo (CAPATTO e FRANCO NETO, 2019, p.168-169).

Vemos portanto que, se por um lado, a formação de professores indígenas tem demandado a reformulação dos programas curriculares e das escolhas metodológicas de trabalho, como mencionados nas leis e diretrizes para a formação de professores indígenas¹⁰², por outro, tais reformulações têm implicado também certa desconstrução de paradigmas consolidados no campo científico. Na área das Ciências Sociais, como mencionado acima, a aproximação das demandas e expectativas coletivas dos professores indígenas tende a incidir sobre os enfoques e os conhecimentos relacionados à produção e reprodução das representações sociais e históricas sobre os diferentes atores sociais.

Experiências como estas no campo da educação intercultural indígena parecem questionar a *colonialidade* do *poder* e do *saber*, discutidas por Quijano (2005) e Walsh (2009). Conforme Walsh (2005), as mudanças atribuídas aos processos pedagógicos e curriculares em contexto de atuação coletiva dos movimentos negro e indígenas na América Latina, remetem a uma pedagogia *de-colonial*, que repercutem criticamente sobre as estruturas políticas, socioculturais e dos saberes, constituídos sobre uma ordem *racial*, *moderno-ocidental* e *colonial*. Essa marca potencialmente *de-colonial* da ação pedagógica indígena também aparece em narrativas de professores e lideranças Pataxó, como podemos observar em uma fala do professor Edimarcos durante a Oficina do Estudo do Meio, quando busca contextualizar o surgimento da escola e da aldeia Boca da Mata afirmando que:

102Mais especificamente a Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior.

(...)o povo indígena ele sempre teve essa preocupação de realmente zelar pelo aprendizado das comunidades. Isso acontece por volta dos anos 1970 quando há os primeiros movimento indígena né do Brasil, e a preocupação em si realmente de início era pela demarcação de território, tendo em vista que o pessoal sempre ocupou esta costa aqui que chama aí de Costa do Descobrimento, que na verdade eu vejo isso como Costa da Invasão né, e esta costa aí do extermínio, do exterminicídio mesmo, e Boca da Mata começou a partir disso (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 25).

É diante de narrativas e experiências como estas que os professores indígenas têm influenciado os processos educacionais nas Instituições de Ensino Superior em nível local e nacional, promovendo debates epistemológicos e demandando ajustes institucionais. Este seria um aspecto importante da educação intercultural.

O processo de formação dos professores indígenas acontece de forma concomitante às iniciativas em ocupar, compor e organizar os espaços escolares. Em Boca da Mata, vimos que depois de frequentar as salas de aulas como alunos, os membros da comunidade procuraram atuar como professores e gestores da escola, como nas experiências narradas sobre Juliana, Maria da Silva e Jovino. Deste modo, eles atuam como elo entre a escola e a comunidade visando condições mais favoráveis para a tomada de decisões e diálogo sobre implementação e regulamentação da educação escolar indígena junto aos órgãos estadual e municipal de educação¹⁰³.

É neste ritmo e direção que se constituem as experiências interculturais relacionadas à educação escolar indígena na comunidade de Boca da Mata. Ao mesmo tempo que constroem o projeto escolar na comunidade, os indígenas apropriam-se e defendem uma regulamentação mais favorável junto ao Estado e à sociedade nacional, para a consolidação de seus projetos socioculturais.

O contexto de institucionalização da Escola Indígena Pataxó em Boca da Mata, tem sido acompanhado pelo debate sobre os valores e os princípios da educação escolar indígena em nível nacional. O documento elaborado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação em 1993, visa estabelecer uma Política de Educação Indígena e orienta os estados e municípios sobre a

103 Hoje, as secretarias de educação do estado da Bahia e do Município de Porto Seguro, por exemplo, possuem equipes exclusivas para a promoção das políticas educacionais para a educação escolar indígena, contando com coordenadores e diretores indígenas.

organização e os princípios da Educação Escolar Indígena no Brasil. Conforme o documento, “a educação escolar indígena tem de ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe.” (BRASIL, 1993, p.12). Estas diretrizes seriam mais tarde, as bases presentes na LDBEN de 1996, que em seu Artigos 78º e 79º destaca a adoção de currículos e práticas pedagógicas diferenciadas, específicas, bilíngües, interculturais¹⁰⁴. Em 1999 a Resolução 03 do CNE/CEB estabelece as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas determinando que:

É reconhecida às escolas indígenas, aquelas localizadas em terras indígenas, a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngüe ou multilíngüe, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil (BRASIL, Resolução 03, CNE/CEB, 1999).

Neste mesmo sentido, vimos que o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (BRASIL, 1998), publicado em 1998, junto ao Ministério da Educação e Cultura, atribui-se o papel de orientar as escolas na construção de currículos próprios, esboçando em sua metodologia as iniciativas de consulta aos povos indígenas, suas lideranças e professores.

No contexto destas participações, a fala de Gersem Baniwa, presente no documento, defende que os currículos devem ser construídos no sentido de “Contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas, a partir de seus projetos históricos, desenvolvendo novas estratégias de sobrevivência física, linguística e cultural, no contato com a economia de mercado” (BRASIL, 1998, p.58).

O documento apresenta em sua primeira parte os principais conceitos considerados norteadores da educação escolar indígena, destacando o propósito de uma escola *comunitária, Intercultural, bilíngüe/multilíngüe, específica e diferenciada*.

104 Um documento mais específico para a orientação sobre a questão curricular nas escolas indígenas se deu com a publicação do Parecer CNE/CEB 14, de 1999 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Estas Diretrizes foram elaboradas pelo Comitê Nacional de Educação Indígena criado pelo MEC e composto por representantes de órgãos governamentais e não governamentais, representantes dos povos indígenas e de seus professores.

Visando orientar os técnicos e gestores das secretarias estaduais e municipais de educação o documento destaca que as escolas indígenas devem:

(...)reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (BRASIL, 1998, p. 24).

Vemos nesta perspectiva, que, apesar de reconhecer as relações desiguais entre as sociedades indígenas e a sociedade nacional, é atribuída às escolas indígenas a vocação de promover situações de *comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes*. Neste ponto, os gestores ligados à educação escolar indígena são orientados a pensar a educação intercultural como uma via de mão única, onde somente as escolas indígenas estão incumbidas de estabelecer este diálogo entre *experiências socioculturais diferentes*. Vemos aqui, uma intenção explícita de estabelecer princípios para a educação escolar indígena em que o diálogo intercultural para a promoção da diversidade sociocultural do país não supõe nenhuma contrapartida de ação para a sociedade nacional e seu sistema de ensino.

A segunda parte do RCNEI (BRASIL, 1998), intitulada “Ajudando a Construir os Currículos das Escolas Indígenas” (p.14), está direcionada aos cursos de formação de professores indígenas e ao funcionamento das escolas indígenas. Nesta parte, o documento, tem “a pretensão de fornecer referências para a prática pedagógica dos professores (índios e não-índios) diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento das escolas indígenas” (IBIDEM). Aqui, a preocupação do documento é de auxiliar a construção e elaboração de projetos curriculares e pedagógicos para as escolas indígenas de Ensino Fundamental, buscado fomentar junto aos professores indígenas a adoção de pedagogias e de saberes tradicionais da comunidade.

Como estrutura curricular, o Referencial propõe a adoção de seis temas transversais: Terra e Conservação da Biodiversidade; Auto-sustentação; Direitos, Lutas e Movimentos; Ética; Pluralidade Cultural; Saúde e Educação. Estes temas devem orientar os currículos e os saberes relacionados aos conteúdos das disciplinas de Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física (BRASIL, 1998).

O PPP da Escola Pataxó de Boca da Mata (2015) faz referência ao RCNEI quando busca problematizar sobre a construção de um currículo diferenciado na comunidade: “O currículo não deve ser apenas uma grade de matérias... é a grade de matérias mais tudo aquilo que envolve a vida da criança, dentro e fora da sala de aula e que envolve o seu desenvolvimento: cultural e intercultural, nacional, específico e diferenciado” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ BOCA DA MATA, 2015, p. 24-25). Neste sentido, o documento menciona que: “atendendo a legislação vigente, o currículo terá uma base nacional comum e uma parte diversificada, que estará centrada na discussão das demandas regionais e na realidade local” (IBIDEM, p.25). Neste momento, podemos perceber certa convergência entre as orientações normativas e as expectativas da escola com a construção de currículos diferenciados e específicos.

Em Boca da Mata, vimos que na prática a implementação destes projetos tem recaído principalmente sobre os professores indígenas, como, por exemplo, o caso destacado no Relatório (MEC/ANAÍ-BA/UFBA, 1999) em que as professoras Juliana e Maria da Silva se queixavam sobre as cobranças com o preenchimento dos planos de aula exigidos pela secretaria de educação, que, naquele momento, deveriam estar adequados a uma *educação diferenciada* (p.27-28).

Deste modo, vemos que em contextos diversos, os professores indígenas têm sido chamados a assumirem posições de protagonismo na formulação destes currículos e na adoção de práticas pedagógicas *diferenciadas* e *específicas*. Diante de tais expectativas, vimos que os cursos de formação de professores indígenas têm sido um palco privilegiado de experiências sobre a dimensão da *valorização* e do

resgate cultural indígena, requeridos na legislação sobre a educação intercultural indígena nacional¹⁰⁵.

Vimos no capítulo anterior (item 4.3) que Sampaio (2006), ao ser convidado para compor a equipe do Curso do Magistério Indígena em Minas Gerais entre os anos de 1996 e 1999, se sentiu incomodado pela expectativa que se criou em cima de seu trabalho como Antropólogo especialista em história e cultura do Povo Pataxó, mas que, este incômodo foi deixando de acontecer na medida em que o pesquisador se viu surpreendido com o potencial autoral dos professores indígenas em processo de formação. Sampaio (2006) destacou sobre aquele período, que diante das demandas relativas à organização e implementação da educação escolar indígena em suas comunidades, os professores indígenas em processo de formação têm sido capazes de: “(...) engendrar formas próprias de autopercepção de suas próprias historicidades e culturas (...), sem dúvida uma expressão transformada e inovadora, e não tolamente revivalista, da velha idéia de resgate cultural” (2006, p.173-174).

Neste sentido, Sampaio (2006) destaca o potencial autoral dos cursistas indígenas na produção de instrumentos pedagógicos e dos conhecimentos relacionados ao grupo étnico no território, que são compartilhados e debatidos nos processos de formação para o Magistério indígena.

Em sua pesquisa sobre a autoria indígena na escola Pataxó de Coroa Vermelha, a pesquisadora América Lúcia César (2011) destaca que o processo de autoria entre professores indígenas acontece em contextos sociais específicos, onde convivem oralidade e escrita. Nesta perspectiva, os professores indígenas aparecem como interlocutores privilegiados para o dimensionamento adequado entre a oralidade e a escrita no processo autoral para a construção de currículos diferenciados relacionados às escolas indígenas.

Vimos que em Boca da Mata, os saberes e as narrativas difundidos entre as famílias e os *mais velhos* na comunidade, estão diretamente relacionados à

105 A Resolução CNE/CEB Nº 13/2012, de 15 de junho de 2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e, em seu Artigo 1º, destaca que as escolas indígenas “(...)estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena” (p.02). Em seu Artigo 3º o documento repete (dezesseis anos depois) o mesmo texto da LDBEN de 1996, quanto ao propósito curricular para a educação escolar indígena de “proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos: a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (p.03).

memória e à oralidade. Neste mesmo sentido, a autora Márcia Vieira da Silva (2017), da etnia Omágua/Kambebe, aborda o caráter pedagógico e integrativo da oralidade para o aprendizado indígena e destaca que:

Na vida todos aprendemos do momento que nasce até o momento da morte. Aprender e ensinar na cultura indígena tem atravessado gerações, o modo de transmissão do saber está relacionado com a forma que os povos têm de territorializar seu lugar. Mas, faz parte da educação indígena a transmissão de saberes pela oralidade em qualquer aldeia sem distinção de povos(...) Os primeiros ensinamentos recebemos no colo da mãe, ouvir as narrativas que são contadas todos os dias as vezes repetidamente. Repetir a mesma narrativa significa fazer com que o ensinamento fique na memória da criança ou do jovem, além do que um detalhe perdido pode ser lembrado ao recontar. Quando se pensa em “contação de história”, muito divulgado em nossos dias nas escolas da cidade entre as crianças, jovens e adultos, lembramos que na aldeia essa prática sempre existiu (SILVA, 2017, p.135).

Vemos aqui, que a oralidade é um meio de acesso privilegiado aos ambientes domésticos e familiares indígenas, e que, através destas condições comunicativas é que se constituem os conhecimentos entre as diferentes gerações. Em Boca da Mata, vimos que os conhecimentos relacionados às matas, aos rios, ao cultivo das roças ou às formas de diálogos com os órgãos governamentais e a população regional, por exemplo, têm acompanhado as famílias Pataxó no processo de luta e sobrevivência no território. Estes saberes contêm formas próprias e exclusivas de ensino e aprendizagem, que estão relacionados à oralidade e à memória do grupo, em suas relações com o território e a sociedade regional e nacional.

No contexto da oficina sobre o Estudo do Meio em Boca da Mata, vimos nas avaliações finais entre os participantes a menção sobre a necessidade de se preservar e difundir entre os professores e os alunos da escola, as memórias das lutas da comunidade no campo da educação escolar indígena. Na ocasião, a professora Juliana, destacou a importância de oportunidades como aquelas em que pôde compartilhar algumas de suas experiências relacionadas à educação escolar na comunidade e de sua satisfação em poder narrar para as gerações mais jovens sobre estas memórias. Nesta mesma avaliação, ouvimos os professores mais jovens falarem sobre a necessidade de se lembrar o passado e a participação dos mais velhos para a valorização das conquistas atuais. Neste sentido, a escola em Boca

da Mata tem se constituído a partir de um elo intergeracional importante, em que os professores indígenas se destacam como agentes de (inter)mediação entre as expectativas dos mais jovens e dos mais velhos sobre a educação escolar e os projetos de futuro da comunidade.

Após destacar o caráter autoral dos professores indígenas, César (2011) propõe pensarmos estes trabalhos escritos e materiais publicados como *contra-discursos autorizados*, vistos como “resultado de um desejo de apropriação dos sistemas de representação para produzir um contra-discurso autorizado”(p.90).

A autoria indígena enquanto produção de *contra-discursos autorizados*, pode ser vista nos trabalhos produzidos pelos professores indígenas em processo de formação acadêmica, como por exemplo, o da professora Pataxó de Barra Velha, Erilsa Braz dos Santos (2018), que destaca em seu TCC (FIEI/UFMG) que:

Assim, quando ingressei no FIEI, já sabia o que ia pesquisar, pois existem histórias escritas sobre Barra Velha por pesquisadores antropólogos não indígenas, como, por exemplo, Maria do Rosário Carvalho, Pedro Augusto, Leila Sotto-Mayor e José Augusto Laranjeiras (Guga), mas eu quero contar do ponto de vista de uma indígena pataxó de Barra Velha. Como índia pataxó da aldeia mãe Barra Velha, resolvi escrever essa história a partir do ponto de vista dos nossos anciões, que lutaram pela demarcação dessa terra. Temos que registrar a luta desses anciões enquanto eles estão vivos, pois só eles podem contar a verdadeira história da luta pela terra. Eu espero que a minha pesquisa seja uma referência de estudo para as escolas indígenas pataxó. Desejo que os alunos conheçam a história da luta dos nossos antepassados, e que esses movimentos do povo pataxó de Barra Velha continuem. Quero também que minha pesquisa chegue nas escolas não indígenas. O meu povo pataxó foi um dos primeiros a ter contato com os colonizadores quando eles invadiram o Brasil. De lá para cá, os conflitos são constantes, devido à ganância dos colonizadores pela nossa terra (Erilsa Braz dos Santos, A história da demarcação da Terra Indígena Barra Velha. Belo Horizonte – MG, 2018, p.13).

Estas palavras na introdução do trabalho de Santos (2018) revelam as intenções de recontar as histórias de seu povo a partir de uma produção autoral própria, fundamentadas nas relações de proximidade entre os professores indígenas e os anciões da comunidade, considerados os mais capazes para *contar as histórias* Pataxó sobre o território de Barra Velha e Monte Pascoal.

A professora indígena em seu trabalho de autoria, manifesta seu desejo e empenho para que os alunos e professores das escolas não indígenas também

possam conhecer essas histórias, destacando um papel importante dos professores indígenas no contexto das políticas para a educação intercultural em escolas não indígenas, como as expectativas relacionadas à Lei 11.645 de 2008. Neste sentido, ao recontar essas histórias a partir de sua perspectiva, as experiências autorais indígenas incidem diretamente sobre as disputas no campo das construções simbólicas e das representações sociais sobre os povos indígenas, influenciando nas condições para o seu relacionamento com o Estado e a sociedade nacional.

Sobre esse papel da autoria dos professores indígenas, César (2011) sugere que “(...) esse tipo de material serve de instrumento para que as sociedades indígenas consigam produzir contra discursos e reforçar os seus projetos de afirmação étnica e autonomia política” (p.90). Conforme a autora, estas produções indígenas agregam ao processo autoral elementos de intersubjetividade e (co)autoria, relacionados à suas dinâmicas político-culturais.

Neste sentido, os professores indígenas têm se destacado pela sua posição de acesso aos mais velhos e potencial para se estabelecer certo diálogo e tradução dos conhecimentos relacionados ao contexto étnico-territorial para o ensino em contexto escolar. Estes professores têm sido capazes de produzir pontos de intersecção entre os saberes dos mais velhos, marcados pela oralidade e memória sobre as experiências ancestrais e familiares no território, e as expectativas dos mais jovens com a educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

O Relatório sobre a educação escolar indígena Pataxó (MEC/ANAÍ-BA/UFBA, 1999) nos traz uma entrevista com o professor Conceição, de Barra Velha, em que ele destaca o processo de aprendizado com os mais velhos para que pudesse atuar como professor de cultura indígena na escola da aldeia. Conforme o relatório:

O professor Conceição lembra que, repetidas vezes, ao conversar com essas pessoas de gerações anteriores, elas interrompiam essas conversas, para complementarem casos a que faltavam o início ou o fim da história. Isso num verdadeiro jogo de bricolagem, em que, pela conversa, acabavam por reconstituir, com seus fragmentos, essa história. À qual, assim, iam gradualmente recuperando. O professor Conceição afirma que há muita coisa em sua memória que ainda não escreveu, não o tendo feito às vezes, por não se lembrar do começo da narrativa: daí a importância de estar sempre atualizando a informação recebida dos mais idosos (1999, p.105-106).

Vemos assim, a importância de uma aproximação mais sistemática junto aos mais velhos, que tem sido mediada pelos professores indígenas para a composição dos conhecimentos curriculares no contexto escolar indígena. Um trabalho de (inter)mediação, entre a oralidade, a memória e a produção escrita, voltado às relações de ensino e aprendizagem em contexto escolar e acadêmico. Neste mesmo sentido, os relatores do diagnóstico (ANAÍ/FUNAI/MEC, 1999) avaliavam naquele contexto que:

Pode-se dizer, pois, que o projeto de educação diferenciada pretende, e consegue, não só trazer de volta, mas compreender e ressaltar, a importância da memória desses mais velhos: além disso, quer produzir, através de métodos muito particulares, um patrimônio com valor pedagógico, que, além de fazer a ponte entre o presente e o passado, transforme a memória em um recurso didático no âmbito da escola (p. 106).

Estes elementos destacam mais uma vez a centralidade do professor indígena, que busca trazer para o contexto escolar as histórias e os saberes considerados relevantes para os projetos Pataxó no mundo contemporâneo. O Relatório (MEC/ANAÍ-BA/UFBA, 1999) também destaca a centralidade dos professores indígenas neste processo de conhecer e ensinar os saberes da própria cultura:

Uma outra razão, e essa parece se constituir na mais determinante para a preferência para professores índios, é a ênfase que eles dão à cultura indígena, absolutamente ausentes nos contextos externos (“eu fiz a 6ª série em Cabralia e lá não falava nada de índio”), ou precárias nos contextos internos dominados por professores não índios. Como eles fizeram questão de sublinhar, encaram como prioridade transmitir aos alunos “o significado de ser índio Pataxó” (p.22).

Vemos deste modo, que as práticas de autoria entre os professores indígenas têm contribuído decisivamente na constituição de currículos diferenciados e específicos. A centralidade do professor indígena nesse projeto se dá, especialmente, por sua capacidade de fomentar entre os seus alunos as questões que envolvem *ser índio Pataxó* no presente, no passado e no futuro. Estas questões têm sido observadas nos esforços relacionados à composição curricular das escolas indígenas Pataxó.

No conjunto deste processo, o PPP da Escola Pataxó de Boca da Mata (2015) apresenta a *parte diferenciada* do currículo, destacando os conteúdos relacionados à língua, às artes e aos conhecimentos relativos à cultura indígena Pataxó e ao território. Estes componentes curriculares *diferenciados* apresentam temas e objetivos para cada etapa da Educação Básica.

Para a Educação Infantil está previsto o tema gerador *Arte e Movimento Corporal: Cultura Pataxó/Patxôhã* e para todos os anos do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Médio (1º ao 3º ano), a disciplina Língua Materna Patxôhã. Conforme o PPP da escola (2015), o componente curricular *Arte e Movimento Corporal: Cultura Pataxó/Patxôhã* tem o propósito de promover nos alunos da Educação Infantil atividades relacionadas às artes indígenas através de desenhos, pinturas, danças e músicas, devendo, junto a isso, estimular *brincadeiras antigas* e a *narrativa oral* dos alunos sobre acontecimentos relacionados à suas experiências de vida e à prática do Awê. Em relação à língua indígena a disciplina visa ensinar os alunos a contar os numerais de zero a dez, nomear frutas, animais, cores e aprender saudações em Patxôhã (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ BOCA DA MATA, 2015).

A disciplina Língua Materna Patxôhã ofertada nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), tem o objetivos geral de difundir os conhecimento e as práticas culturais Pataxó no sentido de “Desenvolver em seus alunos e professores a capacidade de discutir os pontos polêmicos da vida cultural desta sociedade envolvente e oferecer para a comunidade indígena a possibilidade de críticas e conhecimento geral da cultura Pataxó” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ BOCA DA MATA, 2015, p.102). Ainda conforme o documento, a disciplina visa “Ensinar o conhecimento da nossa cultura e integração”, concebendo a cultura como “(...)uma das formas que contribuem para que o aluno construa sua identidade e expressão” (IBIDEM). Os conteúdos abordados nesta etapa do ensino tem a finalidade de “Fortalecer a nossa cultura para abranger em geral e todas comunidades indígenas” (IBIDEM, p.120).

Vemos assim, que a disciplina *Língua materna-Patxôhã*, atribuída ao período inicial de formação dos alunos, tem o propósito de discutir a cultura indígena Pataxó

na escola com a finalidade de fortalecer a identidade étnica do grupo e problematizar sobre as relações interculturais entre os Pataxó e a sociedade nacional e regional.

A ementa desta disciplina para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), estabelece uma breve contextualização sobre a inserção da língua Pataxó no currículo escolar, destacando que: “A disciplina Patxôhã atravessa um momento de ascensão e novas descobertas, que fazem parte do dia-a-dia das comunidades pataxó e consequentemente dos ambientes escolares” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ BOCA DA MATA, 2015, p.180), reforçando assim, seu aspecto dinâmico. Na sequência, são apresentadas algumas situações sobre as iniciativas Pataxó neste sentido: “Depois de muito estudo, apesar de não sermos conhecedores de linguística, porém levados por grande desejo de descoberta e aprender tudo sobre a nossa língua, passamos a chamar nossa linguagem de patxôhã para marcar nosso trabalho” (IBIDEM). Conforme o documento, o ensino do Patxôhã está voltado para o “desenvolvimento da comunidade e do povo pataxó para a manutenção da cultura” (IBIDEM).

Esta disciplina, ofertada em todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, enseja as expectativas por um projeto de educação escolar voltado ao fortalecimento dos interesses étnicos e comunitários. Na proposta curricular para o Ensino Médio, a disciplina enfatiza a importância da questão linguística para a legitimação de direitos enquanto povo etnicamente diferenciado. Nesta modalidade de ensino, a disciplina de Língua materna-Patxôhã é encarada *como um meio de valorização da língua originária*, a fim de colocá-la em pé de igualdade com a língua portuguesa (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ BOCA DA MATA, 2015, p.287). O objetivo principal neste momento é o de legitimar o Patxôhã em termos equitativos aos da *Língua Portuguesa*, referindo-se aos direitos indígenas presentes na *Constituição* brasileira que determina a igualdade e o respeito entre as culturas indígenas e as da sociedade nacional. Conforme o documento, o ensino da Língua Materna Patxôhã visa também “Possibilitar que os alunos indígenas usufruam dos direitos linguísticos que lhe são assegurados, como cidadãos brasileiros, pela Constituição” (IBIDEM, p. 288).

Assim, vemos uma relação direta entre o ensino da língua materna e a defesa dos direitos indígenas, vistos como fundamentais para os encaminhamentos do

projeto de educação escolar indígena na comunidade. A ementa para este nível de ensino, justifica que “O Patxôhã representa a revitalização e a preservação da cultura Pataxó nas escolas indígenas reafirmando sua identidade étnica, seus valores, seus conceitos, sua alteridade. Representa acima de tudo a autonomia dos povos indígenas” (IBIDEM, p.287). Vemos nestas orientações curriculares um projeto escolar voltado à formação para o fortalecimento do grupo étnico e a defesa de direitos diferenciados.

Apesar das conquistas obtidas na composição dos currículos diferenciados e específicos nas escolas Pataxó, a introdução dos chamados conhecimentos tradicionais nos espaços escolares tem encontrado diversos obstáculos. A fala do professor Kanatyó Pataxó, também em sua colaboração para o RCNEI, parece refletir sobre algumas destas questões:

Todos os trabalhos que a gente nunca começou na vida, a gente tem um pouco de dificuldade. A gente convive com os pais da gente, com os mais velhos em casa e aprende as coisas, mas a gente nunca deu aula Hoje eu percebo que a aula que eu quero e que nós queremos é buscar todo o conhecimento de nosso povo. A gente tenta fazer o nosso material didático e ali fazer o nosso programa. A dificuldade é como fazer esses programas. Porque esses livros das escolas, a gente vê que não são muito bons para a gente. A gente vê que não está ligado. Eu quero fugir desse rumo, desse caminho, para tentar buscar o que é nosso para a gente ali fazer o nosso trabalho, a nossa educação indígena... Mas tudo tem que ter o início, tem que ter a base, para poder ir aprendendo (BRASIL, 1998, p.65).

Esta fala de Kanatyó nos remete aos modos de construção destes currículos, sobre os desafios que envolvem a inserção dos conhecimentos aprendidos nas roças e nos quintais entre os mais velhos no contexto curricular da escola. É interessante a menção de Kanatyó sobre a necessidade de um tempo considerado adequado para se *fazer a base*, para os trabalhos com a construção da educação escolar indígena nas comunidades. Diante destes desafios, o ensino do Patxôhã pode ser visto como um marco referencial na construção de uma escola com currículos diferenciados e específicos entre os Pataxó.

O trabalho de Anari Braz Bomfim (2012) nos traz uma narrativa de dentro desse movimento, em que destaca sua percepção como professora e pesquisadora pertencente ao grupo étnico. Ela problematiza que “A condição de ser ‘um

pesquisador Pataxó' não surgiu na academia, surgiu na aldeia mesmo, no desejo de saber mais e registrar sobre sua própria história, tendo a preocupação de refletir e repassar a partir de ações para os outros mais novos" (BOMFIM, 2012, p.58). Essas questões relativas ao seu engajamento como professora e pesquisadora indígena Pataxó, sinalizam para um contexto de pesquisa participante, como temos visto na maioria dos TCC's de professores e professoras indígenas citados nesse trabalho.

Sobre o seu engajamento com o processo de pesquisa da língua Pataxó, Bomfim (2012) destaca que:

Nessa época [final dos anos 1990] eu e meu tio Itajá éramos professores na Escola Indígena de Barra Velha e já estávamos fazendo pesquisa independente com os mais velhos na aldeia, registrando o vocabulário Pataxó usado na aldeia, era o que ele trabalhava com os seus alunos nas aulas da língua e cultura na escola indígena. Sabendo do trabalho que também estávamos desenvolvendo na escola e do interesse que tínhamos pela pesquisa da cultura pataxó, o grupo de jovens pataxós de Coroa Vermelha convidou Itajá e eu para fazermos parte do Projeto de Pesquisa e documentação da Língua e Cultura Pataxó que anos mais tarde foi ampliado com pessoas de outras comunidades Pataxó (p.71).

Deste modo, Bomfim (2012) aponta o fator coletivo e co-autoral que envolve a pesquisa dos professores indígenas sobre a língua Pataxó e revela a centralidade dos mais velhos nesse processo. Conforme a pesquisadora indígena, as primeiras iniciativas para a inclusão do ensino da língua indígena nos currículos escolares foi em Barra Velha, a partir de 1992. Em uma entrevista realizada com o professor Arawê em 2011, Bomfim (2012) nos leva a conhecer sobre as experiências pioneiras com as aulas de *Cultura e língua indígena* na aldeia e de como adquiriu as aptidões necessárias:

Eu quando comecei foi dende criança, já a gente fazia o awê, já tinha uma casa de palha de ouricana e que a gente, na casa de Luís mesmo, Luís Ferreira, né? Que ele era o cacique, o finado Epifânio nessa época...e a gente era criança e juntava nossa família, a família da finada Justina... que mora em Coroa Vermelha... era Maria Coruja, Anaíde e a gente fazia aquilo por ter assim... de gostar daquilo que a gente tinha. Então daí, que eu fui aprendendo tombém, e aí no meio, tinha a Véa Vicentina que era a nossa chefe do Awê, que fazia os "cante" e daí agente foi crescendo nisso aí, nessa cultura. (...) Jokana, baiká, jokana bayxu, patay, patahĩ, patasay, biscopupé, cê tá falando assim, como que eu fiz (pra aprender)? Do povo mais velho!

É ouvindo o povo mais velho (Entrevista com Arawê na aldeia Barra Velha, apud, BOMFIM, 2012, p. 63).

Aqui, mais uma vez, é destacada a importância dos mais velhos nesse processo de pesquisa para o ensino da língua indígena em contexto escolar. Nesta entrevista, o professor Arawê¹⁰⁶ destaca a centralidade da prática do Awê para o processo de aprendizado da língua e das tradições culturais Pataxó, presentes em seus elementos rituais, estéticos, corporais e musicais vinculados às relações infrafamiliares no território.

Em Boca da Mata, vimos uma preocupação seminal com o ensino da língua indígena na escola entre os anos de 1996 e 1997, com a professora não indígena Maria Mianga, que introduziu ao contexto escolar e curricular o ensino de algumas palavras Pataxó que teria aprendido com os professores indígenas na Escola Indígena de Coroa Vermelha, onde trabalhou antes de lecionar na aldeia Boca da Mata. Neste mesmo período, vimos que a professora Juliana buscou fomentar a prática do Awê entre seus alunos na escola, principalmente nas celebrações de abril relacionadas ao Dia do Índio. Foi também em ocasiões como estas que Romário, com cerca de 07 ou 08 anos, já se destacava em sua participação na apresentação do Awê, que, como vimos nos depoimentos sobre o memorial escolar (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ EM BOCA DA MATA, 2021), era resultado das experiências vividas em nível familiar, doméstico e comunitário.

Nos depoimentos de Juliana, Romário e Renato, também, estiveram em destaque a importância das músicas e canções enquanto instrumentos de aprendizagem no contexto escolar. Juliana recordou as aulas com o professor João Duro, na segunda metade da década de 1980, enquanto Romário e Renato recordaram as aulas com as professoras Maria Mianga e Juliana, em meados da década de 1990, quando utilizavam-se das músicas para *trabalhar o ensino de modo interdisciplinar*.

A relação entre a educação escolar e a musicalidade Pataxó pode ser vista também no trabalho de Mara Venessa Dutra (2012), que foi professora em Barra Velha em 1980 e destaca em sua pesquisa as iniciativas de seu aluno Kanatyo na

106 Conforme Bomfim (2012), em 2011 Arawê estava com 57 anos.

composição de músicas e canções realizadas no contexto das atividades escolares. Conforme os relatos da antiga professora, neste período:

(...) Kanatyo era um jovem talentoso, inteligente e muito criativo. Compunha canções sobre o jeito de ser pataxó, sobre a história, o território e trabalhávamos com elas na escola; tornou-se meu ajudante, meu monitor e um de meus mestres nessa nova relação que eu começava a estabelecer com os povos indígenas (DUTRA, 2012, p. 10).

Em sua trajetória, Kanatyo viveu e estudou em Barra Velha até o ano de 1984, quando com cerca de 20 anos de idade, se deslocou com sua família até Minas Gerais, para se juntar os Pataxó da Aldeia Guarani. Neste período, ele teria iniciado um processo mais intenso de composição de músicas com as palavras que conhecia na língua Pataxó (DUTRA, 2012). Nos trabalhos de Dutra (2012) e Bomfim (2012), Kanatyo é referido como um dos pioneiros em introduzir de forma mais intensificada a língua indígena nas canções cantadas no Awê Pataxó.

Dutra (2012) apresenta em seu trabalho, a influência de Kanatyo e suas composições sobre os professores indígenas de Coroa Vermelha, destacando para isso uma entrevista realizada em 2011 com a professora Jandaia Pataxó de Coroa Vermelha em que afirmava:

As primeiras músicas em patxohã foram de Kanatyo e hoje a maioria já é em patxohã. É um trabalho muito bonito o dele, que expandiu para as outras aldeias. Nosso trabalho na Jaqueira foi espelhado no trabalho dele – envolvimento com música, língua, dança, ritual... Minha irmã veio passar um tempo no Guarani [Posto Indígena Guarani, Carmésia, MG] e aprendeu com ele e levou pra lá. A partir daí fomos tendo a curiosidade de correr atrás dos mais velhos (Jandaia, Informação verbal *apud*. DUTRA, 2012, p. 46).

No trabalho de Bomfim(2012) temos o depoimento da professora Naiara, a irmã de Jandaia que teria morado em Minas Gerais no início dos anos 1990, em que apresenta algumas lembranças e impressões sobre o trabalho de Kanatyo na Aldeia Guarani. Conforme o depoimento da professora:

E aí eu vi assim que era bem diferente, né, daqui, porque quando eles começaram cantar as músicas foi logo na língua, né, na língua pataxó. Começaram cantar. Aí eu fiquei assim, falei: olha que bonito! fiquei assim admirando as músicas assim tão bonita que eles

estavam cantando (...) E assim o que eu achei interessante foi que as crianças, as crianças lá participam, e cantando também na língua. Eu falei: oh! Eu fiquei tão assim sabe, admirada mesmo naquilo ali. Eu falei, ah não vou ter que aprender, eu quero participar, que quando eu for pra minha aldeia, eu quero levar também, quero levar isso pra lá. A gente ía lá e ouvia as crianças falando, as crianças falava assim na língua. Oh! achava tão bonito mesmo, assim, porque ele já era professor, Kanatyó, já ensinava as crianças, assim (BOMFIM, 2012, p. 65).

Conforme o trabalho de Bomfim (2012), estes aprendizados da professora Naiara em Minas Gerais sobre *a música, a língua, a dança e o ritual* Pataxó através das músicas de Kanatyó, teriam sido compartilhados também durante a primeira turma do curso do Magistério Indígena da Bahia em 1997. No conjunto destas relações, Naiara se juntou ao grupo de jovens professores, pesquisadores e lideranças indígenas que começavam a se reunir a partir de 1999 na Reserva da Jaqueira, em torno da recém criada Associação Pataxó de Ecoturismo.

O trabalho de Bomfim (2012) descreve este momento de aproximação entre os professores e pesquisadores Pataxó em torno de objetivos comuns de conhecer e estudar a língua e a cultura Pataxó a partir dos mais velhos:

Em 1999, o grupo da Jaqueira havia criado uma associação, a ASPECTUR (Associação Pataxó de Ecoturismo) e a partir daí começou a desenvolver projetos voltados à preservação ambiental e às atividades culturais Pataxó. Neste mesmo ano esses jovens se reuniram e decidiram elaborar um projeto para dar continuidade aos registros que haviam iniciado com alguns mais velhos em Coroa Vermelha, tanto das histórias quanto da língua pataxó e ampliar a pesquisa para outras aldeias Pataxó (p.71).

Vemos aqui os esforços do grupo pelo trabalho coletivo, mobilizados pelo interesse em aprender e difundir nas escolas os saberes em torno da cultura e da língua Pataxó. Diante destas expectativas, Bomfim (2012) discute as metodologias e estratégias de pesquisa adotadas pelo grupo, para que pudessem encontrar legitimidade entre os mais velhos e as diferentes comunidades Pataxó em relação aos procedimentos e resultados das pesquisas. Conforme argumenta a autora, “A ideia do grupo de pesquisadores não era fazer algo isolado em uma aldeia, mas um trabalho articulado com as outras aldeias. Até porque o grupo entendia que o que fosse feito por uma aldeia deveria ser feito por todas” (IBIDEM, p.72).

No conjunto destas relações, vemos que a construção de um currículo diferenciado, específico, intercultural e bilíngue para as escolas Pataxó, tem se fundamentado em trocas e diálogos para a construção de consensos entre as diferentes aldeias, grupos familiares e contextos regionais relacionados ao projeto étnico para a educação escolar indígena Pataxó.

Neste mesmo sentido, Bomfim (2012) nos traz uma fala de Jerry Matalawê, (liderança Pataxó de Coroa Vermelha), em que destaca a preocupação dos pesquisadores e professores indígenas em corresponder às expectativas das lideranças do movimento de luta territorial Pataxó:

Nós entendemos hoje como patxohã é um processo coletivo, não é algo individual e tudo isso iniciou não só pela necessidade de escola e Jaqueira ou como alguns outros pensam. Já havia uma discussão entre as lideranças entre os mais velhos da necessidade da revitalização da cultura e aí incluindo a língua. Nós entendemos hoje com esse processo de revitalização, foi um processo combinado. (...) Todo processo iniciado não foi iniciado de qualquer maneira, pois o pessoal de Minas já havia fazendo um trabalho nessa direção (...) Nesse processo de combinar nós fizemos todo um processo de conversar com lideranças, a gente apresentou, eu me lembro muito bem, a primeira vez que nós apresentamos isso foi no Monte Pascoal, até porque em 99 estava lá grande parte das lideranças que estavam no processo de retomada do Monte Pascoal e nós aproveitamos aquele momento para apresentar as nossas primeiras noções do que a gente tava fazendo, do que que a gente imaginava que era possível ser feito, e isso foi muito bem aceito. As lideranças entendiam que o caminho era realmente aquele e que a gente precisaria combinar melhor isso... depois fizemos um outro encontro na Jaqueira, onde ficou claro exatamente essa nova possibilidade de entendimento, que havia a necessidade disso. E portanto para a gente não ficar de maneira isolada a gente criou um grupo de estudo(...) (Entrevista com Jerry Matalawê, na Aldeia de Coroa Vermelha, dezembro 2011 *apud* BOMFIM, 2012, p.73).

Neste momento, vemos que as estratégias de *ressignificação ou inteiramento* da língua indígena Pataxó, foram adotadas de *modo combinado* e co-relacionado, onde as demandas e interesses pela valorização da cultura Pataxó são compartilhados tanto pelo movimento indígena de luta territorial, como pelo professores indígenas em processo de formação acadêmica e com objetivos de consolidação das escolas Pataxó.

Vimos anteriormente o contexto das lutas territoriais Pataxó para a formação de lideranças fortes e compromissadas com a defesa do grupo étnico. A partir do

percurso biográfico de seu Júlio Beré, vimos a força política e o contexto sociocultural das ações que envolveram a retomada do PNMP em 1999, um momento em que os Pataxó de diferentes comunidades se reuniram para assumir o controle sobre aquele território, visando a gestão e preservação da área florestal do Parque.

Deste modo, a inserção do Patxôhã nos currículos escolares é fruto de um amplo processo de interações e intervenções políticas e socioculturais entre diferentes gerações, famílias e comunidades Pataxó, que visam, ao mesmo tempo, estabelecer condições mais claras¹⁰⁷ e seguras para o relacionamento e o diálogo com o Estado e a sociedade nacional. Assim, as experiências relacionadas à construção da educação escolar indígena nas comunidades, aparecem marcadas pela conjunção entre as expectativas territoriais e socioculturais Pataxó.

Nestas condições, a construção dos currículos escolares e práticas pedagógicas diferenciadas, específicas, interculturais e bilíngues, tem acontecido através de relações compartilhadas de forma intergeracional, entre professores indígenas (geralmente também inseridos em processos de formação para o magistério indígena) e as lideranças mais velhas, herdeiras de extensas linhagens familiares com seus saberes vinculados ao território e formadas nas lutas pela conquista e manutenção deste território.

É diante deste contexto que percebemos o papel autoral dos professores indígenas para o contexto escolar, destacando sua dimensão coletiva e dialógica. A formação intercultural destes professores indígenas em Instituições de Ensino Superior no Brasil, tem implicado em experiências significativas de aprendizagens entre os professores formadores, pesquisadores acadêmicos e gestores não indígenas pertencentes à estas instituições. Deste modo, enquanto atores sociais coletivos, os professores indígenas passam a imprimir novos significados aos processos formativos e às experiências de aprendizagens em contexto intercultural.

107 No sentido da visão e do colírio presente na metáfora de Júnior (Peba) sobre o papel da escola na comunidade.

5.2. ESCOLA INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO TERRITORIAL PATAXÓ DE BOCA DA MATA

Nas narrativas sobre a escolarização em Boca da Mata vimos as denúncias sobre a escassez dos recursos e a insuficiência e precariedade dos espaços destinados às escolas na comunidade, especialmente no tempo da FUNAI. Simultaneamente, foram exaltadas as iniciativas individuais e coletivas da comunidade para o enfrentamento e superação das mais variadas adversidades. Tal engajamento, tem representado um modo próprio sobre a maneira de conceber e conduzir os processos escolares entre os Pataxó, e sinaliza para importância da escola indígena enquanto projeto de autonomia e sobrevivência das famílias Pataxó no território.

Desta forma, a ideia difundida por Manoel Santana na comunidade sobre trocar a roça pela escola, destaca a importância atribuída à formação escolar e universitária para a consolidação dos projetos culturais, econômicos e políticos dos Pataxó. Certamente que as intenções com tal metáfora não são as de afirmar a roça como obsoleta ou desnecessária, mas a de estabelecer um referencial superlativo para a escolarização indígena, tão importante quanto as roças, para a sobrevivência das famílias Pataxó no território.

Metaforicamente, os instrumentos como a enxada e o facão, utilizados para a abertura e manutenção de roças no território, encontraram equivalência na caneta e no caderno, enquanto instrumentos necessários para a realização de seus projetos para a sobrevivência futura do grupo étnico no território. Vimos no capítulo anterior, que a roça foi usada como meio de luta e resistência no enfrentamento aos guardas do Parque, nas décadas de 1960 e 1970, quando os Pataxó foram proibidos de entrar em seu território sobreposto pelo PNMP.

Outra simbologia importante difundida por Manoel Santana sobre o papel contemporâneo da educação escolar na comunidade, pode ser percebido com a ideia de se trocar o arco e a flecha pelo livro e o caderno. A toada mencionada (no item 4.1 deste trabalho) em que ele dizia carregar seu arco e sua flecha sempre que precisava “andar em terra alheia”, sinaliza para a importância deste par de instrumentos para a luta e defesa do território.

Vemos nestas metáforas uma relação direta sobre a importância dos conhecimentos escolares e acadêmicos enquanto instrumentos necessários para a sobrevivência futura do Povo Pataxó, para a defesa de seus direitos e para a luta (ainda inacabada) pelo território. As experiências compartilhadas através deste trabalho, sinalizaram que a interação entre a escola e a comunidade esteve fortemente relacionada à luta Pataxó pelo território, e refletem o projeto indígena sobre a conquista e organização desses espaços.

A afirmação de seu Luiz Pesca no capítulo anterior, de que na época da primeira demarcação do Parque Nacional, na década de 1940, os índios foram enganados pelo agente do governo porque *eram tudo bobos*, põem em destaque sua percepção de que os indígenas precisavam aprender melhor sobre os costumes e as formas de conhecimentos praticados e valorizados pela sociedade nacional. Neste caso, deixar de *ser bobos* implicaria em condições mais favoráveis para o diálogo com o Estado e a sociedade Nacional.

Esta perspectiva se fundamenta em sua experiência pessoal e familiar no território, e expõe algumas das expectativas com a escolarização entre os Pataxó de sua geração, como por exemplo quando Júnior, que é filho de seu Luiz, mencionou durante a oficina de Estudo do Meio, que a escola era vista como um colírio, que *tira toda a neblina de nosso olhar, sendo capaz de tirar a venda dos nossos olhos*.

Os depoimentos sobre as construções e funcionamento das escolas e as biografias de quatro lideranças familiares, presentes neste trabalho, colocaram em evidência a preocupação quanto à qualificação e ampliação dos espaços escolares e às oportunidades para a formação escolar e acadêmica como parte dos projetos para o futuro das famílias Pataxó na comunidade.

Neste sentido, temos visto a partir da trajetória das famílias Pataxó no território, que o diálogo entre culturas não pode deixar de ser pensado como um encontro que acontece mediante contextos socioculturais e históricos específicos. Não se trata de um encontro fortuito ou curioso entre culturas diferentes, mas um encontro historicamente prenunciado, em que os processos interculturais acontecem

mediante certa correlação de forças e condições, mais ou menos favoráveis, para estes encontros¹⁰⁸.

No conjunto destas relações, a educação escolar indígena pode ser entendida enquanto busca por conhecimentos que possam favorecer e qualificar o modo de se relacionar com o Estado e a sociedade regional e nacional. Na escola em Boca da Mata, vemos algumas iniciativas no plano curricular que prevê o ensino de *Legislação Indígena* para as turmas do Ensino Médio. Conforme a ementa no PPP da Escola Pataxó Boca da Mata (2015), a disciplina tem o papel de preparar os alunos e a comunidade para que possam assumir os trabalhos e projetos voltados a gestão do território e a sustentabilidade do grupo. Em seus objetivos, a disciplina tem o propósito de:

Informar as organizações locais (família, conselho de idosos, conselho das mulheres) do direito de se organizar, assegurado na Constituição aos povos indígenas; Conhecer os seus direitos de respeito à cidadania e à diversidade étnica e cultural; Conhecimento dos principais poderes que regem nosso país, a formação dos poderes, Executivo, Legislativo e Judiciário e as funções dos membros destes poderes; Orientar os alunos quanto as necessidades da preservação do meio ambiente, as normas aplicadas como meio de coerção aos que não respeitarem o código ambiental; Informá-los quanto a promulgação de novas leis, projetos em andamentos, súmulas e demais assuntos ligados a legislação indígena que poderão ocasionar futuras mudanças no estatuto do índio (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ BOCA DA MATA, 2015, p.362).

Vemos nestes objetivos, um propósito voltado para o esclarecimento dos alunos, familiares e organizações internas da comunidade, quanto a defesa dos direitos constitucionais que sinalizam para cidadania e o respeito à diversidade étnica e cultural indígena no país. A disciplina se propõe informar aos alunos quanto as relações jurídicas e políticas entre o Estado, a sociedade nacional e as sociedades indígenas, ao mesmo tempo em que busca o fortalecimento das organizações internas da comunidade.

Os objetivos da disciplina também estão voltados ao conhecimento crítico sobre as leis ambientais, sinalizando para o projeto de gestão do território, onde a

108 Sob esta perspectiva, as culturas não são apenas plurais e diversas, que precisam ser respeitadas em suas diferenças como sugere os propósitos da UNESCO para a *Paz Mundial* (Cf. MENDES, 2003) e criticados por Ribeiro (2018), enquanto discurso interessado na *governança global*, referidos nas problematizações iniciais deste trabalho.

problemática da *preservação do meio ambiente* encontra-se em destaque. Vemos entre os objetivos da disciplina uma proposta de se *conhecer leis e levantamentos socioambientais*, para dialogar com o Estado e a sociedade nacional.

Nesta mesma direção, o currículo escolar para o Ensino Médio em Boca da Mata oferece a disciplina Gestão Ambiental, que converge com os propósitos de controle sobre as questões relacionadas à gestão ambiental no(s) território(s) Pataxó. Conforme destacado no PPP da Escola Pataxó Boca da Mata (2015), a disciplina tem o objetivo de capacitar seus alunos para:

Implementar, manter e aprimorar um sistema de gestão ambiental, assegurando-se de uma visão analítica e crítica da política ambiental(...); Mediar os interesses e conflitos (potenciais ou explícitos) entre índios e outros atores sociais para evitar alterações no Meio Ambiente que ponham em risco a qualidade de vida desta etnia; Tornar possível um desenvolvimento das comunidades indígenas, enfatizando os conhecimentos destas, com sua cultura e tradição, para que não ocorram maiores agressões ao meio ambiente na qual estão inseridos; *Capacitar os alunos indígenas para a percepção do encadeamento da Educação Ambiental com todos os ramos de atividade humana, vendo nessa articulação o grande propósito da existência da escola nas aldeias*; Contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas, desenvolvendo novas estratégias para sua sobrevivência física; Refletir sobre os impactos ambientais e sociais dos projetos de infraestrutura que afetam as terras indígenas e sua população e propor estratégias de prevenção, mitigação e compensação; Desenvolver nos alunos o senso crítico para a discussão sobre problemas identificados e possíveis soluções para tais; Conscientizar os alunos de que o meio social não é homogêneo, existem diferenças e conflitos, às vezes positivos, para que ocorra uma discussão sadia e positiva entre índios e não-índios, *divulgando os conhecimentos indígenas*, nessa mão de via dupla (p. 392-393).

Vemos nos objetivos desta disciplina, a busca pela compreensão dos problemas atuais e históricos relacionados a questão ambiental no território Pataxó. Assim, a escola se propõe conhecer e refletir sobre os diferentes interesses e pontos de vistas relacionados à questão ambiental, para identificar conflitos e promover mediações, a fim de se antever os diálogos interculturais possíveis e viáveis para esses propósitos.

Assim, além do enfoque cultural e linguístico do grupo étnico, é a partir da questão ambiental e territorial que a escola procura formar seus jovens para que sejam capazes de propor e promover diálogos com o Estado e a sociedade nacional, visando a organização e a sobrevivência das famílias Pataxó no território.

Neste contexto, os objetivos da disciplina de Legislação Indígena e Gestão Ambiental sinalizam para o papel atribuído à escola indígena enquanto instrumento de aquisição dos meios considerados relevantes para a defesa, gestão e organização do território e o diálogo intercultural necessários para a efetivação destes propósitos. É no contexto destas questões que o projeto escolar indígena na aldeia Boca da Mata tem se demonstrado capaz de relacionar as expectativas de diferentes gerações sobre os projetos futuros para a educação escolar indígena e o território Pataxó.

Nesta trajetória, vimos que a questão ambiental em torno do Parque Nacional do Monte Pascoal tem sido central nas estratégias de diálogo com o Estado e a sociedade nacional, como apresentado no item 4.1 deste trabalho com as experiências de Manoel Santana que, ainda jovem, teve um sonho onde uma pessoa lhe disse: “faça um viveiro de plantas nativas para reflorestar as áreas degradadas do território e assim resolver os problemas com o IBDF” (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p. 05). Este sonho mais tarde teria resultado na criação de um viveiro de mudas de árvores nativas em 2003 no quintal de Manoel Santana, até se formar em 2014 a COOPLANJÉ, uma cooperativa de reflorestamento presidida pelo seu filho Matias Santana com apoio e financiamento de entidades como o BNDES, a ONG Natureza Bela e a empresa VERCEL celulose (Cf. PIRES, 2020).

A cooperativa se tornou uma referência importante na aldeia para a preservação da área de Mata Atlântica do PNMP. Através dela, a escola estabelece trabalhos de parceria para o plantio de mudas e recuperação de áreas degradadas no entorno do PNMP, que sofre periodicamente com os incêndios nas estações secas do ano. Neste sentido, vemos o relacionamento direto entre os ideais preservacionistas assumidos por Manoel Santana: *derrube uma árvore e plante duas que nunca vai faltar* e as iniciativas pedagógicas e curriculares de ensino da Escola Pataxó em

Boca da Mata a partir das atividades de replantio em áreas degradadas e combate à incêndios.

No conjunto destas experiências, vemos uma busca ativa e militante de professores e lideranças indígenas pelo diálogo entre as expectativas de sobrevivência da comunidade e os ideais preservacionistas do Estado e setores ambientalistas da sociedade nacional. Neste cenário, a escola indígena tem sido palco importante de mediação nos debates sobre as iniciativas do grupo étnico para o diálogo intercultural. Vimos na ementa da disciplina de Gestão Ambiental a intenção de se estabelecer, a partir da escola, “(...)uma discussão sadia e positiva entre índios e não-índios, divulgando os conhecimentos indígenas, em uma mão de via dupla” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ BOCA DA MATA, 2015, p. 393).

Estas situações e proposições de diálogos interculturais não são lineares nem equitativas. Nas experiências com a demarcação do território discutidos neste trabalho, vimos diversos momentos de contestação e quebra das expectativas sobre as possibilidades de diálogo, resultando em mudanças de estratégias e recomposição de alianças. Vimos, por exemplo, o tensionamento destas experiências durante as reuniões que precederam a retomada do PNMP em 1999, na ocasião em que Manoel Santana propõem ao IBAMA plantar árvores frutíferas na margem do Parque para se evitar os recorrentes incêndios e o chefe do Parque afirma que, se os índios plantassem árvores exóticas, eles iriam arrancar.

Conforme a história relatada no trabalho de Cardoso (2016) a partir de uma entrevista com Mathias Santana, após esta fala do Chefe do PNMP, seu Manoel Santana teria dito em tom enérgico: “– Então quero ver se você arranca! Agora entendi, vocês não querem proteger a natureza, vocês querem a nossa terra!” (p.24). Dois dias depois, foi deflagrada a retomada do PNMP e mantida essa área como território Pataxó até os dias atuais. Vemos aqui um momento de ruptura sobre os esforços para o diálogo com o órgão ambientalista, deixando em evidência a convicção de Manoel Santana e dos Pataxó em relação aos seus direitos sobre o território.

Vimos no item 4.3 deste trabalho, que a consolidação simbólica deste ato foi a publicação, no dia da *retomada*, de um manifesto que buscava legitimidade política e diálogo com as expectativas ambientais relacionadas ao Estado e à sociedade nacional. Neste momento foram citadas as memórias dos anciões Pataxó e o direito constitucional conquistado, enquanto meios para se legitimar o vínculo e o direito indígena sobre o território retomado (Cf. Carta do Povo Pataxó, 1999 *apud* CARVALHO, 2009, 218). No mesmo documento é manifestada a intenção de transformar o Parque Nacional em Parque Indígena, destacando o propósito de *preservá-lo e recuperá-lo* (IBIDEM).

Dando sequência a estas intenções, as lideranças Pataxó redigiram outro documento, em que são manifestos os propósitos gerais e os princípios específicos para as ações estratégicas de manutenção do território e do Parque Indígena:

1. Os caciques reafirmam que as terras tradicionalmente ocupadas e reivindicadas são inegociáveis. 2. Fica também o compromisso de que a terra Pataxó do Monte Pascoal é de plena preservação, não tendo nenhuma possibilidade de desmate ou degradação ambiental de sua floresta, ao contrário, devemos iniciar a recuperação das nossas aldeias em volta do Monte Pascoal. 3. Pretendemos envolver todos os órgãos responsáveis, entidades ambientalistas interessadas em nossas propostas, indigenistas e setores do governo verdadeiramente dispostos a nos ajudar, na preservação do meio ambiente e na auto-sustentação do povo Pataxó (Pataxó et al, 1999, *apud*, SAMPAIO, 2000, p.45).

Estas condições de interação e rupturas entre os povos indígenas, o Estado e a sociedade nacional, têm agregado novos argumentos para esse diálogo e produzido instrumentos para o enfrentamento e luta territorial dos Pataxó.

Ao mesmo tempo em que vão sendo processadas estas experiências, as políticas públicas para os povos indígenas também vêm sofrendo alterações, como por exemplo o contexto de adesão do Estado brasileiro à Convenção nº 169 da OIT em 2004, quando o país reafirma internacionalmente seu compromisso com o respeito à diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas e se compromete em garantir a consulta e a participação dos povos indígenas em decisões que lhes afetem diretamente.

No contexto destas transformações conjunturais, o *Aragwaksã: Plano de Gestão Territorial do Povo Pataxó de Barra Velha e Águas Belas* (FUNAI, 2012) realizado durante os anos de 2008 e 2012, sob o contexto da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental em Terras Indígenas (PNGATI)¹⁰⁹, propõe uma *gestão intercultural do território*. O documento menciona uma *construção intercultural do Plano de Gestão Territorial Pataxó*, impulsionada com o processo de retomada do PNMP: “Com a retomada do território em 1999 houve maior esforços dos Pataxó em estabelecer as pautas de gestão destes espaços” (FUNAI, 2012, p.09). Vemos aqui um momento claro de convergência entre PNGATI e as estratégias de diálogos para a gestão do território indígena Pataxó.

Conforme o texto do documento, as discussões para a elaboração da PNGATI, “(...) procurará desenvolver ações com foco na proteção e recuperação dos recursos naturais, bem como promover as práticas sustentáveis nesses territórios, tendo em vista o bem-estar físico e cultural dos povos indígenas” (FUNAI, 2012, p. 09). Neste sentido, o viés de uma metodologia *intercultural* para o *Plano de Gestão Territorial* prevê que a construção desse Plano seja resultado do engajamento de diferentes atores sociais vinculados ao Estado, às comunidades indígenas, às organizações ambientalistas, às universidades, etc. (IBIDEM).

Assim, a PNGATI, mencionada aqui como exemplo, passa a prever o fomento de diálogos interdisciplinares e interinstitucionais, que passam a orientar algumas das políticas públicas voltadas à sustentabilidade e preservação ambiental em territórios indígenas. Tais iniciativas preveem o etnomapeamento e etnozoneamento das áreas indígenas, definidos no Artigo 2º do Decreto de sua regulamentação como “ferramentas para a gestão territorial e ambiental de terras indígenas” (PNGATI, 2012)¹¹⁰.

109 PNGATI instituída a partir de 2012, é estruturada em seis eixos temáticos: 1 - proteção territorial e dos recursos naturais; 2 - governança e participação indígena; 3 - áreas protegidas, unidades de conservação e terras indígenas; 4 - prevenção e recuperação de danos ambientais; 5 - uso sustentável de recursos naturais e iniciativas produtivas indígenas; 6 - propriedade intelectual e patrimônio genético (Cf. DECRETO Nº 7.747 de 2012)

110 O documento define o Etnomapeamento enquanto um “(...)mapeamento participativo das áreas de relevância ambiental, sociocultural e produtiva para os povos indígenas, com base nos conhecimentos e saberes indígenas”; e o Etnozoneamento como um “instrumento de planejamento participativo que visa à categorização de áreas de relevância ambiental, sociocultural e produtiva para os povos indígenas, desenvolvido a partir do etnomapeamento” (PNGATI, 2012).

Não é nosso objetivo aqui avaliar o alcance e a efetivação destas políticas públicas, mas uma comparação entre a PNGATI (2012) e as políticas públicas para o Plano de Manejo do PNMP, elaborado em 1979 pelo órgão florestal do governo federal o IBDF, pode ser bastante elucidativa para se compreender as mudanças empreendidas a partir das conquistas dos movimentos indígenas na formulação e execução das políticas públicas e no diálogo com o Estado e a sociedade nacional nas últimas três ou quatro décadas.

O Plano de Manejo do Parque Nacional de Monte Pascoal, elaborado em 1979, buscava um acordo com a FUNAI a fim de viabilizar a retirada dos indígenas da área do Parque e manter seu ideal preservacionista sobre aquele espaço. O Plano propunha definir a área a ser ocupada pelos indígenas e *desvinculá-la* do PNMP por “ser incompatível com os objetivos do Parque a presença do índio” (PLANO DE MANEJO PNMP, s/d, p.02).

Em nenhuma das 148 páginas do documento é mencionada a participação de indígenas no processo de elaboração ou execução do Plano de Manejo do Parque¹¹¹, negando qualquer diálogo direto com os Pataxó e suas expectativas para o território. A referência aos indígenas aparece em situações consideradas problemáticas, como quando é relatado um incêndio de grandes proporções ocorrido em 1973, destacando que: “(...) nas proximidades do aldeamento dos Pataxós, foram provocados pelo nefasto hábito da ‘queima de roças’ sem o necessário cuidado” (PLANO DE MANEJO PNMP, s/d, p.61). E em seguida, contraditoriamente destaca o trabalho compulsório dos indígenas no combate a estes incêndios: “Felizmente, os danos causados pelo fogo foram de pouca monta, devido à pronta intervenção dos funcionários do Parque, arregimentando os próprios índios Pataxós e trabalhadores rurais da região, utilizando-os no combate ao fogo” (IBIDEM, p.61).

Enquanto nas páginas iniciais do Plano de Gestão Territorial Pataxó (FUNAI, 2012) vemos a menção a centenas de nomes Pataxó pertencentes a diversas comunidades no território, as páginas iniciais reservadas aos agradecimentos sobre

111 O Plano foi elaborado por uma equipe formada por 01 coordenadora, 01 geólogo, 02 Engenheiros(as) Florestais, 03 Engenheiros(as) Agrônomos(as), 01 Geógrafa e nenhum representante indígena.

a elaboração do Plano de Manejo do PNMP em 1979, há uma menção honrosa à um delegado de polícia da Bahia e aos guardas do Parque, destacando seu:

(...) elevado espírito de abnegação, dignidade e empenho nas tarefas de proteção do Parque Nacional de Monte Pascoal (...) por parte do pequeno corpo de guardas, principalmente Siquara, Benjamim, Pericles e Zezinho, que há tantos anos vem desempenhando a função de fiscalização com dificuldades, não esmorecendo nunca no seu brio de bem cumprir (PLANO DE MANEJO PNMP, s/d, p.02).

O Plano de Manejo elaborado pelo IBDF divide a área do PNMP em sete zonas¹¹², mas em nenhuma delas zonas está prevista a presença ou participação de índios Pataxó. Ao contrário, a *Zona de Recuperação*, proposta pelo documento, reconhece que ela “corresponde a área de influência agrícola dos Pataxó”, e para sua efetivação especifica o objetivo de “Manter contacto com a FUNAI, para finalizar entendimentos sobre a reserva indígena e consequente desocupação da área pertencente ao Parque”(IBIDEM, p.99). Tal acordo era fundamental para o desfecho final do planejamento de recuperação da área que previa: “Demolir as moradias existentes na Zona de Recuperação”(IBIDEM).

Em relação à chamada *Zona Histórico-Cultural*, restrita a uma pequena área próxima ao Monte Pascoal, o documento não faz menção à presença indígena na região e caracteriza esta zona como “áreas onde manifestações históricas e culturais ou arqueológicas são encontradas e serão preservadas, estudadas, restauradas e interpretadas para o público. Servem à pesquisa, educação e uso científico” (IBIDEM, p.90).

Nestas breves considerações, vemos que o intervalo aproximado de 30 anos que separam a elaboração dos dois documento voltados ao uso das áreas relacionadas ao PNMP e ao território tradicionalmente ocupado pelos Pataxó, apresenta encaminhamentos bastante diversos quanto a participação indígena nesse processo. Estas transformações relativas às políticas públicas para o Território Indígena e o Parque Nacional parecem refletir os embates e as conquistas das organizações dos movimentos indígenas nas últimas décadas, estabelecendo assim

112 Sendo elas: Zona de Uso Intensivo, Zona de Uso Extensivo, Zona de Uso Primitivo, Zona Histórico-Cultural, Zona de Uso Especial, Zona Intangível, Zona de Recuperação.

condições mais favoráveis para o diálogo entre as expectativas de sobrevivência dos povos indígenas, o Estado e a sociedade nacional.

Enquanto objeto central neste trabalho, vimos estas transformações e mudanças acontecerem de forma acentuada no campo das políticas para a educação escolar indígena e da educação intercultural. E como estas políticas têm sido apropriadas pelos indígenas tendo em vista a melhoria nas condições de vida e a sobrevivência das comunidades Pataxó no território.

O Aragwaksã: Plano de Gestão Territorial do Povo Pataxó de Barra Velha e Águas Belas (FUNAI, 2012), buscou o diálogo com as comunidades pertencentes ao território e teve ampla participação dos professores e lideranças Pataxó. No contexto destes engajamentos, as escolas indígenas foram destacadas como parceiras fundamentais para os objetivos de preservação ambiental, sustentabilidade econômica, valorização da cultura e gestão do território. Dentre os dezesseis temas elencados para o Plano de Gestão Territorial, o tema *Educação e Fortalecimento da Cultura*, foi aquele que apresentou o maior número de problemáticas e ações a serem desenvolvidas. Entre as estratégias de ações apontadas (vinte e seis no total), destacamos a de se promover “Educação ambiental e viveiros de mudas nas escolas indígenas”, “Hortas escolares e comunitárias”, “Cursos profissionalizantes e tecnológicos” e “Centros Culturais” (FUNAI 2012, p. 77). Vemos aqui, mais uma vez, a relação entre a educação escolar Pataxó e os projetos sociais, culturais, ambientais e econômicos relacionados ao território. Um projeto escolar e territorial de autonomia indígena, atentos à importância e necessidade dos diálogos interculturais.

5.3. EDUCAÇÃO INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR PATAXÓ EM BOCA DA MATA

Nesta última seção, busco apresentar duas experiências pessoais que me parecem representativas de como os processos interculturais indígenas têm sido construídos, experimentados e difundidos no contexto escolar Pataxó na aldeia Boca da Mata. Deste modo, pretendo enfatizar elementos possíveis para o diálogo

intercultural, apresentando situações de ensino e aprendizagens presentes no contexto das experiências escolares na comunidade.

Vimos neste trabalho, que nos tempos do professor João Duro e de Juliana, a noção de educação diferenciada remetia às relações diretas entre a escola e a comunidade. Antes mesmo que se efetivassem os princípios para uma educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, como nos dias atuais, os professores e alunos indígenas na comunidade já compartilhavam, através de suas atividades cotidianas, os valores e as relações sociais comuns, que distinguem e definem a educação escolar indígena na aldeia Boca da Mata.

Como pudemos observar, as conversas entre Juliana e o professor João Duro, estavam marcadas por temas relacionados aos interesses relativos ao território e às especificidades do grupo étnico em suas experiências com a sociedade nacional: “porque a gente não tinha que esperar que alguém lá de fora viesse trazer pra gente. Porque o que era bom da gente eles já tinha tirado, que era o território” (HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA, 2021, p. 8). Também foi possível notar neste tempo, que a integração entre as metodologias de trabalho comunitário e as relações de ensino e aprendizagem na escola, se davam no dia a dia da sala de aula, como na afirmativa de Juliana sobre como concebiam a educação escolar nos tempos de João Duro: “ele sempre falava comigo que a educação escolar indígena tem que ser assim, daquela forma né, um ajudando o outro”(IBIDEM).

Estas metodologias têm acompanhado a formação dos professores indígenas nas licenciaturas interculturais e no magistério indígena, e inspirado a construção de currículos diferenciados como o ensino da língua indígena Patxôhã mencionados acima. Tais experiências têm relacionado as pedagogias internas da comunidade com os processos que envolvem a organização e a gestão dos espaços escolares, como destacado por Jovino em sua biografia que, na condição de diretor, afirma:

(...) numa coisa que é o que mais marca a escola de Boca da Mata: os portões nunca estão fechados, pois ela é de toda a comunidade, pode ser visitada a qualquer hora, é o local onde tudo que é importante para nós acontece, se tornou uma referência quando o assunto é comemorar, conquistar e planejar lutas. É um lugar do qual sentimos muito orgulho, do pequeno ao mais velho (HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ, 2021, p.23).

Durante meu trabalho como professor nas escolas Pataxó de Barra Velha e Boca da Mata no ano letivo de 2016, me chamou a atenção que, apesar de os Pataxó estarem buscando um projeto de educação diferenciada comum à todas as aldeias – como a partir do ensino da língua indígena e das práticas culturais Pataxó – cada escola estabeleceu calendários com atividades específicas, que se relacionam com a comunidade na qual estão inseridas.

Vimos no item 4.4 deste trabalho, algumas das atividades que marcam o calendário escolar em Boca da Mata, como a Semana Cultural em abril, a caminhada ao Monte Pascoal em agosto e a Feira Cultural Pataxó em outubro, por exemplo. Nos períodos em que estas atividades são realizadas, ocorrem momentos de planejamento, divisão de responsabilidades e a produção de diversos trabalhos que mobilizam professores, alunos, lideranças e pais de alunos entre outros membros da comunidade.

A Semana Cultural em Boca da Mata certamente está entre as atividades mais prestigiadas na escola. Nesta semana os afazeres escolares se voltam para a realização de diversas atividades que culminam com um grande Awê de abertura e o início dos jogos indígenas, no campo de futebol no centro da aldeia. As tarefas são variadas e demandam incursões aos quintais, às roças, aos rios e às matas da aldeia, para se conseguir os materiais necessários e se ter acesso às pessoas que dominam os saberes requeridos para a realização de cada uma das atividades.

Assim, professores e alunos se organizam em grupos para realizarem atividades de pesquisa referentes aos assuntos e conteúdos curriculares e desenvolvem trabalhos temáticos relacionados às respectivas disciplinas escolares. Estes trabalhos são expostos e apresentados em *stands*, construídos especialmente para a ocasião. No geral são *stands* de artesanatos contendo maracás, tacapes, trajes indígena, gamelas, colher de pau e estopas, elaborados a partir da folha da patioba, de imbirá, da palha de coco, de sementes, de madeira, etc; há *stands* de culinária em que são oferecidos peixes, beijus, kauim, farinha de puba, etc. e muitas frutas, há também *stands* com remédios de plantas medicinais, *stands* de mudas de árvores nativas, *stands* com instrumentos musicais e *stands* com literatura de cordel, poesias, textos acadêmicos etc.

Desta forma, diversos elementos que simbolizam a cultura indígena Pataxó são (re)produzidos para serem expostos, apresentados ou oferecidos nestes *stands*, em que os participantes e visitantes são convidados a compartilhar os sabores, as cores, as formas, os sons, os cheiros, as palavras escritas, as pinturas artísticas e as simbologias que compõe ou representam o modo de vida, o cotidiano e a cultura Pataxó na aldeia Boca da Mata. Ocorrem ainda neste período as pinturas corporais, a confecção de armadilhas, os ensaios e preparativos para as apresentações dos Awê e o almoço coletivo que é servido à toda comunidade no pátio da escola.

Tais iniciativas buscam mobilizar os componentes curriculares da escola em conjunto com os saberes e as pedagogias comunitárias Pataxó. Conforme o PPP da Escola Pataxó Boca da Mata (2015), a programação tem por objetivo promover “Discussões, debates, intercâmbio de comunidades, prática dos Jogos Indígenas, awê, apresentações teatrais, etc.” (p. 35). Deste modo, a Semana Cultural busca difundir junto a população local e regional as práticas culturais e os saberes Pataxó abordados na escola e que se relacionam com os conhecimentos ancestrais ligados ao modo de vida indígena e comunitário no território.

Em geral, pais de alunos, familiares, amigos e vizinhos da aldeia - de sítios e povoados próximos - comparecem para assistir às apresentações dos alunos, aos jogos indígenas ou para ver a exposição dos trabalhos das turmas e demais atividades que acontecem durante o evento. Também são convidados membros da secretaria de educação, políticos ou empresários do município, que, de alguma maneira, apoiam as iniciativas da comunidade. Os jogos indígenas e as principais atividades da programação são narradas em equipamento de som em tom festivo e fraterno.

Nestes dias, são realizados mutirões para preparar a infraestrutura, a alimentação, e a decoração dos espaços para a realização dos jogos e demais atividades relacionadas ao evento. Estas ações são produzidas através de divisões por sexo, faixas etárias, por salas de aula, entre professores, alunos e familiares¹¹³.

Em 2018 eu pude participar de algumas destas atividades, quando acompanhei a construção do espaço onde aconteceria a exibição e apresentação

113 As relações de gênero, por exemplo, me condicionou a participar de certas atividades como as que descrevo a seguir e ser preterido em outras como a produção do bolo de puba no forno da farinha, um ambiente marcadamente feminino.

dos trabalhos temáticos desenvolvidos por alunos e professores durante aquela semana, os então denominados *stands* de exposição. Nesta ocasião, estávamos à beira do campo de futebol, próximos ao salão comunitário da aldeia, atarefados com a amarração das varas de madeira que formariam as paredes e divisórias da estrutura, quando Edimarcos e Jovino, discretamente se agacharam num canto próximo ao grupo e após um breve diálogo entre eles, chegaram até nós com a demanda de *21 varas grandes de paus* para a construção de três ocas que serviriam de apoio às equipes que disputariam os jogos indígenas dali a dois dias.

Neste momento, os colegas e professores que estavam presentes debocharam do fato de que Edimarcos e Jovino tinham riscado o chão e com alguns gravetos tivessem traçado a *engenharia* (como eles mesmos ironizaram) necessária para a construção das três ocas no espaço principal onde aconteceriam os jogos. Foi então, que Edimarcos argumentou que seu Manoel Santana também utilizava-se de um método semelhante para planejar e engajar os seus parentes na luta pelo território. Eles lembraram que Manoel Santana costumava ir ao quintal dos parentes e desenhar no chão o território, os lugares, os rios e as roças das famílias ou as áreas que deveriam ser retomadas e, assim, planejava, discutia e organizava a ocupação e a divisão dos espaços na aldeia. Diante de tais considerações, os gracejos pararam por ali e o tom da conversa entre os presentes se dividiu entre alguns comentários sobre a época do período de retomadas vivenciadas no território na última década e a discussão sobre como iríamos retirar a madeira na mata.

O desdobramento desta ação resultou que na parte da tarde, deste mesmo dia, juntamos sete pessoas que, em um carro e duas motos, buscamos 21 varas de madeira com diâmetros entre 15 e 25 cm, com cerca de seis a oito metros de comprimento para a construção das três estruturas. Soube através de Jovino, que entre estas varas havia pelo menos seis espécies diferentes de árvores, cujas características das madeiras eram avaliadas quanto à sua resistência, peso, dureza e durabilidade diante de pragas e intempéries. Outras pessoas presentes também opinaram sobre aquelas madeiras enquanto aguardávamos a retirada das últimas varas: essa é boa para fazer escadas, aquela para cumeeira na construção de casas, está é boa para o fogão porque queima mansinho...

No contexto destas experiências é possível perceber algumas dimensões importantes sobre a educação indígena na comunidade. Estas atividades carregam diversos saberes necessários para a condução de assuntos ligados ao território e à educação escolar indígena. Envolvido com as atividades coletivas do calendário escolar, pude aprender pela manhã sobre as histórias e as estratégias de luta dos Pataxó naquele território e conceber o prestígio de lideranças como Manoel Santana, ligado a estas histórias. Na parte da tarde, e ainda no contexto das atividades relacionadas à Semana Cultural, aprendi com Jovino um pouco sobre a vegetação local, em que se destacaram algumas espécies de árvores que, com a participação dos demais colegas presentes, pude compreender sobre seus usos no contexto comunitário e territorial Pataxó. Destacando assim o potencial pedagógico e intercultural destas atividades relacionadas a Semana Cultural e ao calendário escolar.

Outra experiência marcante que ilustra as relações de ensino e aprendizagens no contexto da Semana Cultural, se deu quando eu acompanhei Ronaldo, professor de Língua Materna-Patxôhã e Educação Física, enquanto ele pintava os corpos de seus alunos para a apresentação do Awê, que aconteceria na noite do dia seguinte.

Ronaldo é filho de seu Luiz Pesca e atua como professor para o Ensino Fundamental I desde que se formou no Ensino Médio em 2010. Naquela ocasião, ele estava com 25 anos de idade, e neste dia, passei toda a manhã e uma parte da tarde no pátio central da escola, acompanhando o seu trabalho. Os alunos que chegavam em pequenos grupos, aguardavam a sua vez com conversas e brincadeiras. Neste ínterim, cochichavam diante de minha presença.

Naquele ambiente pude observar como as crianças e os adolescentes interagem durante o tempo em que estavam esperando a vez de serem pintados. Com as crianças menores, era visível o caráter lúdico e despreocupado com que lidavam com as pinturas. O professor Ronaldo não era o único a pintar naquele momento, as próprias crianças interagiam entre si e pintavam umas às outras. Elas estavam sempre a ralar carvão, no chão, na lixa, na faca, recolhiam o pó extraído e misturavam ao sumo do jenipapo, voltavam à faca, batiam com o cabo para amassar a ponta de pequenos gravetos ainda verdes ou pedacinhos de cipós e com a lâmina desfiavam as fibras das pontas para produzirem os pincéis. Para muitas daquelas

crianças o corpo parecia não haver limites, pintavam o rosto, as palmas das mãos, sem parecerem preocupadas em como iríamos interpretá-las, e assim, também pintavam o banco onde estavam sentadas, o chão e as roupas.

Já os adolescentes pareciam preocupados com os elementos estéticos e os significados das pinturas. Diante do professor, alguns alunos sugeriam onde ou o quê queriam que fosse pintado, outros apenas se sentavam a deixavam a inspiração por conta do professor. Após algum tempo de espera e expectativa, eles partiam satisfeitos com suas pinturas que podiam ser nas costas, no peito, nos braços, nas pernas ou no rosto. No decorrer da atividade Ronaldo me atentava para alguns traços relevantes naquelas pinturas, quando realizados no rosto, na altura dos olhos e do nariz, que sinalizavam quanto à faixa etária, ao sexo (se masculino ou feminino), ou se a pessoa era solteira ou casada. Sobre os significados daquelas pinturas também havia referências à animais como besouros e borboletas, algumas espécies de árvores e seres espirituais como os *Naô-Xohã* nomeados em Patxôhã. Entre as pinturas, Ronaldo mencionou uma que remetia à folha da patioba, que possui um significado vital entre os Pataxó, usada no preparo de alimentos como a tradicional muqueca de peixe ou em momentos de luta pela sobrevivência no território, quando utilizadas para se comunicarem nas matas com a emissão do som de seu toque e para se esconderem ou até mesmo realizarem *avultamentos* diante das perseguições sofridas por parte da polícia durante o *Fogo de 1951* ou pelos guardas do Parque Nacional nas décadas de 1960 e 1970. Ao final da tarde eu fui presenteado com uma pintura nas costas que remetia a um “Kamurú”, uma madeira nativa da região conforme fui informado.

Durante as conversas, Ronaldo fez questão de ressaltar que não se via como professor, mas sim como um incentivador da cultura. E nesse contexto mencionou um primo seu, que afirmava se sentir *mais índio* quando estava pintado ou trajado. Sobre a importância das pinturas corporais e dos grafismos para a identidade étnica, vimos sua relevância no processo de formação das professoras Sabastiana (Ektanay) e Adrielle, mencionadas no item 3.3.3 deste trabalho.

Em relação à sua formação escolar, Ronaldo disse que ingressou na terceira turma de Ensino Médio na aldeia e se formou em 2010, quando iniciou o trabalho como professor no Ensino Fundamental I. Ele relatou que aprendeu o Patxôhã

sozinho, e ao mencionar sobre seu método autodidata, afirmou que, em vez de assistir televisão, ele preferia pegar a *apostila de Patxôhã*¹¹⁴ e aprender uma palavra nova.

Ronaldo, que na época ainda não havia ingressado no ensino superior, me disse que já havia tentado, por três vezes, entrar no Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) da UFMG e, uma vez, no curso de Licenciatura Intercultural Indígena (Linter) no IFBA, mas que não havia conseguido. Ainda assim, ele atuava como professor há 8 anos na escola em Boca da Mata, reforçando, mais uma vez, o potencial formativo da comunidade e dos quintais como o de seu pai Luiz Pesca. Em 2020, depois de mais uma tentativa, Ronaldo ingressou no curso de Licenciatura Intercultural Indígena no IFBA de Porto Seguro-BA.

No dia seguinte, li em um cartaz fixado em um dos *stands* do evento a seguinte inscrição: “A pintura corporal para o povo Pataxó representa força, amor, espiritualidade, união, alegria, paz, estado civil, momentos de festividade na aldeia e também período de luto”. Todos estes sentimentos me pareceram presentes na Semana Cultural, desde o momento da realização das pinturas entre o professor Ronaldo e seus alunos, onde prevaleceram o amor, a união, a paz e a alegria, na apresentação do Awê, em que se destacam a espiritualidade e a festividade, até a realização dos jogos indígenas quando prevalece os sentimentos de força, união e alegria. Em relação ao luto, ele pôde ser visto em referências artísticas (pinturas em telas) e nas letras de canções do Awê quando remetem ao massacre de 1951 em Barra Velha.

No primeiro episódio com Jovino e Edimarcos me pareceu marcante a referência à luta pelo território e o destaque dado ao papel das lideranças mais antigas no cotidiano das atividades coletivas e comunitárias. Com Ronaldo, pude aprender um pouco mais sobre os processos escolares na comunidade, relacionados às formas de relacionamento entre alunos e professores.

Diante de experiências como estas, somos levados a conceber uma característica própria de ensinar entre os professores, alunos e lideranças na aldeia, uma prática onde se aprende em momentos de interação e cooperação, num processo de troca de conhecimentos técnicos, históricos, afetivos e culturais

¹¹⁴ Esta Apostila de Patxôhã é resultado da sistematização dos trabalhos de pesquisa realizados pelo grupo Atxôhã, mencionado ao longo deste trabalho.

inerentes à ação coletiva e ao trabalho comunitário entre os Pataxó no território. Estes elementos nos levam a pensar nas formas e estratégias didáticas para o ensino em contextos interculturais da educação indígena entre os Pataxó e a centralidade destes saberes e metodologias de aprendizagens para a consolidação de uma educação escolar na comunidade.

As celebrações e atividades relacionadas ao Dia do Índio sinalizam para o duplo propósito de fortalecer as relações étnicas e comunitárias do grupo, ao mesmo tempo em que se busca comunicar aos membros externos da comunidade os elementos referentes à cultura indígena e ao modo de ser Pataxó. Neste sentido, estas experiências pareceram de grande relevância em seu papel pedagógico e intercultural, consolidadas a partir do relacionamento entre a comunidade, a escola e os visitantes externos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos *conhecer e refletir sobre a educação escolar indígena e intercultural no contexto de uma pesquisa participante na Escola Indígena Pataxó de Boca da Mata*. Para isso, busquei inicialmente (a) *conhecer e aprender sobre o processo de construção da educação escolar indígena em Boca da Mata*, principalmente a partir das experiências relatadas pelos membros da comunidade durante a Oficina de Estudo do Meio em que foi produzido um memorial sobre a escola indígena Pataxó na aldeia. Por este fio condutor foi enfatizado o desejo da comunidade em construir a escola e conduzir os processos educacionais para que as crianças pudessem estudar na própria aldeia, sem terem de se deslocar para os povoados e cidades próximas. Assim, na seção 3 deste trabalho, pudemos acompanhar algumas situações fundamentais como a contratação e o envio de professores à comunidade, a ampliação na oferta do ensino na Educação Básica, a formação de professores indígenas e o ensino da língua e da cultura indígena em contexto escolar.

Diante de tais considerações, busquei em seguida, (b) *conhecer e refletir sobre a educação intercultural indígena no contexto escolar e territorial Pataxó de Boca da Mata*, quando passamos a conceber algumas das questões que conectam a escola em Boca da Mata ao projeto territorial Pataxó. Neste momento foi destacado a presença das famílias no território e a luta destes indígenas pelo direito sobre estes espaços. Assim, os percursos biográficos apresentados evidenciaram a importância dos vínculos familiares e ancestrais Pataxó no território, marcados por deslocamentos e fixação dessas famílias em locais tradicionalmente ocupados, sobretudo nas imediações de Barra Velha e do Monte Pascoal.

Através dessas histórias e narrativas, fomos levados a conceber a dinâmica socioespacial dos Pataxó no extremo sul da Bahia, mais precisamente às margens dos rios Caraíva, Corumbau e seus afluentes, desde suas fozes, no litoral, até as nascentes nas serras do Pindoba e da Gaturama, respectivamente. Assim, pudemos conhecer algumas experiências e memórias relacionadas à manutenção de lugares habitados pelos indígenas desde há muitas gerações como, por exemplo, a Lagoinha, o Pongó, o Campo do Boi, o Rala Cú e o Céu, citados anteriormente.

A manutenção e defesa destes *lugares* parece estar em relação direta com o desejo dos indígenas de viverem em comunidade e dar prosseguimento às relações familiares e tradições culturais concebidas em um território formado por esse conjunto de lugares abertos e mantidos - desde há muitas gerações - pelos Pataxó. Narrativas neste sentido foram destacadas, por exemplo, por Jovino, quando menciona em sua autobiografia, que a formação da Aldeia Boca da Mata se deu por conta do *desejo* das famílias de *viverem em comunidade* naquele *lugar*. Outro exemplo emblemático ocorreu na biografia de seu Manoel Santana quando, mesmo diante da proibição de permanecerem na área demarcada para o Parque Nacional, ele insistiu em manter-se no território, indo viver *no combro da praia*. Tivemos ainda referências aos movimentos de retomadas, mencionados na biografia de Júlio Beré, além de relatos memoráveis sobre esse desejo dos Pataxó de manter os laços comunitários e territoriais através das viagens de suas lideranças para o Rio de Janeiro e Brasília, desde a década de 1940, com a finalidade de defender seus direitos sobre o uso do território.

Vimos portanto, que estes percursos têm permeado as relações e os saberes praticados no contexto escolar e comunitário dos Pataxó, incidindo sobre os projetos de educação escolar indígena e intercultural em Boca da Mata. Nesta perspectiva, as viagens, as retomadas, as relações intrafamiliares e a forma particular de se relacionarem com o Estado e a sociedade nacional para a defesa e manutenção do território, despontam como traços que caracterizam as iniciativas relacionadas à construção da Escola Indígena Pataxó em Boca da Mata.

No plano metodológico da pesquisa, seu Patxyó nos levou a pensar criticamente sobre as relações de poder que envolvem o trabalho acadêmico em sua pretensão hierarquizante e os usos opressores que ele pode suscitar. Com a noção de *situação etnográfica*, desenvolvida principalmente por Pacheco de Oliveira (1998; 1999; 2013a; 2013b; 2016), buscamos evidenciar a impossibilidade da neutralidade nos processos que envolvem a pesquisa etnográfica, ao mesmo tempo que, com Damatta (1978), focamos a experiência intersubjetiva da pesquisa, encarada como um *rito de passagem* em que o olhar do pesquisador sobre o seu lugar no mundo não pode ser o mesmo de antes do início da pesquisa. No conjunto destas questões, a Pesquisa Participante, especialmente em situações de *educação popular*

(BRANDÃO, 1987; FREIRE, 1987) e/ou contextos de *herança colonial* (BORDA, 1985), nos insere em relações de aprendizagens que incidem sobre as condições históricas presentes, e que nos fazem olhar criticamente o passado para (re)pensar, com mais intensidade, sobre os encaminhamentos *pós-etnográficos* da pesquisa, um processo que, apoiados em Siri (2007), chamamos no início deste trabalho de *interaprendizagem*.

Neste sentido, um trabalho que procura uma relação mais interativa com os sujeitos da pesquisa deve se perguntar sobre as possibilidades de ação e intervenção sobre os diferentes contextos em que atuam os atores e sujeitos sociais engajados ou envolvidos com o processo da pesquisa. Deste modo, busquei na etapa final deste trabalho, *(c) problematizar a questão da educação escolar indígena e da educação intercultural a partir das experiências escolares e territoriais Pataxó em Boca da Mata para, por fim, refletir sobre a questão da educação intercultural, sinalizando quanto às possibilidades de ação e participação dos diferentes atores sociais que atuam no contexto escolar e educacional brasileiro*.

Vimos com Ribeiro (2018) que o tema da educação intercultural tem possibilitado interpretações diversas e, muitas vezes, tem sido evocado por grupos sociais com interesses contraditórios. Buscando enfatizar o tema da educação intercultural na América Latina, os pesquisadores Antônio Carlos de Souza Lima e Luiz Felipe dos Santos Carvalho (2018) sugerem que:

(...)suspender as certezas e enfatizar os contextos de seu uso pode ser uma boa via de acesso para entender essas variações e nos fazer defrontar as histórias das diferentes maneiras como os povos indígenas foram tratados por governos nacionais ao longo do século XX, das quais a generalização da interculturalidade como projeto de futuro (educacional) é capítulo muito recente (p.09).

No contexto dos problemas levantados neste trabalho, vimos que é a partir da Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 210, que a legislação brasileira assegura às comunidades indígenas o direito de acessar o Ensino Fundamental através da utilização “de suas próprias línguas, e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). Esses direitos foram conquistados a partir dos movimentos de professores e lideranças indígenas que, desde o final da década de

1970, têm se mobilizado para a construção da educação escolar indígena e estabelecido seus princípios norteadores no âmbito das políticas públicas brasileira.

A educação intercultural no Brasil esteve associada exclusivamente ao universo escolar indígena e, mediante documentos centrais como a LDBEN (BRASIL, 1996) e o RCNEI (BRASIL, 1998), foi condicionada aos princípios da especificidade, da diversidade, do bilinguismo, da participação comunitária e da autonomia indígena na gestão sobre os processos educacionais nas escolas indígenas do país.

Buscando aprofundar a questão da educação intercultural no Brasil, vimos nas problematizações iniciais deste trabalho, que os professores e as comunidades indígenas também têm reivindicado a necessidade de que a educação intercultural seja estendida às escolas não indígenas do sistema educacional brasileiro¹¹⁵. A legislação referente a Educação Básica brasileira não menciona diretamente a questão da educação intercultural para as escolas não indígenas do país, mas prevê diretrizes curriculares e situações de aprendizagens que apontam neste sentido.

A LDBEN (BRASIL, 1996), em seu Artigo 26, menciona que os currículos da Educação Básica devem ter uma base nacional comum, complementada “por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Ao especificar esta questão, a 4ª seção deste artigo determina que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Aqui, a ideia de assimilação e integração parece sobressair em relação a noção de pluralidade e respeito à diferença, uma vez que se limita à indicação de que essas diferentes culturas e etnias *contribuíram* para a formação da nacionalidade brasileira, sugerindo assim, certa síntese nestas relações.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, constituem o primeiro documento oficial que salienta a importância do ensino sobre a diversidade

115 Vimos que desde os movimentos pioneiros dos professores indígenas, como os que resultaram na Declaração de Princípios do movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, em 1991, ou no I Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato Grosso, em 1989, os professores e lideranças indígenas reivindicam que sejam tratadas e veiculadas corretamente a história e a cultura dos povos indígenas no sistema de ensino brasileiro e defendem que a sociedade nacional deva ser educada no sentido de combater a discriminação histórica em relação aos povos indígenas no país (SILVA, 2016).

cultural no Brasil, e destaca a necessidade de sua inserção nos currículos escolares. Diante da mobilização dos movimentos sociais, de organizações da sociedade civil e dos debates acadêmicos, a Lei nº 10.639 de 2003 alterou a LDBEN (BRASIL,1996), que passou a incluir no currículo oficial brasileiro a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Ao buscar regulamentar estas alterações, a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a *Educação das Relações Étnico-Raciais* e para o *Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. No documento é destacada a busca por uma educação escolar voltada para a formação de uma sociedade multicultural e multiétnica, como podemos observar em seu Artigo 2º, onde é endossado o propósito de “promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática”. A 1ª seção desse Artigo dispõe que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004).

Embora o tema da educação intercultural ainda não seja mencionado diretamente nas políticas educacionais do país, neste momento, vemos uma mudança significativa em que passa a prevalecer uma orientação voltada ao reconhecimento da diversidade étnica e sociocultural brasileira. Desta forma, a temática das relações étnico-raciais nos currículos tem apresentado problematizações e experiências importantes nos encaminhamentos de iniciativas relacionadas educação intercultural no sistema de ensino do país.

O Artigo 3º deste mesmo documento, põe em evidência a intenção de uma melhor compreensão sobre os povos indígenas e afro-brasileiros e destaca a

importância de seus conhecimentos e processos educativos para a educação nacional:

Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira (BRASIL, 2004).

Aqui, as diretrizes destacam a possibilidade de compartilhar os processos educativos e as formas de conhecimentos dos povos indígenas e afro-brasileiros, em condição de complementariedade, com o objetivo de se construir bases curriculares e pedagógicas comuns para o ensino destas temáticas. Para se atingir tais expectativas, o documento propõe ações de pesquisa em conjunto com os movimentos afro-brasileiros e povos indígenas. E no sentido de avançar nestas questões, em seu Artigo 4º, ratifica que os sistemas de ensino:

(...)poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino (BRASIL, 2004).

Apesar de o documento não mencionar os relacionamentos necessários e possíveis junto aos povos indígenas e suas organizações, vemos que a legislação brasileira começa a tensionar para que o sistema de ensino assuma uma postura educacional voltada à interculturalidade, em que a aproximação dos sistemas de ensino nacional junto às organizações afro-brasileiras e dos povos indígenas é apontada como metodologia de trabalho necessário para a efetivação destas diretrizes.

Neste mesmo sentido, a Lei 11.645 de 2008 altera novamente o texto da LDBEN (BRASIL, 1996) em seu Artigo 26 e inclui a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígenas nos currículos do Ensino Fundamental e Médio na rede de ensino nacional. Esta alteração parece incluir algumas das demandas dos movimentos indígenas e põe em destaque a necessidade de informações mais

atuais e consistentes sobre as sociedades indígenas no país, apresentando suas especificidades históricas e socioculturais.

A inclusão destas temáticas nos currículos escolares tem implicação direta na capacitação dos agentes escolares, através da formação e qualificação de professores e gestores educacionais para a elaboração de currículos, produção de material didático e pesquisas acadêmicas relacionadas ao tema.

Tais diretrizes para a educação escolar no país sugerem uma maior aproximação das questões relacionadas às agendas e projetos socioculturais dos povos indígenas e das populações afro-brasileiras e, neste sentido, tendem a exercer influência sobre as relações políticas, sociais e culturais estabelecidas entre o Estado, o conjunto da sociedade nacional e as populações afro-brasileiras e indígenas.

Apesar destas iniciativas recentes, a tradição integracionista e homogeneizadora do sistema educacional brasileiro tem apresentado dificuldades estruturais para a implementação de diretrizes curriculares voltadas para o ensino das relações étnico-raciais brasileira em uma perspectiva intercultural. Ao problematizarem sobre as limitações que permeiam a implementação da Lei 11.645/08, Paladino e Russo (2018) destacam em suas pesquisas que:

Se, por um lado, é uma orientação importantíssima para desvelar a invisibilidade desses grupos e destacar a relevância de sua atuação ao longo da história do Brasil, por outro, sem maiores esclarecimentos, pode-se subentender que sua relevância se associa apenas ao fato de que contribuíram para a mestiçagem deste País, apontando para traços culturais isolados e folclorizados. Neste sentido, consideramos que a lei nº 11.645 aponta poucos conteúdos de aprendizagem que podem ser trabalhados sobre o assunto (PALADINO e RUSSO, 2018, p.245).

Vimos na introdução deste trabalho que, em uma tentativa de avaliar as publicações de livros didáticos destinados às escolas brasileiras, Paladino e Russo (2018) analisaram as guias do PNLD divulgados pelo MEC em 2013 e constataram *a total ausência do termo interculturalidade*, destacando que apenas os termos *diversidade cultural* e *pluralidade social* foram encontrados. Conforme as autoras:

(...) é inquietante perceber que não existe qualquer mudança sobre a visão de interculturalidade proposta pelo Governo Brasileiro desde 1996: nas políticas educativas, a perspectiva intercultural só é voltada para os povos indígenas que precisam aprender a lidar com a sociedade nacional. A discussão de diversidade é inserida a partir desse olhar de desigualdade de poder que, em nenhum momento, é discutido (PALADINO e RUSSO, 2018, p.264).

No entanto, as autoras destacam que, apesar da insuficiência dos livros e materiais didáticos, as principais iniciativas sobre o tema da diversidade cultural e da interculturalidade no âmbito educacional têm sido empreendidas pelos professores, que se veem responsáveis pela implementação desses currículos:

Também é preciso destacar que, ao longo da pesquisa, observamos que a inclusão da temática indígena deve-se muito mais a iniciativas de professores de forma individual do que a uma preocupação da instituição escolar. São os professores que, de forma particular, sentem-se engajados com a questão, e procuram realizar atividades mais sistemáticas com seus alunos sobre a diversidade étnico-racial. São raros os casos em que a instituição assume a importância da temática e apoia e orienta os docentes para a aplicação da lei, e mais raros ainda quando abordamos a temática indígena desde uma perspectiva mais crítica e condizente com as demandas dos povos indígenas brasileiros na contemporaneidade (PALADINO e RUSSO, 2018, p.264).

A partir de entrevistas com professores da rede de ensino estadual no Rio de Janeiro, as autoras constataram que cerca de 80% deles consideravam que “os livros didáticos apresentam os povos indígenas ‘de forma generalizada’, ‘superficial’ ou, até mesmo, de forma ‘preconceituosa’” (PALADINO e RUSSO, 2018, p.259). Ao caracterizarem como *generalizada*, *superficial* e *preconceituosa* as abordagens dos livros didáticos, esses professores sinalizam a demanda por outras formas de conhecimento sobre as questões culturais e históricas relacionadas aos povos indígenas no Brasil.

Conforme o trabalho de pesquisa das autoras, as avaliações críticas por parte dos professores também estiveram acompanhadas do desejo de ampliar os conhecimentos e de se estabelecer iniciativas para o enfrentamento dessa situação:

(...) todos os professores participantes da pesquisa reconheceram a importância de se incluir a temática indígena no currículo das escolas brasileiras, e a maior parte deles também demonstrou uma visão crítica sobre a forma com que os indígenas são apresentados nos livros didáticos. Grande parte dos professores também disse ter interesse em saber mais sobre estes povos, principalmente, gostariam de ter acesso a dados mais atualizados sobre sua situação contemporânea (PALADINO e RUSSO, 2018, p.264).

Apesar da legislação em vigor, vemos que as iniciativas sobre a questão da educação intercultural para as escolas não indígenas têm ocorrido por conta dos próprios professores da rede de ensino que, mesmo diante das limitações e dificuldades encontradas (pessoais e estruturais), têm empreendido experiências significativas quanto aos currículos e práticas pedagógicas relacionadas à inclusão destas temáticas nas escolas de Educação Básica.

No contexto destas iniciativas, Paladino e Russo (2018) destacam que os materiais produzidos por professores e escritores indígenas têm sido utilizados como recurso fundamental na implementação das diretrizes relativas à Lei 11.645/2008 e para o ensino das relações étnico-raciais no Brasil. Conforme o trabalho das autoras junto aos professores da rede estadual de ensino no Rio de Janeiro:

Alguns também citaram o uso de livros de literatura infanto-juvenil escritos por autores indígenas como um suporte importante para desconstruírem estereótipos, mas apontam a dificuldade de localizar tais livros (são poucos os títulos disponíveis em livrarias mais comerciais) (PALADINO e RUSSO, 2018, p.265).

Neste sentido, pensar sobre tais iniciativas parece ser de grande relevância para o contexto da educação intercultural no Brasil. As pesquisadoras constataram, ainda, que essas limitações sobre o ensino das culturas indígenas para a educação intercultural no país, refletem também o modo como a sociedade brasileira não indígena concebeu historicamente estas temáticas, e que são refletidas nas relações em sala de aula. Paladino e Russo (2018) nos apresentam o exemplo de uma professora que vai nessa direção:

É interessante destacar a resposta de uma das professoras que trabalham em uma escola situada próxima aos territórios Guarani Mbyá: “Senti muita dificuldade de trabalhar com crianças da educação infantil, porque falar sobre índios para elas era como se

estivesse falando de algo inexistente, apesar de ter uma aldeia indígena em Angra dos Reis” (PALADINO e RUSSO, 2018, p.258).

A fala da professora evidencia a dificuldade estrutural em reconhecermos os povos indígenas em sua contemporaneidade, e revela ainda que o desconforto não se relaciona apenas ao fato de que aquelas crianças desconheciam a existência indígena na região, mas que, como professora, talvez não se sentisse segura para abordar a questão indígena a partir de uma experiência local e concreta. Esse relato representa um caso exemplar quanto às dificuldades e obstáculos encontrados por nós, como professores, professoras, gestores, gestoras ou estudantes brasileiros (não indígenas) ao abordar a temática indígena sem referir-nos a um índio distante, folclorizado em seus costumes, idealizados como heróis ou vitimizados, localizados num tempo histórico passado e distantes geograficamente¹¹⁶.

Deste modo, os professores indígenas têm se apresentado como um ponto chave no processo de educação intercultural. Estes professores foram criados em quintais como o de seu Luiz Pesca, Manoel Santana, Júlio Beré e Jovino em Boca da Mata, eles compartilham os conhecimentos, as pedagogias e os projetos socioculturais indígenas para o presente. Em diálogo com esta perspectiva, a autora indígena Graça Graúna, do povo Potiguara, destaca em seu artigo *Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto*, que:

A nossa literatura contemporânea é um dos instrumentos que dispomos também para refletir acerca das tragédias cometidas pelos colonizadores contra os povos indígenas; a literatura é também um instrumento de paz a fim de cantarmos a esperança de que dias melhores virão para os povos indígenas no Brasil e em outras partes do mundo. Fazer literatura indígena é uma forma de compartilhar com os parentes e com os não indígenas a nossa história de resistência, a nossas conquistas, os desafios, as derrotas, as vitórias (GRAÚNA, 2012, p.275).

Nesta mesma direção, vimos na seção anterior, a intenção da professora Pataxó Erilsa Braz dos Santos (2018) em contar a história do território de Barra Velha e Monte Pascoal para as escolas não indígenas do país, na perspectiva

116 Pacheco de Oliveira (2016, p.49-50) irá afirmar que a representação social que se tem hoje sobre os povos indígenas no Brasil, não foi forjada no período colonial, mas sim a partir do II Império, no contexto de fim da escravidão, quando se procurou representar os primeiros habitantes desta terra como remotos e idílicos.

indígena, enquanto membro daquele território e em diálogo com as mais velhos e lideranças locais. Neste sentido, toma destaque o potencial e a demanda dos professores indígenas como interlocutores fundamentais para o diálogo intercultural no contexto escolar brasileiro.

Estas narrativas autorais indígenas também têm o potencial de exprimir e ensinar sobre as cosmologias e os saberes indígenas. No sentido de se pensar o caráter intercultural da autoria indígena, Edson Dorneles de Andrade (2019) da etnia Krenak, destaca que:

Por sua vez, a grandeza da literatura indígena para os não indígenas é um convite para olhar o exterior, além do texto. É também uma reflexão sobre o tempo, o tempo quando animais e seres humanos compartilhavam mais claramente uma mesma cultura, a natureza lhes era diversa e multiforme (ANDRADE, 2019, p.341).

É portanto, articulando saberes ancestrais e territoriais, que estes autores indígenas praticam a interculturalidade e nos ensinam sobre a educação intercultural. Ao relacionar histórias e cosmologias próprias em seus trabalhos destinados ao público em geral, os professores e escritores indígenas expõem a unilateralidade do ensino e dos saberes nas escolas brasileiras, ao mesmo tempo que, denunciam a *colonialidade do saber* presentes em seus currículos. Nesta perspectiva, se tornam evidentes as insurgências relacionadas às discussões sobre o ensino da história e da cultura indígena nas escolas brasileiras, e de suas implicações para o ensino das relações étnico-raciais no país.

A fim de complementar estas discussões referentes à formação dos professores para a atuação no contexto da Lei 11.645/2008 e da educação intercultural, acrescento algumas questões suscitadas pela pesquisadora Vera Candau (2006; 2008; 2016) na prática com a formação de professores não indígenas no contexto de um curso de pós graduação promovido pela autora, cujo objetivo central era “identificar experiências interculturais produzidas a partir do cotidiano escolar” (2016, p.804). Nesta ocasião, a pesquisadora e os professores cursistas que atuavam na rede de ensino da Educação Básica do estado do Rio de Janeiro, buscavam caminhos para se *interculturalizar* a escola e optaram por um enfoque nos currículos

e nas salas de aulas, enquanto elementos centrais para a promoção da educação intercultural nas escolas (IBIDEM).

Candau (2016) destaca que teria sido ainda na fase inicial do curso quando surgiram os primeiros desafios para os participantes:

O primeiro exercício esteve orientado a realizar um texto livre sobre “minha identidade cultural”. Temos proposto essa atividade em muitos cursos sobre relações entre educação e culturas que desenvolvemos nos últimos anos. Tem sido recorrente a dificuldade dos professores e professoras em realizarem essa reflexão. Muitos afirmam ser a primeira vez que pensam sobre esse tema e outros limitam-se a um relato descritivo de sua trajetória. Mais uma vez constatamos essa realidade. Não foi fácil para as professoras reconhecerem seu processo de construção identitária do ponto de vista cultural. A tendência é enfatizar características de personalidade. No entanto, consideramos ser esse um ponto de partida fundamental, pois, à medida que tivermos maior capacidade de reconhecer nossas próprias identificações culturais, estaremos também mais abertos e sensíveis aos processos de construção identitária dos demais, nossos alunos e alunas, nossos colegas e amigos (p.804).

A experiência narrada pela autora destaca que o processo de ensino e aprendizagem de outras culturas implica um (des)conhecimento de si, e, conseqüentemente, uma (re)construção de nossas próprias identidades. Em uma sociedade em que as relações étnico-raciais são hierarquizadas e assimétricas como a brasileira, tais experiências têm implicado em um processo crítico de (auto)referenciamento nessa sociedade. Nossa condição de cidadãos, professores(as), alunos(as) ou pesquisadores(as) exige uma reflexão intersubjetiva que nos obriga a reorganizar as representações sociais sobre o contexto social, cultural e político no qual estamos inseridos. Daí as dificuldades de uma abordagem mais aprofundada da educação intercultural no contexto das relações étnico-raciais brasileira.

As dificuldades de externalizar nossas próprias identidades expõem relações sociais assimétricas e hierarquizadas racialmente, como a noção de *colonialidade do saber e do poder* trazidos por Walsh (2009) e Quijano (2000). A articulação destas questões em contexto escolar parece implicar na necessidade de uma redefinição crítica dos papéis sociais e institucionais que caracterizam os processos escolares na rede de ensino brasileira. Diante deste contexto, Candau (2016)

qualifica estas experiências com a educação intercultural como *insurgentes* e destaca que:

É importante ter presente que já existem nos sistemas educativos experiências “insurgentes” que apontam para outros paradigmas escolares: outras formas de organizar os currículos, os espaços e tempos, o trabalho docente, as relações com as famílias e comunidades, de conceber a gestão de modo participativo, enfatizando as práticas coletivas, a partir de um conceito amplo e plural de sala de aula, etc. Mas essas experiências permanecem periféricas, não são adequadamente visibilizadas, nem fortemente apoiadas (p.807).

Apesar de focados inicialmente nos currículos e na sala de aula, as experiência de formação intercultural problematizadas pela autora, demonstraram que a intersubjetividade aparece como uma face extremamente importante e desafiadora na educação intercultural. Ao avaliar as dificuldades encontradas pelas professoras cursistas, Candau (2016) enfatiza a centralidade do processo de alteridade em um contexto de educação intercultural:

Para que possa haver de fato um diálogo, primeiro se faz necessário que se tenha passado por um momento de “provocação” pessoal, movido por uma inquietação, um desconforto. Acredito que a interculturalidade necessite de algo mais contundente do que o plano discursivo, de trocas de opiniões e posicionamentos, pedagógicos ou políticos [...] (p. 815).

Neste sentido, acreditamos que, para além dos currículos e da sala de aula, a educação intercultural deve provocar os atores sociais a se conceberem como participantes ativos desse processo. No conjunto destas experiências compartilhadas pela autora, a interculturalidade passou a ser pensada pelo grupo de professoras como uma prática provocativa e ameaçadora: “(...)‘se a diversidade estiver ligada ao folclore, a escola tentará explorá-la através de projetos, que para ela virou uma moda. Se for ameaçador, vai ignorá-la” (CANDAU, 2016, p.817). Esse trecho expõe uma questão muito importante para a educação intercultural no Brasil, pois retoma a ideia de que a escola foi usada historicamente para construir uma identidade nacional, difundir valores universais, prezar pelo progresso e desenvolvimento do homem eurocêntrico, urbano, industrial e civilizado, etc.

Diante destas questões, as experiências com o curso de formação para a educação intercultural citadas por Candau (2016), levou os participantes a refletirem sobre a necessidade de se estabelecer espaços e ambientes propícios para que esse processo seja contínuo. Conforme a avaliação do grupo de professores:

Foi salientado com força que a formação continuada é o principal elemento potencializador, “porque não tem como a gente trabalhar com essa questão da interculturalidade se você não tem espaços de formação continuada onde os professores possam conversar sobre isso, essa é a grande dificuldade” (CANDAU, 2016, p. 817).

Estas experiências deixam em destaque a necessidade de construção de espaços propícios para a abordagem do tema da educação intercultural, em que os atores sociais possam compartilhar e defrontarem-se como sujeitos no (em) processo de formação.

Vemos, portanto, a partir dos trabalhos de pesquisa de Paladino e Russo (2018) e das experiências formativas de Candau (2016), que o ensino da temática indígena em sala de aula, quando voltado à percepção das relações étnico-raciais no país, deve estar pautado em vivências pessoais, coletivas e institucionais transformadoras. Os temas e experiências trazidos pelas autoras até aqui, atribuem à interculturalidade um papel de desconstrução de sujeitos sociais etnocêntricos, e sugerem um aprendizado em que se possa, ao mesmo tempo, conhecer o outro e aprender sobre si mesmo. Nesse sentido, a formação intercultural acarreta uma correspondência relacional e identitária crítica, como pessoas, professores(as) e cidadãos(ãs) de uma sociedade de herança colonial, racista e desigual.

Deste modo, se a educação intercultural tende a ser *crítica* ou *funcional* na perspectiva da *colonialidade do poder*, para resgatar a fala de Walsh (2009), enquanto processo formativo, ela tende a extravasar o campo da macro política e acontecer em experiências concretas, objetivas e intersubjetivas, entre atores sociais que são afetados em suas maneiras de olhar e se relacionar com o mundo e os atores sociais em sua volta.

A percepção sobre os processos de formação dos professores indígenas evidenciadas a partir deste trabalho, deu relevância ao poder de iniciativa coletiva destes professores enquanto atores, autores e interlocutores no processo de

educação intercultural, voltados para o fortalecimento da identidade étnica e para o diálogo com o Estado e a sociedade nacional.

Os trabalhos até aqui abordados, mostraram que os momentos de formação com os professores indígenas traz em seu processo uma rede ampla de aprendizagens em que as experiências coletivas de formação intercultural, como nos cursos de Licenciatura Intercultural e no Magistério Indígena, tendem a promover questionamentos epistêmicos junto aos agentes formadores, além de expor as contradições normativas das administrações institucionais e seus agentes.

As experiências entorno deste trabalho de pesquisa mostraram que na medida em que nos aproximamos das questões relacionadas a educação escolar indígena e ao território Pataxó, entramos em contato com seus projetos e expectativas nas áreas da cultura e da interculturalidade, do território e da sustentabilidade, enquanto projetos presentes e de futuro, considerados primordiais para o contexto das relações étnico-raciais no mundo contemporâneo.

Neste trabalho, busquei através das histórias e experiências relacionadas à educação escolar indígena Pataxó em Boca da Mata, evidenciar não apenas uma cultura diferenciada ou uma educação intercultural indígena em específico, mas também conceber alguns dos principais projetos socioculturais coletivos destes indígenas para a contemporaneidade. Estes projetos, que perpassam a questão escolar e territorial Pataxó, buscam para sua efetivação um diálogo intercultural crítico entre os diferentes setores que compõem o Estado, a sociedade nacional e internacional.

As conquistas dos movimentos de professores indígenas têm demonstrado que apenas a aprovação de leis que regulamentem a educação intercultural não serão suficientes se não houver engajamento dos atores sociais interessados. Deste modo, defendo que o aprofundamento das questões relacionadas à educação intercultural e do ensino sobre as relações étnico-raciais brasileira devam caminhar no sentido de um maior aproximação das escolas brasileiras e seus agentes educacionais junto aos povos indígenas do Brasil, através do reconhecimento de seus projetos socioculturais e de suas agendas de mobilização política, cultural, econômica, ambiental, etc.

Vimos no início deste trabalho que as discussões e experiências em torno da educação intercultural no Brasil e na América Latina, estiveram voltadas, até muito recentemente, exclusivamente ao campo da educação escolar indígena, e, neste sentido, acredito que as escolas indígenas, através de seus professores e comunidades indígenas, devam estar à frente das iniciativas direcionadas para a promoção da educação intercultural no contexto das escolas não indígenas do sistema de ensino brasileiro.

Nesta perspectiva, as escolas e os professores indígenas têm se destacado enquanto agentes de formação e transformação intercultural, como podemos ver na fala de Andrade (2019), ao citar de modo indireto Gersem Baniwa (2013; 2016), afirmando que: “Em vez de continuarmos nas páginas dos livros didáticos como figuras e referências do passado, estaríamos nas escolas e outras instituições de ensino do país como agentes vivos e ‘ao vivo’ de transformação social” (p.328).

A educação intercultural deve ser encarada como um processo de aprendizagem em que a alteridade crítica e o estranhamento atuam de forma pedagógica e transformadora. Assim, o *ensino da cultura e história indígena*, previstos na Lei 11645/08 e a *educação para as relações étnico-raciais*, determinada a partir da Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação desde 2004, têm servido como ponto de partida para a educação intercultural nas escolas não indígenas do sistema de ensino brasileiro.

Neste sentido, sugerimos que o ensino sobre a história e a cultura indígena nas escolas brasileiras não deve estar restrito às informações acadêmicas, inventários documentais, antropológicos ou denúncias sobre as violências históricas cometidas sobre as relações étnico-raciais brasileira, mas devem, igualmente, estar relacionado ao reconhecimento de suas produções literárias e artísticas, suas agendas políticas, seus calendários comunitários, suas experiências escolares e territoriais. Devemos nos empenhar para conhecer e frequentar alguns de seus espaços institucionais, como as escolas indígenas, para conhecer sobre os seus eventos sociais, culturais, acadêmicos, políticos, etc.

Aprender e problematizar sobre alguns destes eventos experienciados com a educação escolar Pataxó em Boca da Mata foi a motivação maior deste trabalho.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livre”, “castanhais do povo”, faixinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas**. 2a ed, Manaus: pgsca–ufam, 2008.

ALMEIDA, Emanilson Braz de. **A educação indígena e a linguagem teatral**: as narrativas orais do povo Pataxó na aldeia Boca da Mata. TCC (graduação). Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2016. <Disponível em: https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/monografias_2016.htm>. Acesso em 21/03/2019.

ANDRADE, Edson Dorneles de. O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a lei no 11.645/2008. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 39 n. 109, set.-dez., 2019 [p. 321-356].

BOMFIM, Anari Braz. **Patxohã, língua de guerreiro: um estudo sobre o processo de retomada da língua Pataxó**. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) Faculdade de Filosofia e Ciências. Salvador: UFBA, 2012.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. Em: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 5ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 42-62.

BOURDIEU, Pierre, et al. **A Miséria do mundo**. 17. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6. jan./dez. 2007. p.51-62.

_____. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. (Org.). **Pesquisa Participante**. 5ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 13**. 2012.

_____. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Brasília: SECAD; SEPPIR, junho, 2009.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana.** Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

_____. **Lei 10.639** de 9 de Janeiro de 2003. D.O.U. 10 de Janeiro de 2003.

_____. **Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.** Resolução CNE/CEB 03. 1999.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas** – RCNEI. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN).** Brasília, MEC/SEF. 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

_____. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Comitê de Educação Escolar Indígena.** Ministério da Educação e do Desporto, 1993.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988

CANCELA, F. **De projeto a processo colonial: índios, colonos e autoridades régias na colonização reformista da antiga Capitania de Porto Seguro (1763-1808).** Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Cotidiano escolar e práticas interculturais.* **CADERNOS DE PESQUISA.** V. 46 N 161, p.802-820, jul./set. 2016.

CAPATTO, Alexandre e FRANCO NETO, João Veridiano. Movimentos sociais, licenciatura intercultural e memória: experiências no ensino de Ciências Sociais Em: COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da; FRANCO NETO, João Veridiano. (org.). *Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Memória.* Araraquara: Letraria, 2019. [p. 151-177].

CARDOSO; PARRA e PINHEIRO, **Retomadas em Movimento: notas sobre a territorialização Pataxó.** VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária GT 3 – Práticas e conflitos nos territórios dos povos indígenas, 2017 p.1-25.

CARDOSO, T. M. **Paisagens em transe: uma etnografia sobre a poética e cosmopolítica dos lugares habitados pelos Pataxó no Monte Pascoal.** (Tese - Doutorado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Florianópolis: UFSC, 2016.

CARDOSO, T. M.; PARRA, L. B. **Etnomapeamento e zoneamento agroextrativista das aldeias Pataxó do Monte Pascoal**. Brasília: MMA/PNUD, 2008 (Relatório técnico).

CARVALHO, Maria Rosário de. O Monte Pascoal, os índios Pataxó e a luta pelo reconhecimento étnico. **Caderno CRH**, Salvador, v. 22, n. 57, p.507-521, Set./Dez. 2009.

CARVALHO, Maria Rosário de. **Os Pataxó de Barra Velha: seu subsistema econômico**. Salvador: Dissertação de mestrado apresentada na UFBA, 1977.

CARVALHO, Maria Rosário de. **Pataxó - Luta por demarcações**. Povos indígenas no Brasil, Instituto Sócioambiental, s/d. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/pataxo>> Acesso em: 20/03/2020.

CESAR, América Lúcia Silva. **Lições de abril: a construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha**. Salvador: EDUFBA, 2011.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. Em: **A experiência etnográfica: Antropologia e literatura no século XIX**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2011, p. 17-58.

DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter “Antropological Blues”. IN: NUNES, E. O (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978 (p. 23 a 35).

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas: Editora Kurt Nimuendaju, 2012.

DUTRA, Mara Vanessa Fonseca. **Arte e identidade em caminhos territoriais : a trajetória de Kanatyó Pataxó** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2012.

FABIAN, Johannes. **O Tempo e o Outro: como a antropologia estabelece seu objeto**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Terra e Paz. 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNAI, **Aragwaksã: Plano de Gestão Territorial do povo Pataxó de Barra Velha e Águas Belas**. Cardoso, Thiago Mota; Pinheiro, Maíra Bueno (Orgs.). Brasília: FUNAI/CGMT/CGETNO/CGGAM, 2012.

FUNAI. **Relatório circunstanciado para a identificação e delimitação da Terra Indígena Comexatiba (Cahy/Pequi): Município de Prado (BA)**. SOTTO-MAIOR, Leila Silvia Burger; GAIA, Sara Braga. (Consultoras). Portaria no 1.455/PRES, de 29 de novembro de 2006.

FUNAI, **Legislação**, Brasília. 1979.

GAYER, Corina Carmen. Diversidade Cultural e Diversidade Biológica no Monte Pascoal. Em: AGOSTINHO DA SILVA, Pedro Manuel, et alii. (Org.). **Tradições Étnicas entre os Pataxó no Monte Pascoal: subsídios para uma educação diferenciada e práticas sustentáveis**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008, p. 547-600.

GRAÚNA, Graça. Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. **Educação & Linguagem**. v. 15, n. 25, jan-jun, 2012. [p. 266-276].

GRÜNEWALD, Rodrigo Antônio. O Aldeamento, o Fogo e o Parque: Resistência Pataxó em Barra Velha. Em: AGOSTINHO DA SILVA, Pedro Manuel, et al. (Org.). **Tradições Étnicas entre os Pataxó no Monte Pascoal: subsídios para uma educação diferenciada e práticas sustentáveis**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008, p.121-154.

GUEDES, Iraia dos Santos. **Pataxó quer o seu território de volta: o Parque Nacional do Monte Pascoal como unidade de conservação e terra indígena**. TCC UFMG orientador: Pedro Rocha, 2017. Disponível em: <https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/monografias_2017.htm>. Acesso em: 12/12/2021.

HALL, Stuart. **Da Diáspora identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2003.

JACOBI, Pedro Roberto; TOLEDO, Renata Ferraz de. Pesquisa ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan.-mar. 2013

LACERDA, Ana Paula Carvalho Trabuço. **Laços de amor e amizade: a família escrava em Serrinha**. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009.

LAPLANTINE, **Aprender Antropologia**. São Paulo. Brasiliense. 1988.

LARAIA, Roque. **Cultura, um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar Editor 1999.

LIMA, Antônio Carlos de Souza; CARVALHO, Luis Felipe dos Santos Interculturalidade(s): das retóricas às práticas, uma apresentação. Em: LIMA,

Antônio Carlos de Souza, CARVALHO, Luis Felipe dos Santos e RIBEIRO, Gustavo Lins (Orgs.). **Interculturalidade(s) : entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. Rio de Janeiro : Contra Capa, 2018. p. 7-42.

LITTLE, Paul. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma Antropologia da territorialidade. **Anuário Antropológico/2002-2003**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004: p. 251-290

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do Meio: Teoria e Prática. **Geografia** (Londrina) v. 18, n.2, 2009.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia**. (col. Os Pensadores), São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARCIS, Teresinha. **Educação Escolar Indígena Diferenciada: Regulamentação e Implantação no Estado da Bahia – 1999- 2007**. [Anais] Vitória da Conquista - Bahia, 29 de Julho a 1º de Agosto de 2008. Disponível em: <[http://www.uesb.br/anpuhba/anais_eletronicos/Teresinha%20 Marcis.pdf](http://www.uesb.br/anpuhba/anais_eletronicos/Teresinha%20Marcis.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2019.

MAXIMILIANO, Wied-Neuwied,. **Viagem ao Brasil**. [Tradução de Edgar Süsskind de Mendonça e Flávio Poppe de Figueiredo. 2.a Ed. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1958.

MEC/INEP **Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

MEC/SECAD **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Henriques, Ricardo; Gesteira, Kleber ; Grillo, Susana; Chamusca, Adelaide (Orgs). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

MEC/CNE/CEB. **Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Gersem José dos Santos Luciano (Conselheiro relator). Brasília, 2007

MEC/ANAÍ-BA/UFBA Diagnóstico sobre a situação educacional dos Pataxó Meridionais (extremo sul da Bahia): Relatório Final. Salvador, 1999.

MENDES, Cândido. **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

MUNDURUKU, Daniel, **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Ibuí Souza. **Caraíva Velha: a vila Caraíva como território Pataxó**. 2017. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017a. Habilitação em

Ciências Sociais e Humanidades. Disponível em: https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/monografias_2017.htm. Acesso em: 12/12/2021.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato F. do. **Antropologia, Interculturalidade e Educação Escolar Indígena em Roraima**. Curitiba: Appris. 2017b.

NASCIMENTO, Rita Gomes e OLIVEIRA, Luiz Antônio. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educ.Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p.765-781, jul.-set. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 de out. 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de. A conquista do vale amazônico: fronteira, mercado internacional e modalidades de trabalho compulsório Em: **O Nascimento do Brasil e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2016, pp. 117-160.

_____. Curt Nimuendaju e a história Ticuna: elementos para uma reflexão crítica sobre a etnografia e o estatuto da etnologia. **Tellus** (UCDB), v. 24, 2013a. p. 227-259.

_____. Etnografia enquanto compartilhamento e comunicação: desafios atuais às representações coloniais da antropologia. Em: FELDMAN BIANCO, Bela (org.) **Desafios da Antropologia brasileira**. Brasília: ABA, 2013b. p.47-74.

_____. Uma etnologia dos “Índios Misturados?”. Em: **A Viagem da Volta : etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

_____. Uma etnologia dos " índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. Rio de Janeiro, **Mana** nº4, 1998. p.47-77.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de, **O trabalho do Antropólogo**. 2.ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PALADINO, Mariana e RUSSO, Kelly. A Lei no 11.645/2008 e a inclusão da temática indígena na escola: algumas reflexões sobre a perspectiva intercultural na educação pública brasileira. EM: Em: LIMA, Antônio Carlos de Souza, CARVALHO, Luis Felipe dos Santos e RIBEIRO, Gustavo Lins (Orgs.). **Interculturalidade(s) : entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. Rio de Janeiro : Contra Capa, 2018.

PALADINO, Mariana e ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PARRA, Lilian Bulbarelli. **Práticas de mapeamento e territorialidades: Uma experiência entre os Pataxó do Monte Pascoal**. (Dissertação de mestrado) Florianópolis, 2016. 241 p.

PARRA, L. B ;CARDOSO, T. M. **Etnomapeamento e zoneamento agroextrativista do complexo Aldeias-Parque Nacional do Monte Pascoal**. MMA / PNUD: Brasília, 2008.

PEREIRA, Tamires Santos. **O(a) Pataxó Meridionais e o Território Tradicional do Monte Pascoal no Extremo Sul da Bahia: Patrimônio, Cultura e Memórias CorpOrais**. Dissertação. orientador Edson Silva de Farias. Vitória da Conquista, 2016.

PIRES, Maria D'Ajuda de Almeida Braz. **A sobrevivência do povo Pataxó e a luta pela terra (aldeia Boca da Mata)**. 2020. [51] f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Língua, Artes e Literatura.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Orientador: Shirley Aparecida de Miranda; Coorientador: Juliana Prochnow dos Anjos. Disponível em: <https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/monografias_2018.htm>. Acesso em: 12/12/2021.

Plano de Manejo Parque Nacional de Monte Pascoal. IBDF. S/d (160p). Acesso em: 10/10/2021. Disponível em: <<https://uc.socioambiental.org/arp/997>>.

PONÇADA, Adriele Braz. **Moytãxó'wãý apekôy'txê ug iõp koxuk txóp Kioiã tsaẽhú upâ pataxi txó hãhãwré urauna'há makiamé: pinturas Corporais e os grafismos dos objetos artesanais das aldeias do Território Barra Velha**. 2018. Trabalho de Conclusão do Curso de Formação Intercultura de Educadores Indígenas FIEI/FAE/UFMG. Disponível em: <https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/monografias_2018.htm>. Acesso em: 12/12/2021.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. Revista **Em Aberto**, Brasília, v.17, nº 71, p.49-56, jan.2000.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ BOCA DA MATA. (revisado em outubro de 2015). Disponibilizado pela direção da escola. Porto Seguro, 2015, (375p).

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA CAMPUS DE PORTO SEGURO. 2014, (97p).

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo e América Latina. Em: LANDER, Edgardo (comp) **La colonialidad del saber: eurocentrismo e ciências sociales: Perspectivas latinoamericanas**, Buenos Aires, CLACSO, 2000.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Diversidade cultural como discurso global. LIMA, Antônio Carlos de Souza; CARVALHO, Luis Felipe dos Santos; RIBEIRO, Gustavo Lins (Orgs.). **Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2018. p.43-84.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras; MESSEDER, Marcos Luciano Lopes; MCCALLUM, Cecília Apresentação: educação indígena na contemporaneidade: novos desafios para o diálogo intercultural. Em: **Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 1-254, jan./jun. 2010. [p.15-22].

_____. O “resgate cultural” como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. Em: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. [p. 165-174].

_____. Breve história da presença indígena no extremo sul baiano e a questão do Território Pataxó do Monte Pascoal. **Cad. hist.**, Belo Horizonte, v. 5, n. 6, p. 31-46, jul. 2000.

SANTANA, Cleideane Ponçada. **Cantos tradicionais Pataxó na língua patxohã**. 2016. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Habilitação em Línguas, Artes e Literatura.<Disponível em: https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/monografias_2016.htm>. Acesso em 21/03/2019.

SANTANA, Joseane Ponçada. **Práticas e Dosagens Tradicionais da Medicina Pataxó da Aldeia Boca Da Mata**. Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura Intercultural UFMG, 2014.

SANTANA, Sebastiana Ponçada; GUIMARÃES, Heron Santana. **Moytão'wã: pintura corporal e identidade pataxó**. 2016. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Habilitação em Línguas, Artes e Literatura.<Disponível em: https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/monografias_2016.htm>. Acesso em 21/03/2019.

SANTOS, Erilsa Braz dos. **A história da demarcação da terra indígena Barra Velha**. 2018. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Habilitação em Matemática. Disponível em: https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/monografias_2018.htm>. Acesso em: 12/12/2021.

SANTOS, Givandete Evangelista dos; MARTINS, Suzana Maria Silva; SARAIVA, Valuza Maria. **Educação Escolar Indígena na Bahia: A construção de uma prática diferenciada**. 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de

Política e Administração da Educação 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/municacoesRelatos/0212.pdf>> . Acesso em: 21 jun. 2019

SANTOS, Leandro Braz dos. **História do ponto de vista Pataxó: território e violações de direitos indígenas no extremo sul da Bahia.** 2017. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Habilitação em Ciências Sociais e Humanidades. Disponível em: <https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/monografias_2018.htm>. Acesso em: 12/12/2021.

SEC-BA. **Plano de Desenvolvimento da Educação Escolar Indígena da Bahia.** Secretaria de Educação da Bahia, Salvador, 2003.

SILVA, Ana Claudia Oliveira da. A implantação da Lei 11.645/2008 no Brasil: um histórico de mobilizações e conquistas. Em SILVA, Edson e SILVA, Maria da Penha da [orgs]. **A temática indígena em sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008.** 2.ed. Recife: ed. dos Organizadores, 2016. p. 85-112.

SILVA, Aracy Lopes da. Uma Antropologia as Educação no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. Em: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.** São Paula: Global, 2001. p. 29-43.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.** São Paula: Global, 2001.

SILVA, Márcia Vieira da. *Educação indígena: as pegadas do saber* Em: Zaparoli, Witembergue Gomes (Org.) **Caminhos e encontros na educação de indígenas,** Imperatriz: Ethos, 2017. p.131-150.

SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Caderno Cedes,** n.49, Dez 1999.

SIRI, Rossana Podestá. Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas **Revista Mexicana de Investigación Educativa,** vol. 12, núm. 34, julio-septiembre, 2007, pp. 987-1014 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

SOUZA, Arissana Braz Bomfim de. **Arte e Identidade: Adornos Corporais Pataxó.** Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Estudos Étnicos e Africanos – UFBA, Salvador, 2012.

SOTTO-MAIOR, L. GAIA, S. **Relatório Circunstanciado de identificação e delimitação da Terra Indígena Comexatiba.** Funai. Brasília. 2015.

SOUZA Ana Cláudia; SOUZA, Jurema Machado de Andrade. **45 anos do Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro - PINEB**. fev 2016. Disponível em: <https://m.facebook.com/PINEB.1/photos/a.1547167225589724/1560787530894360/?type=3&_se_imp=0ZP0JTlkdVuTVwJzr>. Acesso em 12/12/2021.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes. **Escola e afirmação étnica o caso dos Pataxó de Barra Velha**. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, 2001.

STRECK, Danilo Romeu. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**. 2016; 20(58): p. 537-547.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras e educação. Em: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paula: Global, 2001. p.44-70.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18^a.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre Pesquisa-Ação. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. 3^a Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.82-103.

VIEIRA, Vislandes Bonfim. **A importância do canto dentro do ritual do Awê**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Habilitação em Línguas, Artes e Literatura. <Disponível em: <https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/monografias_2016.htm>. Acesso em 21/03/2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. Em: CANDAU, Vera Maria(Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. 2009. p.12-42.

_____. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: Abya-Yala, 2005.

ANEXOS

HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A ESCOLA PATAXÓ NA ALDEIA BOCA DA MATA

323



AWÃKÃP ÛG ÃBAKOHÁY
ÚPÂ KIJ ÊTXAWÊ PATAXÓ
UĨ PATAXI ÃGTAY ÚPÂ ĨBÁ



2021

Sobre a autoria do trabalho

Este material apresenta os relatos e depoimentos que narram a trajetória da Escola Indígena Pataxó de Boca da Mata. Eles aconteceram durante uma *Oficina sobre o Estudo do Meio* que abordou o tema das escolas na comunidade. A atividade foi realizada numa manhã de sábado, no dia 26 de outubro de 2019 e foi mediada pelo professor Álamo Gonçalves Pimentel, da Universidade Federal do Sul da Bahia. A oficina integrou o *Ciclo de Estudos e Oficinas Interculturais em Educação Escolar Indígena*, um curso de extensão realizado entre os anos de 2019 e 2021, proposto junto à comunidade por Alexandre Capatto (doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da UFSB), em parceria com o professor e coordenador do curso, Pablo Antunha Barbosa (UFSB).

A construção deste material é resultado do trabalho colaborativo entre os proponentes da oficina e os seguintes professores, funcionários e ex-estudantes indígenas da Escola Pataxó de Boca da Mata:

JOSÉ RAIMUNDO SANTANA (PATXYÓ) Professor
 JOVINO DE JESUS PONÇADA Diretor
 JULIANA DA CONCEIÇÃO SANTANA Coordenadora do Ensino Infantil e Fundamental I
 EVANETE SANTOS OLIVEIRA Professora
 EDIMARCOS PONÇADA SANTANA Professor
 LUCIANA SANTOS SILVA Professora
 JOSEANE PONÇADA SANTANA Professora
 ATXUAB (RENATO FARIAS DE JESUS) Cacique
 EKTANAY (SEBASTIANA PONÇADA SANTANA) Professora
 NYOMAKTXI PATAXÓ (ROMÁRIO FARIAS DO NASCIMENTO) Professor
 SIMONE FARIAS DE JESUS Professora
 DIONE ALVES FERREIRA Professor
 MÔNICA FARIAS DE JESUS Professora
 XIHÏTÚ PATAXÓ (RONALDO FARIAS DO NASCIMENTO) Professor
 KALEBY FARIAS DE JESUS Professor
 SAIARA NASCIMENTO DA CONCEIÇÃO Graduanda pelo FIEI/UFMG
 ITAINARA RIBEIRO DE SOUZA Ex-aluna da escola

O trabalho foi transcrito e editado por Alexandre Capatto entre os anos de 2020 e 2021
 Título em PATXÔHÃ por Nyomaktxi Pataxó

SUMÁRIO

Apresentação	i

Parte 1. FALAS E CONVERSAS SOBRE AS ESCOLAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA PATAXÓ DE BOCA DA MATA.	01

1.1 NA PRIMEIRA ESCOLA

<i>A escola de taipa, construída pela comunidade lá no seu Tibúrcio em 1982.....</i>	<i>01</i>

<i>A escola improvisada na casa de Seu Pedro Chiquinho, onde João Duro ensinou em 1987.....</i>	<i>06</i>

<i>O lugar do antigo postinho de saúde, que serviu provisoriamente de escola para a comunidade.....</i>	<i>11</i>

1.2 NA SEGUNDA ESCOLA	13

<i>A escola de tábuas, construída pela Funai em 1989 e a sala de aula improvisada na antiga igreja.....</i>	<i>13</i>

1.3 NA TERCEIRA ESCOLA	18

<i>A faculdade, construída pela comunidade ao lado da casa de seu Patxyó em 1996.....</i>	<i>18</i>

1.4 NA QUARTA ESCOLA.....	21

<i>A escola lá debaixo, construída pelo município em 1998.....</i>	<i>21</i>

1.5 NA QUINTA ESCOLA.....	25

<i>A escola lá de cima, a escola grande construída pelo estado em parceria com o governo federal em 2002 e o anexo construído pela comunidade em 2014.....</i>	<i>25</i>

Parte 2 - TEMAS E DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM BOCA DA MATA	

2.1 Educação indígena e ensino diferenciado	33

2.2 Do ensino multisseriado ao ensino seriado e o a formação de professores na comunidade.....	36

2.3 Escassez de recursos, superação e enfrentamento na construção da Educação Escolar Indígena na comunidade	37

2.4 Escola e Território	38

2.5 Das escolas às Universidades: fortalecer o presente com a memória do passado	39

ANEXOS

A) RELATO ESCRITO PELA PROFESSORA IRENE, QUE ATUOU NA ESCOLA EM BOCA DA MATA ENTRE OS ANOS DE 1984 E 1987, PELA FUNAI

B) MAPA DAS ESCOLAS EM BOCA DA MATA

C) IMAGEM: OS ARREDORES DA ESCOLA ATUAL EM 2006

D) IMAGEM: OS ARREDORES DA ESCOLA ATUAL EM 2019

E) A PRIMEIRA E A SEGUNDA TURMA DO MAGISTÉRIO INDÍGENA NA BAHIA

F) RECORDAÇÕES ESCOLA BARRA VELHA



Apresentação

Este trabalho é composto por duas partes. Na primeira, temos as falas e depoimentos de professores, funcionários, alunos e outros colaboradores, que fazem parte da trajetória da Escola Indígena Pataxó de Boca da Mata. A segunda parte tem como ponto de partida uma roda de conversa que aconteceu no final da oficina, na qual os participantes trouxeram temas e experiências compartilhados naquela manhã, dialogando com questões importante para pensarmos a Educação Escolar Indígena no Brasil.

O Memorial da Escola

Na primeira parte do trabalho, temos transcritas as falas dos participantes feitas durante uma caminhada, realizada pelos espaços onde foram construídas as escolas em Boca da Mata. Essa caminhada nos levou a diferentes pontos da aldeia e em cada um deles foram surgindo narrativas sobre como era o local à sua volta, os primeiros tempos da aldeia, como eram os professores, quem eram os alunos e a luta da comunidade para a ampliação na oferta da educação básica e da formação de professores da própria comunidade. Em meio a quintais, plantações e ruínas, pudemos estabelecer conversas e ouvir depoimentos de pessoas que passaram por essas escolas.

O ponto de partida foi o *quintal do velho Tibúrcio*, onde teria funcionado a primeira escola construída pela comunidade em 1982. No local encontramos uma roça de pimentas do reino, alguns pés de coco e uma jaqueira, com destaque às falas de uma primeira geração de professores em Boca da Mata. Juliana e Jovino foram alunos nessa escola e compartilham algumas memórias sobre o prédio escolar naquele período: “*A casa era de taipa, o chão de cimento e telha eternit. Era uma sala só e tinha um quarto para o professor e uma cozinhezinha. (...) a obra [foi] da comunidade né, fizeram regime de mutirão*” (p. 2).

Jovino recorda que nesse período o ensino “*era multisseriado, tinha aula de manhã, de tarde e de noite...*” (p.2). No entanto, as aulas eram frequentemente interrompidas por falta de professores e os alunos ficavam prejudicados sem poder concluir os estudos.

Seu Patxyó recorda que:

E também a escola não fechava o ano né, estudava quatro, cinco meses, seis meses, oito meses e daí parava, não tinha condições, porque ela era extensão de Barra Velha e aí o pessoal tudo aqui vinha de lá para cá, nas costas de burro de lá para cá, livro, merenda essas coisas, remédio tudo vinha nas costas de animais de lá pra cá. Aí se o cara ficava aqui dois meses, daí tinha que ir na rua daí ia e não voltava mais, daí tinha que vir outro, aí nunca fechava o ano, o cara iniciava o ano, estudava dez anos aí e não completava (p. 3).



A fala de seu Patxyó revela ainda que o apoio da Funai era muito precário e essas dificuldades, no entanto, eram compensadas pelo espírito de organização e trabalho voluntário dos membros da comunidade para que a escola pudesse funcionar. Ao falar sobre o cotidiano da escola, podemos notar a importância do trabalho coletivo na execução das tarefas empregadas naquele contexto. Um exemplo é a divisão das atividades entre alunos e professores e o trabalho de dona Anália como cozinheira voluntária, fato citado por Juliana no tempo das duas primeiras escolas.

Daí minha mãe era cozinheira voluntária, juntava os alunos e ia apanhar lenha, apanhava água pra cozinhar, o fogão era de lenha na época. A merenda vinha, daí os alunos se reunia, se juntava para limpar a sala e limpar o quintal. Aqui embaixo tinha um riozinho que o pessoal lavava roupa, as vasilhas da escola também. A lenha a gente subia aqui rapidinho, os alunos, os homens iam lá e traziam a lenha e mãe cozinhava aqui no fundo num fogão de lenha que tinha aí (Juliana, p.1).

Assim, também somos levados a conhecer um pouco sobre como eram os arredores da escola e as famílias que viviam naqueles quintais. Juliana recorda que *“o antigo morador aqui era o velho Tibúrcio, a família dele morava ali, Vaqueiro morava ali, no fundo tinha uma farinheira que o pessoal fazia farinha. Sapica morava ali nesse meiozinho ali também”* (p.01).

Nos depoimentos de Juliana e Jovino, também podemos conhecer um pouco dos alunos e professores que viveram nesse período:

(...) a irmã de Nitinawã, Nete [Evanete], Lene, Gildo, Legano [Negão?], foram alunos daqui da primeira até a quarta série. Gilena, Maria da Silva, Tatu, Zeti, a família de seu Tibúrcio, Maria, Gote, Vaqueiro, todos eram alunos daqui, o pai de Anailton, Daiane, Barrigudo, Bastiano, as meninas de seu Alício, Maria, Seissa...(p.01).

Antes de partir para o local onde foi construída a segunda escola, passamos por duas localidades que funcionaram como salas de aula improvisadas, enquanto serviram de residência para o professor indígena João Duro entre os anos de 1987 e 1988. Ele teria sido o primeiro professor indígena a ensinar na aldeia.

Após conhecer esses espaços, seguimos o caminho até o local onde foi construída a segunda escola, em 1989. Ela ficou conhecida como a escola de tábuas e teria sido uma iniciativa da Funai. Juliana nos conta que *“eram duas salas, uma sala de aula e a casa do professor.”* (p.14). No espaço onde funcionou a segunda escola só restou um pedaço do piso vermelho.

Neste local, Juliana recorda suas primeiras experiências como professora, ainda de maneira informal e como forma garantir a continuação das aulas:



Aqui eu fui professora e fui aluna também né, aqui na época que Nildes era professora e eu era aluna da quarta série, daí eu dava aula quando ela saía pra rua para pegar o pagamento ela deixava eu cuidando dos meninos também e aí, tinha vezes que ela ia e não voltava mais e ficava uma semana, ficava um mês com esses meninos aqui estudando aí eu passava dever no quadro também voltava, sentava e eu ia fazer no meu caderno, que ela deixava o plano pronto, era a cartilha (p. 13).

Juliana relembra outros professores da Funai, que deram aulas na comunidade antes de 1994, entre eles, Nagô, Gavião, Adenilton, Lucinha, e Nildes. A escola ficou sob a administração da Funai até o início dos anos 90, quando as políticas públicas para a educação escolar indígena passaram da administração da Funai para o Ministério da Educação e o Município. A professora Irene Maria de Jesus, que ensinou na primeira escola entre os anos de 1984 a 1987 era contratada pela FUNAI e nos conta em depoimento escrito que:

Em 1993, inicia-se um processo de inclusão de Comunidades indígenas no Sistema Nacional de Educação, através das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, orientadas pelo Ministério da Educação, passando a acessar os programas existentes nestas Instituições e propondo iniciativas que atendessem as demandas mais específicas de comunidades indígenas. Alguns funcionários da FUNAI, dentre estes me incluo, passamos a representar a Funai local/Regional /Sul e Extremo Sul da Bahia, junto as Representações indígenas e demais Instituições, principalmente as Secretarias Municipais e Estadual, envolvidas na efetivação de uma Política de Educação Escolar indígenas desta Região, num contexto também orientado pela Funai Nacional e o Ministério da Educação. (Anexo “A”)

Essa passagem administrativa da escola da Funai para o MEC acontece em conjunto com outras mudanças significativas quanto ao ensino seriado e a contratação de professores indígenas. Em 1996 começa o ensino seriado em Boca da Mata. Renato e Romário pertencem a uma segunda geração de professores da comunidade, eles se lembram que começaram a estudar nessa segunda escola, nos anos de 1997 e 1996 respectivamente, nas primeiras turmas seriadas na escola. Sobre as aulas naquele período, Romário relembra sua primeira professora, Maria Mianga, contratada pelo município:

Nós sentava lá, Maria Mianga pegava aquela varinha lá e se olhasse pra traz: “óh..., olha pra frente!”, era rígido o negócio lá, ela tinha uma varinha assim, um cipózinho. Maria Mianga pegava o violãozinho dela e começava a tocar com aquela vozona dela: “como pode um peixe vivo viver fora da água fria...”. Foi nessa época aí que nós andávamos um bocadinho né, levava o violão... Ela também foi uma das professoras que incentivou bastante a língua patxôhã na época né, ela trazia, colhia as palavras com os pessoal que sabia e trazia para os alunos dela. Ela era de São Paulo, mas ela incentivou bastante neste lado da língua do patxôhã (p. 14-15).

Assim, em cada quintal que visitávamos, foi possível perceber as diferentes gerações de alunos e professores que frequentaram essas escolas. A partir dessas recordações, pudemos conhecer como eram as aulas naquele período e perceber as transformações ocorridas ao longo dessas gerações,



assim como as conquistas da comunidade no avanço dos direitos à uma educação escolar indígena de qualidade. O processo de seriação impôs um novo ritmo de crescimento para a escola. O número de turmas aumentava a cada ano, e a ampliação na oferta do ensino fundamental aumentou ainda mais o prestígio da escola diante da comunidade. Neste tempo as instalações da escola da Funai estavam muito precárias, e um vendaval teria derrubado uma sala de aula, agravando ainda mais o problema. Foi quando a comunidade se uniu, mais uma vez, para resolver a situação.

Continuamos nossa caminhada até a escola erguida pela comunidade ao lado da casa de seu Patxyó, em 1996. Juliana se recorda da rapidez com que foi construída esta escola pela comunidade: *“É, a gente teve um curso lá em Barra Velha e quando retornou já estava tudo pronto! Aqui era duas salas, uma cozinha e uma secretaria”*(p. 18).

Edimarcos também relata sobre esta construção:

Em uma semana construiu toda a escola, os homens foram pra mata tirar madeira, as mulheres ficaram fazendo a alimentação, então assim, eu lembro aí deste processo, dessa construção daquele escola ali. Eu sei que três dias aquela escola estava pronta, e no quinto dia houve o embarreio da escola, e acho que com umas duas semanas, depois que o barro secou, os alunos já estavam lá estudando naquela escola entendeu, começaram a estudar já, foi muito rápido este processo aí (p. 25).

Nos relatos sobre essa escola, podemos perceber o surgimento de uma primeira geração de professores indígenas formados na própria comunidade. Assim que ingressaram na primeira turma do magistério, Juliana, Maria da Silva e Jovino começaram a dar aulas entre 1996 e 1997. Juliana e Jovino nos contam que:

Foi sete anos o curso do magistério, e o sonho da gente professor ali era que a gente tivesse espaço na universidade pra gente poder... eu sonhava muito em ir para uma faculdade né, e aí quando terminava a aula de manhã e de tarde, aí a professora Irene e a professora lá de Caramuru, Maria Muniz, sentava com a gente, tinha uma máquina, não tinha computador essa época ainda, sentava com a gente numa máquina de datilografar né (...) discutindo de que forma lidar com o governo para poder fazer esse projeto pra adquirir este espaço, porque na amazônia já tinha, e nós aqui não tinha chegado pra gente ainda né (...) A gente estudava o dia todo, às vezes até à noite, todo dia tinha reunião, também era cansativo porque todo dia tinha reunião, todo dia, todo dia tinha reunião e aí a gente ia até dez horas, onze horas da noite em reunião pra discutir estas políticas públicas aí para as escolas indígenas e graças a Deus a gente acabou que aconteceu (p. 9,10).

Neste momento, a luta pela formação de professores indígenas na comunidade passa a ser encarada como prioridade para a melhoria das condições de ensino em Boca da Mata. Com o início da seriação e o crescimento da aldeia, não demorou muito para que as duas salas de aula da escola recém construída e o salão da igreja fossem insuficientes para atender o número de turmas de

alunos. Em 1998, a fim de atender essas demandas, a comunidade conquistou junto ao município a construção de uma nova escola. Juliana nos conta que:

É, porque lá era duas salas de manhã, de tarde e de noite, aí vinha o pessoal dos alunos maiores né, que tinham que estudar de noite também e mais duas turmas, era quatro turmas à noite, daí por isso que veio o pedido desta [escola]. (...) O rodízio era uma turma que entrava sete da manhã, saía onze, entrava outra turma onze e saía [duas e meia]. Depois entrava outra duas e meia e saía às cinco da tarde. (p. 21).

Apesar da demanda por mais salas de aulas, a partir da implantação do *fluxos*, a escola construída pela prefeitura em 1998 começou suas atividades no ano 2000. Neste momento, funcionaram as duas escolas, a escola construída em 1996 ao lado da casa de seu Patxyó e a outra construída pelo município. Nessa última escola é que se consolida a oferta do ensino seriado até os últimos anos do Ensino Fundamental, da 5ª à 8ª série. Nesse contexto, surge a necessidade de nova ampliação do número de salas de aula. Essa necessidade foi exposta numa viagem de três lideranças da comunidade à Brasília que resultou na construção do prédio que hoje é o principal da escola:

Em 2002, essa escola, ela assim, de acordo com a necessidade de que a comunidade foi crescendo né, algumas lideranças sempre viajando pra Brasília (...) com as cobranças mais ainda, essa aqui que é uma escola construída pelo estado, em parceria com o governo federal, em 2002, em 2001, meu avô que hoje é o pajé, o Alfredo também, que é o cacique atual, e Zezito, eles estavam em Brasília e eles estavam em uma reunião no MEC, e o MEC falou que tinha três escolas para ser construídas, seria uma escola modelo para as comunidades indígenas, então naquele momento eles pediram para que fosse construído uma escola aqui na região e como estava uma comitiva do extremo sul da Bahia lá em Brasília, na reunião com o MEC na época, foram destinadas estas três escolas aqui, duas pro Território Barra Velha e uma pro Território Caramuru-Paraguassú, lá em Pau Brasil. Foi feita uma aqui em Boca da Mata, uma em Barra Velha e outra em Caramuru (...) (p. 24-26).

A urgência na expansão do número de salas de aulas não permitiu sequer uma inauguração oficial da escola, uma vez que a demanda por sala de aula não parava de crescer. Edimarcos recorda que:

(...) até então se falava que ia ter uma inauguração do prédio que nunca houve, então a inauguração foi a vinda dos alunos aqui pra dentro mesmo, em 2002, a partir de setembro, de outubro mais ou menos nessa época, nessa data, nós finalizamos aqui o projeto do Fluxos com as duas turmas de ginásio das séries finais, e no ano seguinte em 2003 as matrículas foram feitas, os alunos já começaram a estudar (...) então, na verdade nunca houve assim uma inauguração formal por parte do governo do estado, nem de ninguém, mas uma inauguração com a própria retomada, com a entrada dos



alunos para dentro da escola, esse é um ponto marcante, muito marcante de todo esse tempo aí (p.26,27).

Essa escola também é marcada pela luta da comunidade pela implementação do Ensino Médio, que demorou pelo menos mais três anos até se consolidar. Edimarcos recorda que:

(...) Então a partir daí, a partir de 2003 que teve o Ensino Médio também pros alunos que foram para aqui em 2002 (...) O nono ano que era a oitava série na época né, implantou uma turma de primeiro ano de Ensino Médio em Boca da Mata, só que assim, foi com a vontade realmente da comunidade que teve Ensino Médio na comunidade porém, ele não teve nenhum acordo, a secretaria ela não aceitou na época que esse Ensino Médio fosse regularizado, é tanto que estudou um ano sem valer pra nada né. (...) e Boca da Mata começou em 2005, com o Ensino Médio regular normal, e assim se deu o início desta escola (p. 27).

A primeira turma do ensino médio se formou em 2008 e resultou em uma nova geração de professores indígenas e estudantes universitário. Em 2010, conforme nos relata Edimarcos, a escola tinha 560 alunos, distribuídos em 23 turmas seriadas, e o número de salas de aulas foi novamente insuficiente, sendo necessário ocupar outros espaços improvisados, como a sala de leitura, a sala dos professores e o laboratório de informática. Assim, depois de novas mobilizações, em 2014, a comunidade consegue a construção de mais duas salas de aula e uma biblioteca, um prédio anexo a essa última escola. Nas palavras de Edimarcos,

Então aquelas duas salas ali, as duas do outro lado de lá foi construída depois deste prédio aqui, foi a comunidade que fez, nós aqui da escola nos reunimos por necessidade de fazer mais uma sala de aula, nós fomos contemplados com um projeto (...) No valor de quinze mil reais e esse valor não podia ser pra construção, podia ser construção assim, tipo ampliação, mas para concluir não poderia fazer nada disso, então, com várias idas à Porto Seguro, eu Jovino, Juliana é..., o próprio cacique também, é sentamos lá com a coordenação e levamos todas as justificativas possíveis para tentar construir uma sala, aí ele falou assim: “não, então vocês constrói uma, que é o dinheiro que tá vai dar só pra isso, no máximo pra construir uma. Aí voltamos pra aqui, conversamos com a equipe, disse: olha nós temos necessidade de construir duas salas, uma sala só vai resolver mas não vai atender a necessidade, vamos construir duas? Mas aí vai precisar de todo mundo, todo mundo vai precisar ajudar a meter a mão na massa mesmo. “Vamos sim!” Construimos aquelas duas salas ali, que hoje atende a necessidade da comunidade (p.28).

Prestes a completar 20 anos, o prédio principal da escola mantém um grande prestígio entre a comunidade. Além das aulas, nesse local acontecem reuniões, cursos de formação, eventos diversos, atendimentos na área da saúde e assistência social e a tradicional festa de formatura da turma do terceiro ano do ensino médio ao final de cada ano letivo.



Após a caminhada, já na escola atual, as pinturas e grafismos nas paredes e colunas da escola chamaram a atenção do professor Álamo da UFSB e que conduzia aquela oficina. Foi relatado pelos participantes, que ali havia diferentes gerações de pinturas e que elas representavam a vontade da comunidade de imprimir uma marca própria à escola. Edimarcos nos conta que:

Um outro colega nosso também, professor patxôhã, é, ele falou: vamos dar uma cara mais bonita para esta escola, porque esta escola era só pintada aqui com verde, a escola era verde até então né, e trouxe esta pintura nova aí, essa outra pintura nova... não, vamos conservar nossa marca, já que o prédio é nosso vamos usar nossa marca, vamos usar da melhor forma, que é até uma forma de incentivar também quem está vindo (p.30).

As pinturas teriam sido iniciadas pelos professores Ademário e Arissana, que vinham de Coroa Vermelha nos primeiros anos do Ensino Médio. Desde então, seu Patxyó tem dado sequência ao trabalho como professor de cultura.

Temas e debates sobre a Educação Escolar Indígena em Boca da Mata

Ao final da oficina, nos reunimos no prédio atual da escola para uma rodada de conversa onde cada participante relatou sobre suas experiências com a oficina e avaliou os trabalhos daquela manhã. Inspirados pelos depoimentos e conversas da oficina, os participantes levantaram temas importantes que não abrangem apenas a escola indígena na comunidade, mas que problematizam e refletem sobre discussões mais amplas sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil.

Nesta segunda parte do trabalho, as falas dos participantes foram organizadas a partir de cinco temas principais: 2.1) *Educação indígena e ensino diferenciado*; 2.2) *Do ensino multisseriado ao ensino seriado e a formação de professores indígenas na comunidade*; 2.3) *Escassez de recursos, superação e enfrentamento na construção da Educação Escolar Indígena na comunidade*; 2.4) *Escola indígena e território* e 2.5) *Das escolas às universidades: fortalecer o presente com a memória do passado*.

Nesta última parte, as identidades pessoais dos participantes são omitidas com a finalidade de se focar as problemáticas e questões levantadas. Participaram desta roda de conversa um total de 18 pessoas: 14 professores indígenas, 02 estudantes indígenas e 02 participantes não indígenas vinculados à UFSB.

Parabéns aos atores e interlocutores dessa importante história da Educação Escolar Indígena em Boca da Mata, com votos para que as histórias aqui transcritas e as questões pelos participantes levantadas, possam inspirar professores, estudantes e demais pesquisadores indígenas e não indígenas, dentro e fora das salas de aulas.

Alexandre Capatto, março de 2021

Parte 1. FALAS E CONVERSAS SOBRE AS ESCOLAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA PATAXÓ DE BOCA DA MATA

1.1 NA PRIMEIRA ESCOLA

A escola de taipa, construída pela comunidade lá no seu Tibúrcio em 1982

Juliana e Jovino [recordando os alunos da primeira escola]. (...) a irmã de Nitinawã, Nete [Evanete], Lene, Gildo, Legano [Negão?], foram alunos daqui da primeira até a quarta série. Gilena, Maria da Silva, Tatu, Zeti, a família de seu Tibúrcio, Maria, Gote, Vaqueiro, todos eram alunos daqui, o pai de Anailton, Daiane, Barrigudo, Bastiano, as meninas de seu Alício, Maria, Seissa [?]....

Alexandre. A primeira escola é de 1982?

Juliana. É de 82 né.

Juliana. Daí minha mãe era cozinheira voluntária, juntava os alunos e ia apanhar lenha, apanhava água pra cozinhar, o fogão era de lenha na época. A merenda vinha daí os alunos se reunia, se juntava para limpar a sala e limpar o quintal. Aqui embaixo tinha um riozinho que o pessoal lavava roupa, as vasilhas da escola também. A lenha a gente subia aqui rapidinho os alunos, os homens iam lá e traziam a lenha e mãe cozinhou aqui no fundo num fogão de lenha que tinha aí. O antigo morador aqui era o velho Tibúrcio, a família dele morava ali, Vaqueiro morava ali, no fundo tinha uma farinheira que o pessoal fazia farinha. Sapica morava ali nesse meiozinho ali também.

Alexandre. O chão era de cimento, terra batida? Era uma sala só?



Figura 1: Local onde foi construída a primeira escola na comunidade de Boca da Mata, em 1982. Registro no dia da oficina.

Juliana e Jovino. A casa era de taipa, o chão de cimento e telha *eternite*. Era uma sala só e tinha um quarto para o professor e uma cozinhezinha.

Edimarcos. O ensino era seriado ou multisseriado?

Juliana e Jovino. Era multisseriado, tinha aula de manhã, de tarde e de noite, Braga estudou aqui também, Josias...

Álamo. Essa jaqueira já existia, vocês lembram dela?

Juliana e Jovino. Não, essa jaqueira é recente, na época em que a escola funcionava aqui não tinha estes pés de planta, não tinha esta plantação não [na ocasião o terreno estava sendo ocupado por uma plantação de pimentas do reino].

Juliana. Daí aqui [na escola] tinha missa, as rezas também, reuniões, tudo na escola, era o Frei Constantino que vinha fazer casamento aqui no espaço do pátio da escola. Há 35 anos atrás. Também virou igreja porque a turma vinha fazer velório aqui na escola, o pessoal morria e trazia aqui para a escola. Teve uma epidemia de sarampo e aí veio um pessoal atender aqui, alcancei criança morrendo aqui nessa escola que foi até um pessoal de véio Catarino, irmão de Carajá, o mais novo foi velado aqui também, debaixo daquele pé de “coiso” ali [aponta para uma grande árvore do outro lado da rua cerca de 100m dali] tem um cemitério, nós tirávamos daqui e enterrava lá as crianças (os adultos levava lá para [o cemitério da] Cassiana. Morreram umas dez crianças de sarampo nesta época. Eu morei também aqui nesta escola, depois que não teve aula, que os professores foram embora, que nós fomos para Corôa, e quando voltou, meu pai não tinha casa

nós moramos dentro da escola. Até que ela caiu, não lembro que época que ela caiu, e daqui a gente mudou para a casa de um rapaz que era tio dele chamado Pedro Chiquinho, eu tinha terminado a terceira eu estava na quarta série aí a gente foi pra lá, se vocês quiserem visitar o espaço onde era o lugar, o professor era João Duro, ele era de cadeira de rodas. Ele tirava uma vara grande assim pra ele colocar no quadro e eu era maior e eu escrevia no quadro pra ele pra ele dar lição na cartilha para a gente e os demais, daí... - e a cadeira era um *cepozinho* - ele mandava o pessoal, os pais dos alunos, tirar o cepo né, cortar e colocar nos espaços, outros sentavam no chão mesmo, bota esteira e sentava, e o quadro era um restinho do quadro que a gente tirou daqui e levou pra lá né, o que eu me lembro, mas tem gente que lembra de mais coisa, tem Nete que lembra, Jovino, Raimundo, [que lembra] de outras partes também, mas em mim ficou minha infância toda eu estudando nestes dois espaços: aqui nesta escola, na escola da casa de seu Pedro e a que tinha um posto de saúde, onde tem aquela casa de meu pai ali, na frente tinha um postozinho, era um posto de saúde, um alojamento dos agentes de saúde né.

Jovino. (...) de um pessoal que vinha de fora, de Governador Valadares.

Juliana. (...) e daí por falta de escola este espaço se tornou de novo uma sala de aula e a casa do professor, daí depois João Duro foi embora,

Álamo. E o rio, como é que vocês atravessavam?

Juliana. Então, era um brejo e aí tinha uma tal de pinguela que a gente bota uns paus, um em cima do outro pra atravessar, mas quando

chovia que enchia tudo as vezes a gente nadava para passar de um lado pra outro, atravessava de canoa. O rio era bem grande aqui tinha uma mata, aqui era mata de fora a fora aí depois que derrubou a mata.

Álamo. Durou quanto tempo esta escola em pé?

Jovino. Ela ficou ativada como escola durante sete anos né...

Patxyó. E também a escola não fechava o ano né, estudava quatro, cinco meses, seis meses, oito meses e daí parava, não tinha condições, porque ela era extensão de Barra Velha e aí o pessoal tudo aqui vinha de lá para cá, nas costas de burro de lá para cá, livro, merenda estas coisas, remédio tudo vinha nas costas de animais de lá pra cá. Aí se o cara ficava aqui

dois meses, daí tinha que ir na rua daí ia e não voltava mais, daí tinha que vir outro, aí nunca fechava o ano, o cara iniciava o ano, estudava dez anos aí e não completava.

Álamo. Ela funcionou mais ou menos de 1982 à 1989?

Jovino. É mais ou menos isso, foi no comando da Funai né.

Álamo. E foi obra da Funai né?

Jovino. Não, [foi] obra da comunidade né, fizeram regime de mutirão, só os professores [que eram contratados pela Funai].

Juliana. Acho que nem banheiro tinha só a sala de aula.



Figura 2: Local onde funcionou a primeira escola na aldeia Boca da Mata, vista frontal a partir da estrada. Registro no dia da oficina.

Jovino. É, tinha dois quartos, uma cozinha e uma cantinazinha de pôr material.

Álamo. E como é que vocês identificavam este quintal? Tinha um nome para esta área aqui?

Patxyó. Aqui não tinha quintal não, aqui tinha uma mata, aqui era tudo um espaço aberto, a escola aqui era roça, aqui era um lugar de roça.

Álamo. Tá, então não tinha um nome específico para este lugar onde ficava a escola, era a escola de Boca da Mata?

Juliana. Era escola, escola da aldeia.

Patxyó. Ou então se dizia: “vamos lá pra seu Tibúrcio”, que morava ali do outro lado né, Bala doce, “vamos lá pro Bala Doce”. O lugar aqui é Bala Doce, “vamos lá pro Bala Doce”, não tinha assim um lugar.

Jovino. Depois que os professores da Funai saíram daí ficou este impasse, aí passou João Duro, passaram vários outros professores que não se adaptavam né, professor Adeilton [?], Angélica foi no tempo da Funai, uns ficavam aqui na escola, tinha o agente de saúde que ficava ali no postinho.

Juliana. Tinha João que era enfermeiro que vinha de Belo Horizonte e como ali a gente atravessava o brejo pro lado de lá, daí os menino de lá que vinha estudar quando estava chovendo não podia atravessar pra cá daí não vinham para a escola. Porque estava chovendo, o rio tava muito cheio, aí não vinha né.

Álamo. E qual foi a razão para a escola sair daqui? Tem alguma razão específica ou não?

Edimarcos. A construção da escola de tábuas foi em 1989, foi quando a Funai construiu uma

outra escola maior, daí já foi a Funai que construiu né e aí acabou deslocando o povo daqui para a outra.

Álamo. Então a razão foi essa, a construção da outra escola.

Jovino. É, e a daqui caindo já né, desabando, estava precária e acabou construindo a outra de tábuas. E o pessoal acabou mudando pra lá. Aí depois acabou o centro se formando ali e tudo acabou centralizando naquele centro.

Álamo. O centro não existia ali, enquanto a escola era aqui?

Jovino. Não, não.

Juliana. O centro era qui [arredores da primeira escola].

Álamo. Isso é importante, olha o centro muda né, sai a escola, a escola carrega junto o centro da comunidade pra lá. Essa informação é importante.

Patxyó. O centro só se formou ali depois que se criou o campo de futebol que se formou o centro lá, em volta do estádio ali. O centro era aqui, depois que se formou o campo lá, daí tinha uns índios antigos que gostavam, as índias que gostavam, as índias hoje não gritam para os próprios atletas não...

Álamo. Agora a pergunta é: o que muda o centro do lugar, é o campo ou é a escola saindo daqui para ir para lá?

Patxyó. Os dois, as duas coisas, foi a evolução da aldeia no caso do crescimento da aldeia.

Jovino. Na verdade, com a evolução da aldeia, com as construções da própria escola né o

pessoal acabou chegando mais gente também né. E quando a escola grande foi construída lá em cima, naquele espaço não tinha ninguém, era só a escola e depois que a escola foi acabou todo mundo indo para lá também.

Álamo. Mas aí agente pode dizer que a construção da escola é um elemento que define a paisagem e a ocupação do lugar, é isso?

Juliana. É, atraiu o povo para lá.

Álamo. Porque vocês estavam falando ontem no projeto de vocês, de falar do crescimento, que já tem ruas e a gente está vendo aqui que essa mudança de lugar ela produziu essas alterações na paisagem ambiental.

Patxyó. Uma outra coisa também que chamou para agrupar o povo ali um tempo depois foi a energia, todo muito queria ter uma energiazinha né, uma geladerazinha, até eu que morava lá na roça lá mudei pra cá...

Álamo. Vamos fazer o caminho da outra escola então agora?

Alexandre. Viu gente, a ideia que eu estive falando com Álamo, é de a gente pegar as fotografias, algumas falas e fazer alguma exposição, montar um painel, alguma coisa para a gente pôr na escola... daí eu pensei de a gente levar esse pedaço de pedra [referência a um pedaço do antigo piso da primeira escola] pra a gente deixar na escola, para usar para resgatar a memória.



Figura 3: Edimarcos segura um pedaço do piso da antiga escola



Figura 3. Ruínas do piso da primeira escola encontrados no dia da oficina



Figura 5: Prego encontrado junto à ruína no dia da oficina



Figura 4: Cacos de eternit do telhado da primeira escola registrado no dia da oficina

A escola improvisada na casa de seu Pedro Chiquinho, onde João Duro ensinou em 1987

Juliana. A casa era mais ou menos embaixo deste pé de coco aqui, a casa do seu Pedro. A casa dele era um quarto a sala e a cozinha e na sala era onde a gente estudava. Assim que trouxeram seu João Duro aqui para dar aula, já não tinha mais espaço para dar aula lá [refere-se à primeira escola] a escola tinha caído e não tinha mais outro espaço daí improvisou aqui a sala de seu Pedro para estudar. Depois da sala de seu Pedro que a gente saiu da casa dele que a gente foi lá para o posto improvisado de novo. Daí deram uma arrumadinha lá, embarreou os buracos da parede e a gente foi para lá de novo estudar lá. E não sei se vocês conheceram este espaço aqui da casa do véio Pedro, você conheceu Jovino?

Jovino. Eu conheci sim, na época que o professor João Duro passou por aqui, como ele era cadeirante, ele não podia se mover então na casa que ele morava ele acabava também dando aula ali, porque ele não poderia estar se movendo para outro espaço então, porque ele só ficava na cadeira de rodas, ele não saía para lugar nenhum e aí como Juliana falou, ela era uma das alunas maiores na época, ela escrevia e ele fazia a leitura e ensinava os meninos a fazer.

Alexandre. Ele era pataxó?

Jovino. Ele era um índio também.

Juliana. Ele morou na aldeia Cahí, na aldeia Pequí lá em Cumuruxatiba, tá vivo ainda, ele a



Figura 6: Registro feito no dia da oficina: Juliana aponta para o local onde o professor João Duro lecionou, na antiga casa de seu Pedro Chiquinho.

mulher e os filhos, o velho Pedro. O João Duro já morreu, até a mulher dele já morreu também.

Álamo. Então a escola funcionou aqui porque ele era cadeirante, é isso?

Juliana. Além disso, eu acho também que ele era sobrinho do dono da casa, por isso que aceitou ele.

Álamo. Antes de ir para a escola de tábua da Funai, [a escola] veio para cá ?

Juliana. Foi, depois que a gente veio para cá, porque aquela casa lá [escola de tábuas da Funai] ainda demorou de vir. Porque ele ensinou um ano aqui e no ano seguinte ele foi morar ali onde era o antigo posto de saúde e lá a gente estudou de novo já no ano seguinte que começou a construção lá. Porque a escola antiga ela não tinha mais condições de receber menino lá, ninguém né, porque ela estava caindo os pedaços.

Álamo. E a área era ali onde está aquele coqueiro?

Juliana. É, mais ou menos nesse espaço, porque aqui tinha seu Pedro, tinha dona Antônia e tinha João Medina do lado aqui, então a gente não tinha a base mesmo de onde que era na verdade a casa dele de fato, mas era neste espaço aqui a casa dele, que era a primeira de lá para cá. Aí depois vinha a casa da mãe dele, depois vinha a casa de João Medina e depois o véio Firmo lá.

Alexandre. E João Duro tinha estudo [formação para professor]?

Jovino. Por onde ele passava ele acabava também tentando passar um pouco do conhecimento dele pra galera sabe. Ele ensinou

lá na Palestina daí sabe, ele andou este trecho aqui tudo...

Juliana. Acho que ele tinha magistério porque ele morava na cidade.

Álamo. Vocês chegaram a ter aula aqui?

Juliana. Ahã, eu estudei aqui. Eu estudei na sala.

Álamo. E você lembra de uma aula? Conta aí como era uma aula.

Juliana. Então uma aula era assim ele..., como a gente sentava nos cantos das paredes ele ficava num canto encostado do quadro e aí ele pegava a cartilha daí tinha a família do “B” né, aí ele pegava aquela cartilha, escolhia a página e mandava um copiar no quadro aí depois que copiava tudo no quadro aquela família do “B”, aí tinha um texto né, não me lembro, não sei se era abelha uma coisa que tinha lá mas eu sei que era a família do “B” e aí eu copiava o texto, copiava a família silábica e depois eu saía do quadro e empurrava a cadeira dele pra junto do quadro, aí ele ia pegar a varinha e apontava para ensinar os demais.

Álamo. E você auxiliava ele?

Juliana. Eu auxiliava ele e aí eu voltava para escrever no meu caderno também porque eu tinha escrito no quadro

Álamo. E por que você auxiliava ele? Você tinha um maior domínio da escrita?

Juliana. É não sei, acho que porque eu era muito pra frente né [risos], porque tinha mais gente ali que sabia também né, mas ninguém nunca se disponibilizou pra ajudar ele. Aí eu vendo a dificuldade dele aí eu falei não

professor eu vou te ajudar aí, deixa eu escrever pra você, aí eu escrevia do meu jeito né, o que ele pedia, “Então vai Juliana”, pra tudo ele me mandava, “ó Juliana vai ver se a merenda já tá pronta para os meninos merendarem”, “oh Juliana vai escrever isso aqui”, “corrige o caderno pra ver se tá escrevendo certo”...

Edimarcos. E a merenda era onde, ali embaixo?

Juliana. A merenda era ali na casa de mãe que fazia a merenda e os meninos iam pra lá merendar e aí depois que corrigia eu pegava os cadernos dos meninos e levava para ele, ou então eu empurrava a cadeira dele até junto dos meninos ou então os meninos levantavam e iam até ele. E era assim sucessivamente todos os dias. Quando a água acabava, tem uma cacimba aqui embaixo, aí ele pedia a um dos meninos para ir buscar água lá embaixo para poder encher as vasilhas de novo pra beber, aí com isso também eu aprendia com ele como ser professor da escola indígena né, é ter esse...[a fala é interrompida pela emoção da lembrança].

Álamo. De certa forma sua iniciação como professora foi com ele né, que legal Juliana, que memória boa!

Juliana. Meu pai sempre fala que as coisas boas a gente tem que levar com a gente né, então por isso que é assim, eu via o sofrimento dele na escola e eu me disponibilizava de ajudar em tudo que ele precisava. Aí pra ele ir pro mato, que não tinha banheiro né, mandava chamar a esposa dele para levar ele no mato, chamava ela e ela levava ele no mato enquanto eu ficava com os meninos. [Ele dizia:] “olha os meninos, não deixa os meninos sair pra fora não, tem que fazer o dever de todo mundo”. Então assim, ele me ensinou, aprendi com ele várias coisas relacionadas a trabalhar na escola

indígena, apesar de que ele era um índio que foi criado fora né, conviveu fora e ele sempre falava comigo que a educação escolar indígena tem que ser assim, daquela forma né, um ajudando o outro porque a gente não tinha que esperar que alguém lá de fora viesse trazer pra gente. Porque o que era bom da gente eles já tinha tirado que era o território, eu conversava muito com ele né, acho que eu devia ter uns doze, treze anos aí, e todo mundo ia embora eu continuava com ele, limpava a sala, arrumava a sala, era meu papel com ele, junto ali e a esposa dele. E aí assim, eu me alfabetizei com ele, era um professor muito carismático, ele também não gritava com a gente, ele chamava e conversava, sempre tinha reunião, terminava a aula e tinha reunião com a gente, com os alunos, por isso que eu nunca esqueci da memória desta escola aqui, uma das escolas que mais me chamou a atenção porque a necessidade era tão grande que a gente acabava abraçando a causa junto com ele. Eu não sei nem se ele recebia, se tinha algum contrato, não sei desta parte, eu não entendia nada né, a questão do calendário mesmo, a gente trabalhava, não tinha feriado, de segunda à segunda a gente trabalhava, não tinha feriado nenhum, também chuva não atrapalhava de a gente vir pra escola né, e foi muito bom a infância da gente aqui nesta sala de aula aí, na qual me ajudou também a me preparar para querer ser uma professora desta comunidade.

Alexandre. Além de ensinar o “beabá” ele falava também do território, das histórias, das famílias?

Juliana. Ele falava do território, falava sobre a cultura, sobre as músicas... tudo ele falava pra gente, tanto é que quando eu voltei a trabalhar pra escola, eu tinha quinze anos, que eu fiquei seis meses voluntária porque a professora saiu da escola né, já na escola de tábuas, então

assim, os ensinamentos que ele me dava na sala de aula eu voltava pra lá para a escola e aí ele falava sobre a valorização do espaço da comunidade, que a gente aqui tinha que na cidade era assim, era assado... Que aqui a gente poderia fazer né, e aí quando fui para a sala de aula sozinha, pra dominar uma sala de aula sozinha, eu tinha mais ou menos quinze anos e lá eu trabalhava na sala de aula, mandava os meninos apanhar lenha também, o mesmo processo que ele fazia aqui a gente fazia lá né, porque não tinha uma merendeira que assim, recebia para estar ali, mas a gente precisava apanhar água, apanhar lenha e aí a gente tirava os menino, quando voltava ia estudar, a gente também não tinha horário de entrar nem de sair da escola, a gente tinha livre arbítrio para entrar e sair na hora que a gente quisesse né, e dali eu tirava os meninos a gente ia pro rio tomar banho no rio, vinha da lenha né, tinha que tomar banho, depois do banho a gente ia para a sala de novo, no final, os meninos queriam jogar bola, então vamos jogar bola... daí a gente arrumava uma bola, fazia a bola, pegava um bocado de plástico botava num saco lá, amarrava e ia jogar bola... às vezes os meninos já trazia a bola de casa pra escola e assim sucessivamente, “vamos cantar o Awê!” - porque ele ensinou também a gente aqui né, na maioria das vezes também ele falava: “ó vocês têm que cantar música”, daí [nós] cantava música pra ele. Eu lembro até hoje que ele não tinha uma voz boa pra cantar, daí então eu escrevia as músicas e cantava né, aí ele: “não, é assim mesmo Juliana!”... Então assim, e eu cantava com os meninos na escola também e aí com ele eu aprendi a lidar com a questão da escola, da educação escolar indígena com esse professor né, e daí pra cá parei de trabalhar depois de seis meses, aí fui embora para Coroa Vermelha de novo, depois retornei, tive família, voltei com dezoito anos já com dois filhos pra de novo dar aula, quando

retornei de novo pra dar aula aí já foi com contrato e, no ano seguinte já teve o curso de magistério indígena, pra não ficar sozinha eu convidei Jovino, era eu e Maria da Silva – que ela ainda mora aqui essa professora né, convidei Raimundo, que na época não quis ir para o magistério indígena porque ele tinha outras atividades para fazer, convidei mais Vera de Eliseu pra ir também pro curso, porque assim, quando eu cheguei lá e vi que tinha espaço para mais indígena que tinha até a quarta série para concluir o magistério aí eu olhei pra minha também ‘poxa tem um bocado de gente lá que tem a quarta série, vou atrás deste povo’ aí a gente voltou no final de semana né, montado em um animal eu e ela (Maria da Silva) aí [ela falou] ó Juliana você vai atrás das pessoas lá pra baixo e eu vou atrás do pessoal aqui cá pra cima, aí cá pra baixo eu só encontrei Jovino, os outros ninguém quis ir né, então por isso tá só nós dois. E ela desistiu porque o pai dela tava doente na época, daí o esposo dela também não queria que ela saísse para estudar, ele não apoiou ela e ela continua aqui com os filhos dela.

Alexandre. Vocês tinham que ir para Eunápolis para fazer o magistério?

Jovino. Não era em Barra Velha, e assim, às vezes mudava, a gente chegou até a ir pra Rodelas

Juliana. Ele era nas comunidades, Barra Velha, Rodelas, Caramuru, Corôa Vermelha.

Alexandre. Era da Bahia o projeto?

Jovino. Era, do governo do Estado.

Juliana. Demorou o quê? Sete anos foi Jovino?

Jovino. Foi.

Juliana. Foi sete anos o curso do magistério, e o sonho da gente professor ali era que a gente tivesse espaço na universidade pra gente poder... eu sonhava muito em ir para uma faculdade né, e aí quando terminava a aula de manhã e de tarde, aí a professora Irene e a professora lá de Caramuru, Maria Muniz, sentava com a gente, tinha uma máquina, não tinha computador essa época ainda, sentava com a gente numa máquina de datilografar né, e aí eu sei que a gente ia dormir lá pra duas horas, aí tinha reunião ali, discutindo de que forma lidar com o governo para poder fazer esse projeto pra adquirir este espaço, porque na amazônia já tinha, e nós aqui não tinha chegado pra gente ainda né, e aí como na amazônia já tinha - Irene na época já tinha um conhecimento de que já tinha pra lá, Irene, Maria Muniz, - aí trouxeram pra cá pra gente: “não gente a gente vai ter, a gente vai trazer a universidade pra vocês”. Poxa foi meu sonho né, vou terminar essa faculdade, esse magistério e vou pra faculdade. E assim sucessivamente a gente conseguiu os espaços né, em 2009 não foi? Aí saiu o edital para a inscrição da UNEB, foi o primeiro curso no extremo sul da Bahia a abrir vagas para indígena, aí a gente foi, fez a prova e eu ingressei no curso e aí veio depois a UFMG, veio o IFBA e as outras universidades que abriu as portas também. Mas foi através destas demandas que a gente sabia que precisava.

Jovino. A gente que estudava pra lá a gente fazia o magistério indígena, que nem a Juliana falou, a gente estudava o dia todo, às vezes até à noite, todo dia tinha reunião, também era cansativo porque todo dia tinha reunião, todo dia, todo dia tinha reunião e aí a gente ia até dez horas, onze horas da noite em reunião pra discutir estas políticas públicas aí para as escolas indígenas e graças a Deus a gente

acabou que aconteceu. Como Juliana falou a primeira turma foi criada na UNEB.

Juliana. Aí já veio Edi que foi meu aluno, depois ele fez o magistério em Barra Velha e depois entrou na UNEB. Edi, Emanuel que também foi meu aluno.

Álamo. Tem gerações aqui!

Juliana. É, e aí é essa história!

Alexandre. Nessa época tinha avaliação? Como é que o professor fazia avaliação?

Juliana. Sim, tinha prova sim, a gente fazia a prova.

Jovino. Dessa galera aqui, só Luciana que não foi aluna da gente aqui.

Juliana. Era engraçado que quando a gente queria ensinar de noite, a gente precisava de um zé gás, né Jovino? “Vamos pedir um zé gás pra prefeitura pra trazer pra a gente dar aos meninos” ... que a gente dava aula na luz né, com um candieirozinho aí tinha que pegar um zé gás... escrevia depois todo mundo assinava pra fazer o pedido pra prefeitura, para os alunos estudar de noite...

Alexandre. E essas reuniões Jovino, que você fala que tinha depois das aulas do magistério, eram vocês mesmos que faziam ?

Jovino. Era nós mesmos, a gente tinha uma professora, Maria Muniz né, ela era uma professora já do quadro da Funai, porque ela era indígena, do Caramuru, e daí ela passava muitas orientações pra gente, era uma grande incentivadora ... a gente considerava ela assim uma mãe sabe... [ela dizia] “meninos eu quero ver vocês em frente, falando, é vocês que tem que falar por vocês, eu só vou largar isso aqui

depois que eu ver vocês fazendo isso”... né, e ela incentivava muito, ela foi uma grande incentivadora... tinha Jerry Matalawê, tinha Benildo de Coroa Vermelha, tinha Marilene...

Juliana. Eu acho que onde mais tinha professor indígena era em Coroa Vermelha, Caramuru tinham mais de cinquenta professores indígenas, nós aqui de Boca da Mata foi eu, Maria da Silva e os meninos que estudaram depois.

O lugar do antigo postinho de saúde, que serviu provisoriamente de escola para a comunidade

Juliana. Aqui Jovino, o posto e a sala de aula foi aqui.

Jovino. É, tinha um postinho de saúde né.

Juliana. É desse pau pra cá que era o postozinho.

Alexandre. E este foi de improviso?

Jovino. Já depois de algum tempo, depois da construção da escola, tiveram um postinho de saúde aqui, porque também aí veio um enfermeiro pela Funai também, para ficar aqui né, pra ficar dando assistência para os índios, ele chamava Ruan, daí ele ficava aqui neste postinho de saúde, depois que a Funai acabou saindo, este postinho ficou, foi ficando largado né, daí foi na época que o professor João Duro veio também, que acabou vindo para aqui, morar no postinho, e aí acabou dando aula também no postinho.

Juliana. Olha aqui uma pedra do postinho onde era ainda tem aqui.

Romário. Olha aí, eu vou ter que trazer o pessoal do IFAM pra tombar esse lugar aí...

Alexandre. É, um patrimônio intelectual da aldeia!

Jovino. Depois de 1985 que a comunidade acabou crescendo mais, na época da escola aqui, isso aqui tudo era roça, não tinha casa nenhuma aqui, era mata fechada até essa beirada aqui, até lá em cima onde o velho Firmo morava não tinha casa, a única casa que tinha lá era a dele, aí mais na frente tinha uma casa do pessoal de Nete, moravam mais em cima, daí mais em cima tinha outra casa que o pessoal morava que era do pessoal de Arnã, dos parentes de Arnã que moravam lá em cima, onde hoje os pais dela mora. Aí era assim, uma casa era bem longe uma da outra. Cassiana não tinha ainda não, lá tinha alguns moradores.

Romário. Você não falou que [aqui] era casa do pajé? Esse daí que é o pajé da aldeia!

Juliana. Esse é o pajé que passou para Romário!

Romário. Eu estou esperando uma confirmação ainda, tô aprendendo ainda, não estou chegando nem à metade dele, ele teve 21 filhos eu estou com uma criança ainda, tá faltando 20 ainda, ele teve três mulheres eu só estou com uma ainda.

Jovino. Então tá longe pra você chegar à esse patamar.

Romário. Tá perdendo a cultura.

Alexandre. Se depender do salário de professor não dá também não.

Romário. Aí tenho que ver um jeito de conseguir com a Sesai, os órgão do Ministério da Saúde para conseguir, porque o pajé é um médico né, espiritual, um médico tradicional, daí tem que ter o mesmo salário de um médico né, aí já começa a melhorar as coisas né.

Juliana. Aqui na aldeia, até 1999 só tinha até a quarta série. Depois de 2000 pra cá teve o EJA.

Juliana. Aqui antigamente era tudo roça do pessoal.

Álamo. E ele já morava aqui, o seu pai, na época que a escola funcionou aqui?

Juliana. É, ele já morava aqui, quando a gente veio de Barra Velha, não nesse local [próximo ao posto] não, ele morava ali, onde tem aquele pé de fruta bem alto ali, um pé de pau-brasil, ele morava lá aí depois que a gente mudou pra cá.



Figura 7: Evanete, ao centro da foto, aponta com o guarda-chuvas o local onde ainda se vê resquícios do piso do antigo postinho

1.2 NA SEGUNDA ESCOLA

A escola de tábuas construída pela Funai em 1989 e a sala improvisada na antiga igreja

Jovino. Foi aqui mesmo professor...

Álamo. Mas essa estrutura aqui não existia não né?

Jovino. Não, não, a estrutura aqui foi de tábua na época, olha aqui, o piso dela foi de cimento vermelho.

Álamo. Juliana, bota o pé ali onde você botou, por favor... [para tirar fotos].

Romário. Daqui pra cá eu comecei a estudar, entrava com sete anos naquela época, eu comecei a estudar aqui na época de Maria

Mianga, que foi a professora, mas antes de mim aqui foi esse pessoal muito antes aí. Eu comecei aqui, mas depois já me mandaram lá pra baixo, comecei em 1997 e em 1999 nós [sua família] fomos para a retomada do Monte, eu já estava com dois anos de estudo, chegamos a estudar na igreja, que a Juliana foi a nossa professora na época.

Juliana. Aqui eu fui professora e fui aluna também né, aqui na época que Nildes era professora e eu era aluna da quarta série, daí eu dava aula quando ela saía pra rua para pegar o pagamento ela deixava eu cuidando dos meninos também e aí, tinha vezes que ela ia e não voltava mais e ficava uma semana, ficava um mês com esses meninos aqui estudando aí eu passava dever no quadro também voltava, sentava e eu ia fazer no meu caderno, que ela deixava o plano pronto, era a cartilha.



Figura 8: Juliana aponta com o pé esquerdo o local onde ainda se pode ver um pedaço do antigo piso vermelho da escola. Ao lado de Juliana está Guina atual morador do local.

Romário. Era dois cômodos aqui não era?

Juliana. Era duas salas, uma sala de aula e a casa do professor.

Romário. Que eu me lembro que eu comecei a estudar na sala de cá, desse lado aqui.

Edimarcos. Na verdade começou com a sala de lá e depois abriu uma de cá.

Romário. Então eu sou desta época de cá então, porque eu lembro da época que começou duas já, foi nessa época que eu cheguei.

Juliana. Nessa época é! [risos].

Romário. Nós sentava lá, Maria Mianga pegava aquela varinha lá e se olhasse pra traz: “óh..., olha pra frente!”, era rígido o negócio lá, ela tinha uma varinha assim, um cipozinho.

Renato. Eu me lembro que tinha um pé de negócio aqui, aí era a vez de nós cantarmos né...

Romário. Maria Mianga pegava o violão dela e começava a tocar com aquela vozona dela: “como pode um peixe vivo viver fora da água fria...”. Foi nessa época aí que nós andávamos um bocado né, levava o violão...

Juliana. Ela ia pra mata né com os alunos dela lá, buscar coco...

Romário. Ela também foi uma das professoras que incentivou bastante a língua patxôhã na época né, ela trazia, colhia as palavras com os pessoal que sabia e trazia para os alunos dela. Ela era de São Paulo, mas ela incentivou bastante neste lado da língua do patxôhã.

Juliana. Parece até a irmã dele olha os cabelos! [risos].



Figura 9: Caboco e seu irmão Tico, ao fundo vista parcial da escola de tábuas. Acervo de Seu Luiz Pesca

Romário. Ela trazia outro, ela trazia essa parte em patxôhã, essa parte de *mianga, é, caiambá, jokana, kijeme, mangute, cuiúna, ela ensinava...*

Juliana. É que ela trabalhou em Coroa Vermelha né, com os professores lá, e de lá, como estava faltando professor [aqui], aí Adaílton, que vem sempre aqui né, daí conversou com pai e conseguiu esta professora pra cá.

Álamo. E ela aprendeu patxôhã lá em Coroa Vermelha?

Juliana. É, ela trouxe, ela já veio de lá pra cá com essas palavras, aí casou com um índio, um índio pataxó, morou lá no fundo lá também, depois o índio não quis mais casar com ela, daí ela se apaixonou por um de Barra Velha, do Pará?, não sei.

Romário. Ela, na realidade, ela foi professora que, ela pegou aula da Cassiana, aqui, Campo do Boi, não sei se Meio da Mata, Pará né?, Ela atravessou esse meio aí...

Juliana. Depois foi pra Jaqueira.

Romário. Ela chegou até a lecionar nesta escola do prédio aí [referência ao prédio da escola atual] ela deu umas aulas aí, que eu estava na quinta série?, não, na quarta série, e a turma de Renato estava na quinta série, daí ela falou assim, como eu vim pra cá e tinha um pouquinho de conhecimento a mais dentro da minha turma né, que era multisseriado, terceira e quarta série, ela falou assim: “ôh Romário, você não pode ficar aqui na terceira série, tem que ficar junto daquele lado, da quinta série”. Daí eu falei: “calma, deixa eu na minha vez mesmo, quando chegar na minha vez eu vou pra lá...”.



Figura 10: Local onde funcionou a escola de tábuas a partir de 1989. Registrado no dia da oficina.

Renato. Eu estudei aqui em 1994.

Juliana. Então eles estão falando de 1994 pra cá né, então de 1994 pra lá aí veio Gavião, que ensinou Raimundo na capoeira né Raimundo, veio Adenilton, Nagô. Daí em 1996 já foi eu e Maria da Silva, em 1997 foi eu, Jovino e Maria da Silva.

Edimarcos. Nagô foi antes de 1990, quando Nildes saiu daí ele entrou.

Juliana. Sei, na época de Nagô eu não estava aqui, na época de Nagô, de Adenilton eu não estava aqui não, de Gavião eu não estava aqui também não, eu estava em Coroa Vermelha. Daí em 1993 eu já acompanhei pra cá.

Edimarcos. Nós temos até uma matrícula de 1992, 1993, não lembro agora, uma ata, que foi até Gildete não foi Juliana?

Juliana. Foi Parracho que mandou ela pra cá, mas Parracho, por causa de questão política, ela não continuou.

Edimarcos. É, ela não continuou, mas a gente tem este documento na escola, porque ela fez a matrícula, porém ela não deu sequência às aulas. Tem a Lucinha também que passou por aqui, não foi?

Juliana. Foi, eu estudei também, Lucinha foi da época de 1990...

Álamo. E a turma era multisseriada aqui?

Juliana. É, a turma foi multisseriada aqui até 1998.

Álamo. E ela deixa de ser multisseriada quando ela vai pra lá [refere-se à terceira escola ao lado da casa de seu Patxyó.

Juliana. Não, aí daqui ela volta pra igreja, volta pra outra sala da comunidade que a comunidade construiu ali e que caiu e tem uma também da prefeitura. Daí pra cá foi multisseriado só de quinta ao sexto, ao sétimo e de oitavo ano. E aí foi tudo seriado.

Joseane. O Programa do fluxos.

Renato. Porque quando era da minha época de quinta série já era já normal.

Jovino. É era regular.

Romário. Mas isso já foi em dois mil, em 2002 que eu me lembro que nós estudávamos no Monte e depois nós voltamos pra cá.

Jovino e Edimarcos. Não, bem antes, de 1997 já era regular.

Jovino. Em 1997, 1996 já era regular, eu trabalhava com a primeira série e já era regular.

Renato. Pois é, porque era até uma época que nós estudávamos juntos entendeu [referindo-se à Romário], era isso mesmo.

Alexandre. E era até que ano aqui?

Jovino e Juliana. Era até a quarta série.

Jovino. Depois que veio o Fluxos né.

Alexandre. Daí já tinha passado da Funai para o Mec já?

Jovino. Já.

Renato. E a quarta série nós estudamos naquela escolinha lá de baixo lá, na de barro, a quarta série. E depois desceu pra outra que [nós] foi fazer a quinta série naquela lá de baixo, aquela que foi construída pela prefeitura.

Jovino. Vamos descendo então gente?

Romário. Daí depois nós vamos descer pro campo ali na faculdadezinha.

Romário. Vou pegar um pedaço do piso aqui, um pedaço do piso vermelho né.

Ronaldo. Lá ó, ali deve ter né um pedaço do piso vermelho ali em cima ali.

Romário. Daí a escola foi chegando tudo pra assim...

Alexandre. Esse caminho [o qual percorríamos...] veio com a escola só?

Romário. É, pra escola chegava até isso daqui [até próximo ao local da escola de tábuas] né, daqui pra cá era tudo fechado era só uma estradinha fechada assim, que a pessoa ia lá pra cima, pra mata, outros ia pra lá pra cima. Meu tio fez uma casa ali em cima lá, seu Zebedeu, aí depois, com a escola lá de cima daí já fez esta estrada, fez esta que está aqui para ser o caminho da escola e depois abriu por lá também, foi uma história... Daí naquele momento que estava falando que a escola traz a população pro meio junto, eu acho que traz mesmo, porque demonstrou ali, nessa escola ali de cima, a nova, olha o tanto de gente que foi pra lá, quem dizia que o pessoal ia fazer casa lá pra cima? E aqui também é pra falar também que a antiga, a igrejinha pequena que tinha qui, nós chegamos a estudar nela, nós tínhamos aula na igreja e depois que a escola não tinha muito espaço né, quando tinha crescido a [comunidade] daí nós vínhamos pra cá.



Figura 11: Pedaço do piso vermelho da escola de tábuas, registrado no dia da oficina

1.3 NA TERCEIRA ESCOLA

A faculdade, construída pela comunidade ao lado da casa de seu Patxyó em 1996

Romário. Eu já estudei com Juliana, com Jovino, Marconis, Cristiane, Maria da Silva...

Álamo. Então, a outra escola cai e vocês levantam esta daqui?

Juliana. É, a gente teve um curso lá em Barra Velha e quando retornou já estava tudo pronto! Aqui era duas salas, uma cozinha e uma secretaria né.

Ronaldo. E o banheiro.

Álamo. E vocês já estavam dando aula?

Juliana. Já.

Álamo. Quem foi da turma de Juliana?

Dione. Eu já cheguei a estudar com Juliana aqui dentro.

Ronaldo. Estudei com Juliana, Jovino, Marconis...

Alexandre. Ela tinha uma varinha na mão também?

Dione. Ela era uma autoridade na sala! [risos].



Figura 12: A fundo a escola construída pela comunidade em 1996. Comunidade reunida em dia de festa para a entrega de ramo na Aldeia Boca da Mata. Acervo seu Luiz Pesca.

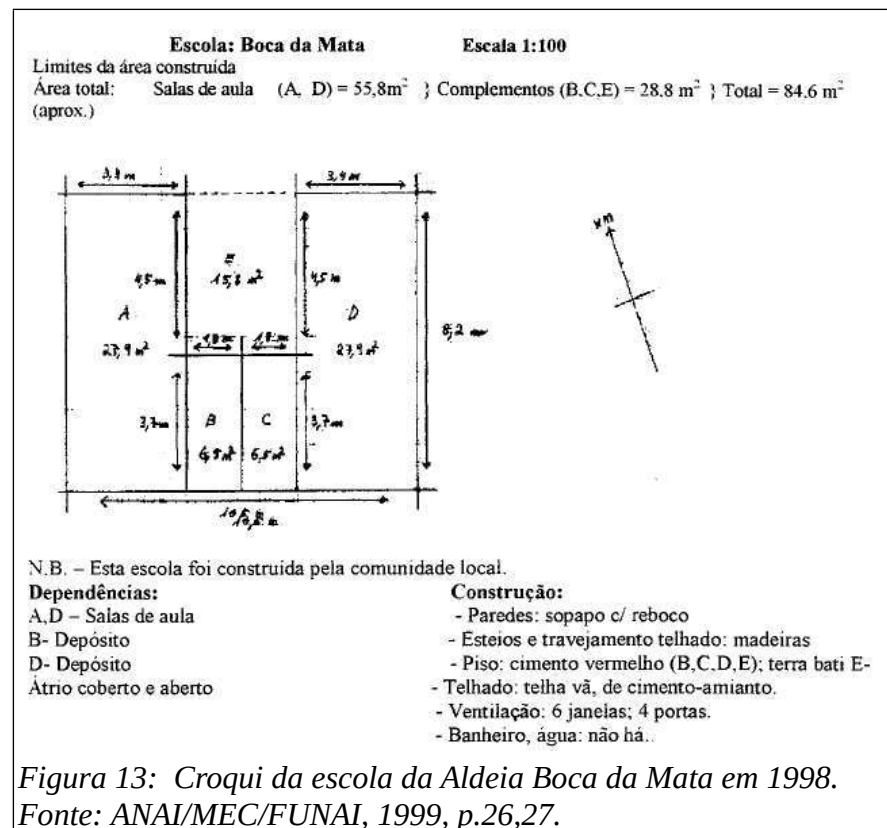


Figura 13: Croqui da escola da Aldeia Boca da Mata em 1998. Fonte: ANAI/MEC/FUNAI, 1999, p.26,27.

teve uma época antes de eu ir pro Monte né, acho que 1998 alguma coisa assim, até aquela Dinair, que tinha substituído alguém, cheguei a ver ela passar aula pra gente ainda.

Juliana. Dinair? Não, naquela época ela tava com o marido dela não é, aí ela tinha que fazer alguma coisa aqui dentro da aldeia.

Romário. Eu sei que eu vi ela dando aula lá, não sei se foi só uma aula ou mais de uma aula, e aí passou um monte de professor. Eu não entendia nada disso mesmo, tanto professor entrava, um saía outro, e eu não estava nem aí se era um professor só que comandava a sala de aula, na época mesmo que começou aqui eu nem estudei tanto aqui nessa escola aqui, estudei mais na igreja naquela época né, que era alfabetização do primeiro ano.

Alexandre. Quando construiu esta escola aqui este campo já tinha aqui?

Juliana. Já.

Jovino. Rolou até uma proposta de aquela escola ali em cima [a escola atual], ela ser construída aqui né, mas aí acabou que preferiram lá...



Figura 15: Medição no campo para a construção da escola atual. Ao fundo, da direita para a esquerda: a escola e a casa de seu Patxyó ao lado.

Renato. Ia ser no gramado aqui, mas como o gramado era uma área de lazer, também daí...

Álamo. Essas casa que existem aqui em volta não existiam? Era só escola aqui?

Dione. Era só escola, daí a Funai deu uma televisão pro pessoal assistir...



Figura 14: Registro no dia da oficina: à direita seu Patxyó sobre a cerca de seu quintal e à sua direita um dos cômodos ainda de pé da antiga escola.

Renato. Aí nós parava na quarta feira pra assistir jogo da seleção, ela tinha uma placa solar, não tinha energia.

Alexandre. E usavam ela pra dar aula também? Passar vídeos?

Renato. Não, só pra assistir jogo, novela...

Álamo. E a comunidade assistia? Vinha pra cá pra assistir novela, televisão?

Ronaldo. Era tipo o cinema.

Alexandre. Em que ano mais ou menos?

Renato. Isso aí eu acho que foi em 2002 por aí.

Romário. Foi mais pra lá, não, foi em 2002 não, foi em 1998.

Jovino. Foi em 1996, 1997 pra cá, foi da época da escola de tábuas.

Álamo. Já tinha televisão lá? O povo já ia assistir a novela?

Renato. Depois de lá ela veio pra cá, já tinha a placa solar lá.

Álamo. E desde que passou a ter televisão era só na escola que tinha televisão? A comunidade ia para a escola pra ver televisão?

Juliana. Sábado e domingo daí enchia, a comunidade vinha todinha pra escola, aí ligava a televisão o dia todo, sábado e domingo assistindo, saia um grupo entreva outro.

Renato. Oxê, eu cansava de assistir filme de... daqueles... como é que é? Nem lembro mais... uns filmes de bicho, sei lá, até hoje eu sinto saudades daqueles filmes... Era das águias, não sei o que era, de uns bichos assim no mar...

Romário. Só que eu ajudei a embarrear esta escola aqui também na época!

Álamo. Você trabalhou no mutirão da escola?

Romário. O pessoal estava embarreando aí daí eu peguei um bolo de barro e joguei aí.

Álamo. Só um bolinho de barro?



Figura 16: Quintal de seu Patxyó, local onde funcionou a terceira escola da comunidade, ao fundo uma das salas ainda de pé. Registro no dia da oficina.



Figura 17: Vista frontal da única sala que restou da antiga escola. (Sala "A" conforme figura 14)

Juliana. Romário só aparecia na hora que a comida já estava pronta.

Romário. Na hora do batalhão e do rela eu chegava.

Álamo. Vamos? E agora?

1.4 NA QUARTA ESCOLA

A escola lá debaixo, construída pelo município em 1998

Álamo. Esta escola foi construída em 2000 e, ?

Juliana. Em 1998, é, tem 21 anos.

Álamo. Aquela lá funcionou só dois anos, foi isso? Ali, perto da casa de Patxyó?

Kaleby. Não, eu acho que a de lá funcionava e a daqui também funcionava.

Jovino. É que o número de alunos cresceu e aí acabou distribuindo nas duas.

Juliana. Era de manhã, à tarde e de noite.

Álamo. Mas essa veio depois daquela na ordem de construção?

Juliana. Foi.

Jovino. Isso.

Álamo. Era uma espécie de extensão, essa daqui?

Juliana. É, porque lá era duas salas de manhã, de tarde e de noite, aí vinha o pessoal dos alunos maiores né, que tinham que estudar de noite também e mais duas turmas, era quatro turmas à noite, daí por isso que veio o pedido desta daqui, e lá tinha também a questão do horário lá, como é que fala?...

Jovino. Do rodízio...

Juliana. É rodízio, que por causa deste rodízio a gente criou esta daqui também, então teve várias demandas.

Álamo. Como é que funcionava o rodízio?

Juliana. O rodízio era uma turma que entrava sete da manhã, saía onze, entrava outra turma onze e saía três parece, é isso Jovino?

Jovino. Saía duas e meia.

Juliana. Depois entrava outra duas e meia e saía às cinco da tarde.

Álamo. A seriação começa dali? Então as escolas anteriores que a gente viu, todas eram multisseriadas? A seriação começa quando chega aqui?

Juliana e Jovino. Isso, quando chega aqui.

Juliana. Daí aqui já veio a turma do Ensino Médio né.

Jovino. Do Fundamental II, daí veio de novo o projeto do fluxos, funcionou aqui.

Dione. Quando eu fiz a alfabetização lá na escola de Nair, lá em baixo, aí quando eu passei para a primeira série, aí minha mãe pôs eu aqui, para eu estudar aqui por que a primeira série...

Jovino. Era regular né...

Dione. Comecei a estudar aqui a primeira série depois concluí lá na escola lá.

Álamo. E a criação do rodízio foi uma iniciativa da escola ou da secretaria?

Juliana. Da escola.

Álamo. Era a forma de dar conta para ter professor para a série adequada, e tal?

Juliana. Para atender as demandas da comunidade, que ia cada vez mais, que nascia mais de 20 meninos por ano, as primeiras turmas do pré I era 25 alunos, aí vinha a primeira série de quase trinta alunos, segunda série de quase quarenta alunos, a gente dividia as turmas. Agora hoje que os meninos não querem mais produzir, uma turma de pré II no ano passado, uma turma com doze alunos!

Álamo. Doze! Caiu pela metade.

Juliana. Desse ano já aumentou, foi vinte e sete alunos, vinte e oito né, do pré I.

Álamo. Será que é o celular que fez isso ou não?

Juliana. Deve ser o celular porque...

Jovino. Deve ser o celular porque o pessoal está muito envolvido com o celular. [risos]

Álamo. Não querem sair do *facebook* mais.

Dione. Tem o posto de saúde que veio pra cá.

Romário. Veio o ciclo vinte e um, veio injeção, veio...

Dione. É só tirar isso, aí a produção começa de novo.

Romário. Daí volta ao normal de novo.

Juliana. Daí as mulheres de hoje tá esperta, já vai lá no posto de saúde e faz o atendimento.

Ronaldo. Tá espertas!



Figura18: Frente da escola construída pelo município em 1998. Registro no dia da oficina.

Juliana. Foi mesmo, depois que o médico chegou, a equipe médica começou a atender aqui dentro aí...

Álamo. Qual é a escola que é marcada pela presença do maior número de professores indígenas? É a de lá de cima?

Juliana. A de tábuas, [...] aquela de tábuas ali já tinha, já alavancou dela e de 1996 pra cá eu e Maria da Silva. Aí delas pra cá aí foi entrando.

Álamo. Vocês são as duas primeiras professoras da comunidade?

Juliana. É, nós duas.

Jovino. Daí de 1996 pra cá....

Álamo. Maria é aquela que tem aquela casa lá de cima que a gente viu?

Jovino. É, daquela casa que nós fomos.

Álamo. Do professor João Duro, é isso?

Jovino. É.

Juliana. Aí, da gente vem Dalva, depois veio Edi né, Marconis, depois veio Raimundo, daí depois veio a necessidade do professor de patxôhã entrou Romário, assim que saiu do Ensino Médio entrou e aí...

Jovino. E aí seguiu, não parou mais né.

Alexandre. O último professor da Funai foi Maria Mianga?

Jovino. Não, Maria Mianga não, foi Irene né, Maria Mianga já foi pelo município já.

Alexandre. Mas dos últimos professores não indígenas?

Jovino. Então dos últimos não indígena foi, teve outros professores sim que trabalharam as séries iniciais, foi Maria Mianga, foi Maria Mianga mesmo, e teve outros professores também que trabalhavam o fundamental I né, que é a esposa de Ronaldo, a irmã de Ronaldo trabalhou aqui também nas séries iniciais e o Fundamental II também.

Romário. Isso de estudar patxôhã em Boca da Mata foi lá na escola de cima lá, teve Patxyó que começou lá, depois Edi passou por lá, mas de estudar patxôhã mesmo já foi lá no Ensino Médio com Juari e depois Ademário. Mas aí os patxôhã começou em Boca da Mata mesmo foi Patxyó e Pebá né, na época, aí depois de Pebá que eu entrei. Já no Fundamental I na época né, não sei nem se era até o Fundamental I ou Fundamental II, acho que Pebá foi no Fundamental I e Patxyó no Fundamental II né. Daí eu trabalhei três anos no Fundamental I, ainda não tinha o médio né, aí no fundamental II eu estou a seis anos já.

Alexandre. E esse crescimento da aldeia que vocês falaram, das crianças, era só de reprodução ou era de migração, o movimento de retomada do Monte... teve alguma acontecimento que veio mais famílias, que cresceu?

Jovino. Não, não, assim, na retomada do Monte né acabou saindo algumas famílias pra lá, na verdade deu uma diminuída, porque teve algumas famílias que saíram daqui para ir pra lá, a família de Braga mesmo, que morava perto do Tupiniquins, daí teve outras famílias, família de Edivaldo que morava aqui, foi lá pro Monte também daí que acabou.

Juliana. Família de Senhorinha...

Álamo. Uma dúvida que me surgiu aqui agora, o primeiro professor a trazer conteúdo das tradições indígenas foi o João Duro?

Juliana. Huhum

Álamo. Foi ele, o primeiro. Com as outras professoras Irene, Angélica vocês aprendiam o conteúdo normal da escola?

Juliana. É, aí depois veio só Maria Mianga.

Álamo. Maria Mianga que é... ela é Pataxó também? Não! Ela é a paulista que morou em Coroa Vermelha e que veio pra cá é isso?

Juliana. Foi...

Álamo. E a influência de Coroa Vermelha faz com que ela traga o conteúdo da tradição de vocês? É isso né?

Juliana. A gente já tinha só que porém não era tão forte, porque depois de João Duro, que ele parou de dar aula, aí veio Maria Mianga não foi Jovino? Que fortaleceu esta questão, até então nós não tinha noção que deveria ter um professor específico da área. A gente trabalhava no interdisciplinar né, aí trabalhava as músicas, trabalhava o português na interpretação, cantava...

Álamo. E dessas escolas, essa e aquela ali de tábuas, a de tábuas foi construída pela Funai né, não teve mutirão né? São as duas que não são construídas pela comunidade, quer dizer as três né porque... vocês não tinham fotografias disto nem nada?

Jovino. Não, não tinha isso não.

Juliana. Não tinha nem estrada não tinha.

Jovino. As fotos naquela época só ia naqueles binoclinhos que tinham um fundinho assim...

Álamo. E essa escola funciona ainda hoje, nesse prédio?

Jovino. Funciona, a Educação Infantil.

Juliana. Funciona só que é a Educação Infantil: pré I, pré II.

Álamo. Nunca deixou de funcionar?

Jovino. Não.

Juliana. E aí funcionava aqui a educação inclusiva, e agora, a inclusiva foi pra lá e aqui funciona o [programa] Mais Educação.

Álamo. Vamos subir, pra gente continuar nossa conversa?

Jovino. Vamos gente, subir agora!

2.5 NA QUINTA ESCOLA

A escola lá de cima, a escola grande, construída pelo estado em parceria com o Governo Federal em 2002 e o anexo construído pela comunidade em 2014

Álamo. Oi pessoal, vamos lá? Qual a história desta escola aqui, ela é de 2002?

Edimarcos. Em 2002, essa escola ela assim, de acordo com a necessidade de que a comunidade foi crescendo né, algumas lideranças sempre viajando pra Brasília, porque assim, na verdade se você sentar com qualquer liderança mais velha hoje, e com os mais novos também, se você perguntar pra eles o que eles querem deixar de legado para a comunidade eles vão falar que é o território demarcado e uma educação de qualidade né, e aí partindo deste pressuposto aí, como nós já...é observe que a

Boca da Mata ela inicia aí a partir de 1979, pelos relatos dos mais velhos, e em 1981 já constrói uma escola pela própria comunidade, ou seja, então o povo indígena ele sempre teve essa preocupação de realmente zelar pelo aprendizado das comunidades. Isso acontece por volta dos anos 1970 quando há os primeiros movimento indígena né do Brasil, e a preocupação em si realmente de início era pela demarcação de território, tendo em vista que o pessoal sempre ocupou esta costa aqui que chama aí de Costa do Descobrimento, que na verdade eu vejo isso como Costa da Invasão né, e esta costa aí do extermínio, do exterminicídio mesmo, e Boca da Mata começou a partir disso, em 1981 com a primeira escola, depois em 1989 a construção de uma outra escola que foi a Funai, aquela que nós estivemos aqui, a escola de tábuas, em 1995, 1996 não? foi isso a outra que construiu também.

Juliana. Em 1996.



Figura 19: Escola Indígena de Boca da Mata, visão externa. Registro realizado no dia da oficina.

Edimarcos. Construíram aquela outra lá porque assim, essa outra escola de tábuas ali aconteceu uma situação com ela, deu um grande vendaval aqui na comunidade, aí o temporal de chuva acabou quebrando a escola, arrancou o telhado e destruiu paredes, então houve a necessidade de construir aquela escola lá em baixo o mais rápido possível, então aquela escola ali a comunidade construiu ela em uma semana, não foi isso? Em uma semana construiu toda a escola, os homens foram pra mata tirar madeira, as mulheres ficaram fazendo a alimentação então assim, eu lembro aí deste processo, dessa construção daquele escola ali. Eu sei que três dias aquela escola estava pronta, e no quinto dia houve o embarreio da escola, e acho que com umas duas semanas depois que o barro secou, os alunos já estavam lá estudando naquela escola entendeu, começaram a estudar já, foi muito rápido este processo aí.

Em 1998 a prefeitura também, com as devidas cobranças, construiu aquela outra escola lá

debaixo, e com as cobranças mais ainda, essa aqui que é uma escola construída pelo estado, em parceria com o governo federal, em 2002, em 2001, meu avô que hoje é o pajé, o Alfredo também, que é o cacique atual, e Zezito eles estavam em Brasília e eles estavam em uma reunião no Mec, e o Mec falou que tinha três escolas para ser construídas, seria uma escola modelo para as comunidades indígenas, então naquele momento eles pediram para que fosse construído uma escola aqui na região e como estava uma comitiva do extremo sul da Bahia lá em Brasília, na reunião com o Mec na época, foram destinadas estas três escolas aqui, duas pro Território Barra Velha e uma pro Território Caramuru-Paraguassú lá em Pau Brasil. Foi feita uma aqui em Boca da Mata, uma em Barra Velha e outra em Caramuru com o mesmo modelo porém, atendia... cada escola ela foi construída com o formato de atender a quantidade de alunos que tinha. Boca da Mata inicialmente pensou em quatro salas porque atendia a necessidade da escola, Barra Velha foi construída com seis salas e Caramuru com oito



Figura 20: Escola atual em construção 2002. Fotografia acervo de Saiara.

salas, porque já tinha uma quantidade de alunos maior. E essa obra ela deu início por volta de abril mais ou menos de abril até maio, junho alguma coisa assim, eu sei que ela foi contemplada no segundo semestre já do ano 2002. Eu estudava naquela escolinha ali embaixo, perto da casa de Patxyó, nós estudávamos ali com o projeto Fluxos na época, isso em 1990..., 1990 não, 2002.

Juliana. 1998, 1999.

Edimarcos. Em 2002 nós estávamos concluindo o curso. A energia lá era um pouco precária mas estava com esse prédio aqui já concluído, então na época a coordenadora então Dalva, ela falou: “vamos ocupar o espaço desta escola aqui”, que até então se falava que ia ter uma inauguração do prédio que nunca houve, então a inauguração foi a vinda dos alunos aqui pra dentro mesmo, em 2002, a partir de setembro, de outubro mais ou menos nessa época, nessa data, nós finalizamos aqui o projeto do Fluxos com as duas turmas de ginásio das séries finais, e no ano seguinte em 2003 as matrículas foram feitas, os alunos já começaram a estudar e como Juliana falou que nós fez o rodízio, esse rodízio era pra poder contemplar todas as turmas, que nós tinha muitas turmas, já tinha mais de quinze turmas de alunos até então, e com a quantidade de salas já era o suficiente pra atender a demanda porque nós passamos então a ter oito salas de aulas, tinha quatro aqui, duas lá embaixo, da que nós viemos agora, e duas ali perto de Patxyó. Então a partir daí, a partir de 2002, 2003, que teve o Ensino Médio também pros alunos que foram para aqui em 2002, é o oitavo, o nono ano? O nono ano que era a oitava série na época né implantou uma turma de primeiro ano de Ensino Médio em Boca da Mata, só que assim, foi com a vontade realmente da comunidade que teve Ensino

Médio na comunidade porém, ele não teve nenhum acordo, a secretaria ela não aceitou na época que esse Ensino Médio fosse regularizado, é tanto que estudou um ano sem valer pra nada né.

Juliana. Foi um ano pra garantir né, os anos seguintes...

Edimarcos. É, aí, após 2004, foi quando também com várias cobranças junto ao município, as lideranças cobrando todas estas demandas aí, junto ao município e o governo do estado também.

Jovino. Teve uma ajuda federal né Edi, teve em Brasília também.

Edimarcos. É, teve em Brasília também, em algumas viagens né, pedindo realmente que se implantasse o Ensino Médio nas escolas, e em 2004 iniciou a primeira turma de magistério em Barra Velha, mas o magistério regular, profissionalizante para atender a demanda de formação para as escolas indígenas, porque até então, a maior parte dos professores que ensinavam nas escolas eram professores não indígenas, então se pediu um magistério profissionalizante pra esses professores. O primeiro magistério indígena da Bahia, que terminou em 2002, ele não atendia a necessidade da quantidade de escolas e de turmas que futuramente vinham ter, então houve esse magistério em Barra Velha, concluído em 2008, e Boca da Mata começou em 2005, com o Ensino Médio regular normal, e assim se deu o início desta escola, então na verdade nunca houve assim uma inauguração formal por parte do governo do estado, nem de ninguém, mas uma inauguração com a própria retomada, com a entrada dos alunos para dentro da escola, esse é um ponto marcante, muito marcante de todo esse tempo aí. E em Boca da

Mata, o aluno, que no atual cresceu pra caramba, em 2010 nós tínhamos aqui 560 alunos, eu lembro muito bem dessa época, que eu trabalhava na área de secretaria, acabei sabendo de tudo estes números aí. E também houve a necessidade depois, assim, aí resultado: aí aquela escolinha perto de Patxyó ela foi fechada, entendeu, fechou depois porque assim, a madeira também já não tava aguentando mais né e o telhado podia desabar a qualquer momento aí a gente fechou ela, a gente ficou trabalhando só naquela escola de baixo e nessa aqui, daí trabalhava os três períodos, manhã, tarde e noite, ainda como é nos dias de hoje. Em 2015, parece, essa escolinha das salas ali, também a quantidade de alunos aumentando sempre, nós estávamos ocupando outros espaços menores, por exemplo, tipo aqui a sala de leitura, que é essa sala aqui do meio, ela teve que transformar em uma sala de aula porque ela não atendia mais as necessidades da comunidade.

Juliana. A sala dos professores, a sala do laboratório de informática...

Edimarcos. Que até então nós já tínhamos 23 turmas seriadas, da educação infantil até o terceiro ano do Ensino Médio. Então aquelas duas salas ali, as duas do outro lado de lá foi construída depois deste prédio aqui, foi a comunidade que fez, nós aqui da escola nos reunimos por necessidade de fazer mais uma sala de aula, nós fomos contemplados com um projeto Programa Para Todos. Não Para Todos não, Programa do Campo, não foi Jovino? No valor de quinze mil reais e esse valor não podia ser pra construção, podia ser construção assim, tipo ampliação, mas para concluir não poderia fazer nada disso, então, com várias idas à Porto Seguro, eu Jovino, Juliana é..., o próprio cacique também, é sentamos lá com a coordenação e levamos todas as justificativas possíveis para tentar construir uma sala, aí ele falou assim: “não, então vocês constrói uma, que é o dinheiro que tá vai dar só pra isso, no máximo pra construir uma. Aí voltamos pra aqui, conversamos com a equipe, disse: olha nós temos necessidade de construir duas salas, uma sala só vai resolver mas não vai atender a



Figura 21: Comunidade trabalhando na construção das duas salas de aula, anexo à escola atual. Foto de 2014 disponível no facebook da escola



Figura 22: Comunidade trabalhando na construção das duas salas de aula, anexo à escola atual. Foto de 2014 disponível no facebook da escola



Figura 23: Comunidade trabalhando na construção das duas salas de aula anexo à escola atual. Foto de 2014 disponível no facebook da escola.

necessidade, vamos construir duas? Mas aí vai precisar de todo mundo, todo mundo vai precisar ajudar a meter a mão na massa mesmo. “Vamos sim!” Construimos aquelas duas salas ali, que hoje atende a necessidade da comunidade. É, mesmo assim ainda não atende por completo né Juliana? No período do dia não, até que à noite nós temos espaço à noite, agora no decorrer do dia é, hoje nós temos vinte e uma turmas Jovino, é isso?



Figura 24: Comunidade trabalhando na construção das duas salas de aula anexo à escola atual. Foto de 2014 disponível no facebook da escola.

Jovino. É vinte e uma turmas.

Edimarcos. Vinte e uma turmas na escola, nós temos dezoito durante o dia e três à noite e aí dá uma carência de que tenha mais uma sala de aula construída para atender essa necessidade de uma educação, onde tem a turma que hoje é de inclusão, em torno da inclusão e esses alunos eles não tem uma sala adaptada só pra eles, pra atender a necessidade deles entendeu, as cadeiras são normal, tudo entendeu, inclusive o espaço, o espaço ainda é um espaço

inadequado para atender os meninos, porque os meninos estudam numa sala bem menor que os outros. E assim se deu esse início desta escola aqui, a partir de 2002 e a gente está nela até hoje. É, até um tempo atrás a prefeitura imaginava que esta escola eram deles, houve até uma discussão um tempo atrás, a prefeitura achava que esta escola era construção deles, que depois com a criação do território etnoeducacional foi quando dissemos de fato

ao município: “Esta escola não é de vocês não, esta escola é do estado, o estado que construiu”. Porque até então, pela questão política, os próprios políticos do município falavam que eles tinham construído uma escola padrão pra atender a necessidade da comunidade. Então assim, quando a gente foi falar acabou quebrando essa mascara aí, porque assim, foi uma escola construída pelo estado, mas o estado deixou aqui entendeu, eles nunca vieram pra cá dizer que este prédio era deles e na verdade ele pertence até hoje à

comunidade né, enfim, é uma história muito longa.

Álamo. Mas aí com o prédio entregue e aí a gente chega e, o meu olhar, foi a primeira coisa que eu perguntei para Alexandre quando eu cheguei na escola né, nessa escola de vocês né: e essas paredes, e esses grafismos o que querem dizer né? E a gente percebe que tem patxôhã nas paredes, a gente percebe que vocês usam o espaço externo como um espaço de exposição dos trabalhos que vocês fazem na sala de aula, e aí seu Patxyó deu uma

explicação para nós, naquele momento, que vocês começam então a imprimir a marca de vocês, a identidade de vocês nas paredes da escola né, é a forma nova que vocês tem de se

Álamo. De todas as escolas?

Edimarcos. De todas as outras entendeu, porque assim, até então as outras não tinha

assim.... Não é que não tinha essa liberdade, mas com a entrada do primeiro do Ensino Médio, é foi Ademário? Foi Ademário ou Arissana?

Jovino. É, foi Ademário..

Romário. Foi Arissana...

Renato. Foi Ademário...



Figura 25: Grafismos e pinturas nas paredes e colunas da escola em 2019. Registrado no dia da oficina.

colocar no prédio né?

Edimarcos. Exatamente, é tanto que assim, foi a primeira escola a começar com esses grafismos nas paredes.

Jovino. Ademário foi o primeiro, Arissana veio depois.

Edimarcos. Um outro colega nosso também, professor patxôhã, é, ele falou: vamos dar uma cara mais bonita para esta escola, porque esta

escola era só pintada aqui com verde, a escola era verde até então né, e trouxe esta pintura nova aí, essa outra pintura nova... não, vamos conservar nossa marca, já que o prédio é nosso vamos usar nossa marca, vamos usar da melhor forma, que é até uma forma de incentivar também quem está



Figura 26: Primeiros grafismo nas paredes e colunas, 2014 (com os professores Ademário e Arissana). Fonte: facebook da escola acesso em 2020.

vindo, de trabalhar o grafismo indígena, foi quando se iniciou essa pintura aí. E essa já é uma terceira pintura, não é isso? Ademário, é Arissana e depois esta nova... é de Raimundo já né.

Jovino. De Patxyó.

Álamo. Vocês sempre vão mudando então, ainda tem isso, que legal!



Figura 27: Grafismo nas paredes e colunas, 2018 (com seu Patxyó). Fonte: facebook da escola acesso em 2020.



Figura 28: Escola pintada de verde e sem grafismos nas paredes e colunas. Fevereiro de 2016. Fonte: facebook da escola acesso em 2019

Alexandre. Passou por cima e fez outro né?

Edimarcos. E essa já é uma terceira pintura.

Juliana. Sempre vai renovando.

Edimarcos. Depois Ademário saiu, é depois veio Arissana, depois Arissana também veio mais dois anos, só que Arissana saiu o quê? Em 2015, por aí né?

Patxyó. No caso iniciaram com aquela pintura lá óh, ficou aquela lá naquela parede, aí os outros foram ampliando no caso né.

Álamo. A ideia original é de Ademário, ele que provoca vocês a pensarem em uma forma de intervir aqui né, de pintar, de botar o grafismo indígena, foi dele esta ideia?



Figura 29: Grafismo nas colunas e paredes 2019, grupo de professoras.

Edimarcos. A partir daí né.

Álamo. Aí depois de Arissana e de vocês, Raimundo.... Legal! Mais alguém quer falar alguma coisa? Vocês já devem estar com fome né? Cansados, nós estamos cansados já né.

Parte 2 - TEMAS E DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM BOCA DA MATA

2.1 Educação indígena e ensino diferenciado

Professor indígena: “(...) um ia apanhar lenha outro ia apanhar água..., então tudo na brincadeira ali, quando a gente mudou de lá, que veio pra casa de tábuas, também foi um outro processo que eu já trouxe, aprendi com ele [João Duro] e já estava ensinando da forma que ele ensinava né. E a valorização mesmo do espaço ali onde a gente convivia, os rios, do campo com os meninos, a valorização daquilo que os meninos trazia, eles falavam assim: ‘ah hoje nós não quer..., hoje vamos terminar aqui professor, e vamos jogar bola!?’ ‘Vamos?’, ‘Terminando aqui vamos lá pro rio professora?’ ‘Vamos!’. Então assim, o diálogo entre professores e alunos tem que haver, pra poder haver aprendizado né, porque se eu entrar na sala e dizer que eu sou a dona do saber e ainda quero mandar e não quero ouvir meu aluno não há aprendizagem, há tipo uma chaticice ali entre ambas as partes né. Mas esse momento, que nem esse momento agora de professor pra professor, dialogar conhecer nosso espaço que nós não conhecia, eu tenho certeza que quem não participou deste momento vai ficar arrependido de não ter vindo né, mas pra mim eu acho que foi um momento muito prazeroso e assim, é um aprendizado voltar no passado né, então pra mim foi muito bom, muito riquíssimo mesmo.”

Participante UFSB: “(...) quando sai de Tibúrcio e vai pra João Duro, a gente tem uma segunda mudança muito importante, histórica né, ele, me parece, foi o primeiro professor indígena de fato que vocês têm né? E é ele quem vai criar um novo elo na formação de professores com a identificação indígena à indígena, né? Porque aí vocês tinham a escola, mas anteriormente a formação é..., da cultura de vocês, ela era feita fora da escola, no ambiente familiar de vocês a gente sabe que os anciões de vocês, os caciques e pajés daquela época, o seu Manoel Santana me parece uma figura de referência aqui nessa formação intelectual de vocês, mas a gente vai ter em João Duro o primeiro professor indígena que vai formar o primeiro elo de identificação de indígena à indígena, o depoimento de Juliana é muito importante naquele momento, porque não é uma memória só de um processo de alfabetização e conhecimento das letras ou matemática básica, é um momento de participação no processo pedagógico da escola na medida em que ela ajuda o professor a escrever, pela dificuldade física que ele tinha, e ao mesmo tempo em que ela vai aprendendo na escola sobre a cultura indígena a partir da história do próprio professor João”.

Professor indígena: “(...) na época lá de Juliana, eu lembro muito bem também desta parte da cultura que, acho que é por isso que também hoje eu estou nessa área da cultura, nessa área do Patxôhã, que na época lá, (...) meu pai fazia a tintazinha e na época do dia do índio né, que Juliana colocava, eu ia na frente dançando, eu mais Juliana e outro pessoal lá, naquela época eu que puxava a fila, desde aquela época já, e eu andava pintado e muitas horas os nossos parentes não andavam pintados e muitas horas criticavam, (...) mas eu me lembro hoje, que esse cara que teve ali, que teve a cara de ser pintado, que teve a honra de chegar aqui com o casquete mesmo e enfiava as penas aqui em um papelão ou num coco né, num negócio de coqueiro aqui em riba, mas

hoje estamos aqui, hoje todo mundo quer usar, já quer, como é que fala, numa apresentação indígena todo mundo quer estar com o seu casquinho bonito, todo mundo quer estar com uma pinturazinha, como hoje a pintura está dentro(...), o grafismo tá aqui nesta escola né, então vamos dizer assim, pra tudo que acontecer pra chegar esse momento, teve alguém que passou, que sofreu, é... teve crítica, teve preconceito, e foi né, essas barreiras todas que foi para chegar onde está”.

Participante da UFSB: “(...)agora, nesse momento, a gente tem um processo de inovação pedagógica né, o marco da inovação pedagógica de fato se dá quando vocês começam a fazer intervenções nas paredes e nos pilares da escola, introduzindo padrões de grafismos aqui, que eu sei que são padrões diferenciados, pertencentes ao grupo étnico de vocês, certo? O uso destas pilastras, o uso externo, tira da sala de aula o espaço único de ensino intercultural, a gente tem no espaço externo também, elementos do exercício da interculturalidade e, como vocês fazem usos móveis destas colunas, eu achei isso genial,mas me parece que essa parte é uma inovação.”

Professor indígena: “(...). Eu queria só lembrar, em relação a esta pintura, você olha que tem uma pintura padronizada né, e ela é bem... parece que foi na régua, pá e pá, e tem uma pintura aqui que ela é, parece que foi jogada na parede, que é aquelas... Essas pinturas ali, essas aqui, ...aí alguém até me perguntou, quando a gente tava fazendo aquilo ali: mas porque tem uma padronizada e tem essa aqui que tá dessa forma? Eu falei vamos descobrir então porque desta história, porque isso aqui tá se relatando a história do nosso passado pelos índios maxacalis, porque foi uma das pilastras base pra nossa cultura, foi os maxacalis, então ela tá jogada aqui na parede... se vocês analisar a pintura dos maxacalis, ele não é padronizado, nem organizado, ele chega lá e faz a pintura dele lá e não está nem aí pra padrão nem nada, né, então essa pintura nossa aqui, que tá registrada aí, se você olhar nas paredes, tem pinturas bem adequadzinhas, bem no padrão, e outras não, aquela ali, essa aqui, aquela no formato daquele peixe ali, tá desorganizado e pra ele não, pra ele tá bem organizado, tá de boa né, então, pra nós tinha que conhecer este relato, porque também está registrado aqui na pilastra da nossa história.”

Professor indígena: “(...) eu gostei da aula do professor aí né, junto com o trabalho de Alexandre aí, que esse método de trabalho, que como vocês falaram é o Estudo do Meio, eu acho que muitas aulas nós trabalhamos mas não sabia identificar que o nome desta aula é “Estudo do Meio” né. Eu mesmo tem muitas aulas que eu pego meus alunos aqui, em Patxôhã, dou uma caminhada com eles procurando mato pra falar das ervas medicinais, quando não é assim, é falando dos pontos mais importantes da aldeia, é falar uma pouco da... como é que tá a situação da preservação do meio ambiente da nossa comunidade e muitas horas pego assim meus alunos e faço isso né, essa caminhada mais eles aí, falando, explicando, até mesmo na casa de algum ancião fazendo também, pedindo alguma informação a mais pelas histórias deles mesmo e não sabia, vamos dizer assim, que se fosse ser o nome desta aula seria o Estudo do Meio né, pra mim eu dava minha aula ali, então achei interessante né, a gente vai lá, é conhecer de perto onde é que foi, no caso aqui, foi focado sobre a escola né, a escola de Boca da Mata, a escola indígena”

Professor indígena: “(...)foi legal, é bom também saber que naquela época antigamente, os alunos né, o professor tinha total liberdade de chegar com o aluno e fazer, levar pra um rio, levar pra pegar uma lenha, fazer qualquer coisa, contar uma história, fazer algum tipo da aula que fosse daquele momento ali, como que hoje, tinha total liberdade, os pais aceitavam totalmente e hoje

nós pegamos os alunos pra levar em um rio e é um monte de burocracia, é tem que ter cuidado pra não se afogar, não sei o que, o cuidado com algum animal ali, um bicho peçonhento, alguma coisa e antigamente não tinha isso, todo mundo vivia... e antigamente era mais fechado né, tinha na beirada aqui era tudo mata. E os pais aceitava normal ali e não tinha esse negócio assim de a gente ficar desta forma né, com esse tanto de medo hoje, mas mesmo assim eu gosto de trazer essa parte, como minha matéria é Patxôhã, é falar sobre a cultura, até mesmo essa semana agora né, eu tive ali na sala de aula, que eu estou trabalhando com ervas medicinais, e quando eu falo de ervas medicinais eu trabalho a crença Pataxó junto, que tem a ver também, que não é simplesmente fazer um remédio de mato, mas sim você falar da cura também através da reza né, através do... você acreditar naquilo ali, e no curso o aluno falou assim: ‘professor eu não sei o significado daquele timbero né, do cachimbo daquela forma ali que você fazia, até eu mesmo quero experimentar pra poder saber, pra eu ter aquela sensação, pra [ver] como que é’. Eu falei: ‘opa, vamos lá!’. O menino tava até com o timbero na sala, só que ele tava com um pouco de ervas, eu fui lá e falei: ‘não, o que eu uso no ritual é dessa forma, tem vários tipos de ervas né, tem a amesca, tem a aruanda, tem alecrim, tem pimenta africana, tem o beque...’. Eu vou falando o nome das outras ervas que eu utilizo lá, e aí eu trouxe pra cá né, eu fiz isso, aí eu coloquei todo mundo sentado na cerâmica lá e comecei falar pra eles a respeito do que significava aquilo e comecei a falar pra todos eles, a contar essa história, qual é a história do rapé, comecei a falar tudo isso e fiz a minha aula lá dentro, dessa forma. Foi lá que eu expliquei ainda, outro professor não tem essa autorização de chegar e fumar um cigarro aqui dentro da sala de aula, acender um cigarro dessa forma assim, hoje, na aula de hoje, mas, a aula de Patxôhã, a aula da cultura, e qualquer professor que estiver falando em relação a este assunto, pode muito bem, porque isso faz parte da nossa cultura, isso que nós temos que aprender (...) então eu olho lá pra antigamente né, na época em que os professores... nessa época de Juliana, época dos outros professores que também já passaram por aqui, e aí tem essa total liberdade pra fazer isso com nós alunos né, e os pais não tinham esse receio, não tinha restrição com a gente nem nada, e hoje, você vai fazer qualquer tipo de coisa aí, tem hora que até o próprio colega fala ‘oh, será que isso pode?’, ‘não sei o quê...’, porque está estudando lá fora e entende de outra forma né, hoje aí vai Lei..., não sei quantas coisas que tem né, pra tentar nos frear, não deixar nós tentar viver esta parte [de] mostrar, lembrar”

Professor indígena: “(...) eu estudei logo aqui né, na comunidade de Boca da Mata, estudei lá no Tupinikins né, que era uma outra escola lá, e eu fiz os primeiros anos lá e depois, quando eu passei para a primeira série, aí eu vim pra aqui, estudar aqui nessa escola que está aqui de Boca da Mata mesmo, que foi aquela que a gente foi lá, acho que antes de subir pra aqui. Então ali também foi, pra mim, como... vivi uns momentos muito bons né, junto com os colegas, tem aqui colegas, que desde quando a gente começou a estudar, acho que a gente concluiu junto o Ensino Médio né, e a gente como estudante brincava, tinha as gincanas, a gente participava, e era assim, aulas bem produtivas né, que a gente ali todo mundo era colegas, amigos, parentes mesmo, a gente vivia mesmo esse elo de irmandade mesmo né, que hoje, às vezes, a gente não vê mais isso. E aí eu posso dizer que a escola é assim minha segunda casa né”.

Professor indígena: “(...)É, eu só tenho que agradecer ao que a gente viu hoje. Eu não estava por dentro dessa história, da onde que tinha surgido a primeira escola né, de Boca da Mata, nem a primeira, nem a segunda, eu comecei estudando lá naquela, na última lá, que a gente andou lá embaixo né, comecei ali estudando com Juliana, depois passei a estudar com Patxyó. Mas assim, é que nem eu vi na formação agora né, a gente, às vezes, a gente tem um livro prontinho pra você ali dentro da nossa aldeia e às vezes a gente não enxerga né, você pode trabalhar o ano com o conteúdo dentro da sua aldeia ali né, e você não percebe, às vezes você vai mais pelo..., achou um livro ali e você quer propor aquilo ali pro aluno, mas às vezes a gente não, por não saber das histórias, às vezes a gente passa despercebido né, mas, com essa aula de hoje acho que dá pra abrir né, um leque aí nas nossas cabeças pra a gente se pensar né, se a gente pode fazer aqui né, antes a aula era tão mais simples, mais era prazerosa de você estudar né, às vezes a gente estudava lá naquela escolinha lá debaixo, na hora que chegava o intervalo você merendava, você ia direto pro rio tomar banho né, aí era a alegria enorme que você tinha né, que tinha um prazer de ir pra escola, aprender né..., até essa semana atrás, eu levei meus alunos né, que nem lá que fala que é a etnomatemática, que a gente, é pra sair de dentro da sala de aula, ir até o rio à pé o percurso pra gente fazer várias atividades com eles né, feitos de acordo, que eu fico ali olhando e eles vai ali adquirindo alguns conhecimentos, então levei meus alunos lá pra até o rio né, pra eles dar uma olhada, aí eu perguntei se eles queriam tomar banho, aí foi maior alegria pra eles né, porque eu também vivenciei aquilo. Então queria passar um pouquinho daquilo que eu vivenciei pra eles também né, eu acho que mais ou menos, eu acho que é isso né: ter o prazer de estudar.”

2.2 Do ensino multisseriado ao ensino seriado e o a formação de professores na comunidade

Professor indígena: “(...)Assim, houve a necessidade da primeira turma do magistério indígena pra fazer né, por uma necessidade realmente como Edi foi falado aí né, de formação de professores mesmo, para estar atuando nas escolas indígenas, e eu fui um dos convidados também a participar da primeira turma do magistério em 1997, junto com minha colega Juliana e a outra colega Maria da Silva e outros né (...)Em 1997 a gente entra no magistério indígena e acabei iniciando, trabalhando também com as turmas iniciais, as séries iniciais onde trabalhei quatro anos em sala de aula, foi uma experiência muito riquíssima né”.

Professor indígena: “(...)Naquele tempo a gente, como eu falei, a gente só tinha a quarta série, eu Juliana e outros a gente tava buscando outros, cursando o fundamental II e o próprio Ensino Médio e o Magistério já tinha dado início, e com isso, a gente houve a necessidade né, a gente teve outro professor aqui também que ficou um bom tempo parado né, por falta, por não ter outras séries que ele iniciasse, o professor Marconis né, eu acho que ele ficou uns três ou quatro anos parado estudando a quarta série e repetindo para não ficar parado mesmo né, ele ficava repetindo todo ano estudava a quarta série, até que realmente a gente lutou para a implantação do fluxos né, diante da secretaria de educação (...) A gente conseguiu implantar o fundamental, o fluxos né, qual a necessidade? Também com a mudança da escola pra aqui houve a necessidade de um Ensino Médio, como Edi falou, teve aluno, a gente teve aluno que.. parece até que a turma de Edi mesmo, parece, que estudou um ano sem validade né, vamos dizer assim, perdido, aí, no próximo ano, Edi já foi estudar em Barra Velha né, fazer o magistério, Edi, Marconis, Emanuel, Roni, Boloca, mais aí uns outros três, Lene, Raimundo não, aí eu sei que a outra colega, uma menina do

professor filha de ... da professora Silmária, que mora em São Geraldo, também foi, e outra colega também ... é.. também que foi, então assim, dos nossos que hoje está aqui só quem concluiu lá o magistério foi Edi, Marconis e Lene né, os outros acabaram desistindo até mesmo também por às vezes, quando a gente sai da nossa localidade, da nossa casa pra outro lugar a gente acaba, às vezes, não tendo assim... condições né, ou uma base pra que a gente permaneça lá, às vezes, é o que a gente tem falado hoje, hoje para os nossos jovens, sair daqui para se ingressar na faculdade né, não basta ser só o vestibular, mas sim ter um apoio para a permanência destes estudantes lá né, porque se for só o vestibular só não vai adiantar, porque nossos parentes não tem condições de se manter em BH, se manter em Eunápolis, se manter em Teixeira ou em Salvador né, então assim, agora recente mesmo a gente teve na primeira turma do..., na segunda turma do UPT [Programa Universidade para Todos] , a gente teve a turma de... eu acho, de seis alunos que passou... teve umas colegas, estudantes daqui, que foram, mas a situação financeira não pôde realmente dar sequência nos estudos, acabou retornando, desistindo né, e a gente acaba se deparando com duas estudantes só lá né, na UNEB de Eunápolis, então assim, quero dizer que não é fácil pra gente”.

Participante da UFSB: “(...)quando a gente chega na escola da tábua ela é um divisor de águas na estrutura curricular né, então você sai do modelo multisseriado e vem pra um modelo seriado com a oferta de todos os níveis de modalidade de ensino que a gente tem até o Ensino Médio, né. Então da escola da tábua para as outras escolas a gente já tem a mudança de configuração curricular desta escola”.

Professor indígena: “(...)Agradeço a todos, desde professores, todo mundo que fez parte daqui mesmo da escola, eu agradeço porque eu pude chegar né, a um lugar bem grande que é chegar até uma faculdade né, a gente como indígenas, a gente fala muito de protagonismo então a gente, eu acho que a gente sem a escola não é possível chegar né, e quanto a isso, vamos dizer assim, a escola acho que foi um, vamos dizer assim, o braço né, o corpo que me deu a oportunidade de chegar até esse lugar. E eu devo à escola, claro, devo ao meu pai, minha família, mas a escola, acho que foi fundamental”.

Professor indígena: “(...)assim, pra gente é muito grandioso né, prazeroso a gente estar acompanhando estas histórias, que a gente tá em sala de aula tem que estar vivenciando sempre isso né, buscando o passado, falando né, Jovino foi meu professor, Juliana né, agradeço muito também né, porque como a fala ali, é se a gente não buscar mesmo a escola a gente não tem uma faculdade né, cursei a faculdade também em Belo Horizonte, terminei o ano passado, me formei no ano passado né, na habilitação em matemática, onde eu não gostava de matemática né, passei no vestibular na área né, e é um desafio pra gente sempre estar buscando né, e quebrando essas barreiras né, que a gente possa estar levando as crianças né, pra um futuro melhor né, que é o estudo”.

2.3 Escassez de recursos, superação e enfrentamento na construção da Educação Escolar Indígena na comunidade

Professor indígena: “(...)Fiquei parado aí uns, acho que quase uns quinze anos parado, sem estudar né, é deixa eu fazer os cálculos aqui, [...] eu parei em 1985 aí eu voltei só em 1997, são os anos que eu fiquei parado né, sem estudar. Por quê? Sem condições né, financeiras e tudo, as

escolas caindo... que não ofereciam um livro da qualidade que o professor precisava naquele momento né, então acabei ficando parado por todo esse tempo aí, só em 1997 eu voltei e fui fazer o magistério indígena (...) A gente fazia várias caminhadas, a gente fazia o supletivo em Porto Seguro, que era para concluir da quarta à oitava série, [...] e a gente caminhava da BR até aqui andando nós três, às vezes saltava lá quatro, cinco horas da tarde na pista e soltava a canela pra dentro e chegava aqui às vezes oito, nove horas da noite aqui né, então assim, dizer que a luta da gente nesse início aí foi muito sofrido também, né, e às vezes passava fome, às vezes passava sede, mas aguentamos né...”

Professor indígena: “(...)também naquele momento que eu iniciei o trabalho eu realmente até pensei em desistir, porque realmente era difícil devido certos... o apoio, que a gente não tinha aqui apoio nenhum, como foi falo nos primeiros relatos aí, a gente ia buscar algum pouquinho de material em Barra Velha né, uma caixa de giz, duas caixas de giz, merenda, um pouquinho de merenda, um pouquinho de material de limpeza, então assim, tudo vinha por Barra Velha né, e realmente foi difícil porque a gente não tinha apoio nenhum, vamos dizer assim, de um técnico né, para estar nos orientando”.

Professor indígena: “(...)naquele tempo também a secretaria de educação realmente era difícil conseguir as coisas, porque assim, se a própria secretaria não tinha conhecimento, naquela época a gente chegou até a ter colegas, vamos dizer assim, expulsos lá de dentro da secretaria, Anari mesmo foi uma, que teve expulsa lá da secretaria né, por estar cobrando algo melhor para as escolas indígenas e ela era uma das pessoas mais assim, entendida no momento né, e realmente ela estava ali dando suporte como, vamos dizer assim, como se fosse uma coordenadora, ou talvez, um diretor né, de uma escola. Os próprios técnicos lá da secretaria expulsou ela de lá, uma mulher por nome d’Ajuda né, ela era não sei o quê... nem me lembro o que que ela era, mas ela chegou a expulsar Anari da sala dela: ‘se retire da minha sala, que eu não quero nem você aqui!’. ‘Vai, sai fora!’ Anari saiu chorando naquela época, então assim, foi uma luta gente”.

Professor indígena: “(...)Então assim, dizer que pra gente tudo isso também é um avanço né, realmente se a gente também não fizer um esforço né, e tentar correr atrás de nossos próprios direitos, a gente nunca vai conseguir avançar né”.

Professor indígena: “(...)foi muito prazeroso né, estar relembrando coisas que a gente viveu na infância da gente, dizer que na verdade a primeira escola construída pela comunidade eu também ajudei né, então eu era garoto, ajudei a carregar quando era barro, água né, ajudei... E também fui aluno da própria escola né, lá eu estudei duas séries, terceira e quarta série, ali concluí”.

2.4 Escola e Território

Professor indígena: “(...)porque assim, na verdade se você sentar com qualquer liderança mais velha hoje, e com os mais novos também, se você perguntar pra eles o que eles querem deixar de legado para a comunidade eles vão falar que é o território demarcado e uma educação de qualidade(...)” (Memorial, p.29,30).

Participante da UFSB: (...) O primeiro aspecto é que a escola, a escola lá no alto do Tibúrcio e a mudança dela pros outros espaços, ela redefiniu a organização socioespacial da aldeia né, ela de certa forma, o crescimento da aldeia e a complexidade que vocês tem hoje, ela é resultado deste movimento que se dá em torno da escola. Ela define o conjunto de relações de circulação social da organização de vocês, de fluxo de movimento, a gente percebeu que não era uma escola em que as pessoas iam apenas pra estudar, mas conviviam o tempo inteiro né”

Professor indígena: “(...)Eu tô até trabalhando com os meninos, a gente tá pesquisando, já trouxe uma ideia pra mente que tava no meu plano né, mas aí quando a gente [participou] daquela aula lá do encontro passado, aí eu vim pensando né, porque eu trabalho com os meninos a terceira unidade o mapa do território né, o território Barra Velha e Águas Belas, eu trabalho isso com os meninos em geografia, e aí quando eu retornei, agora na quarta unidade, eu já tô trabalhando com os meninos a história de Boca da Mata, que eu já vou estar incluindo a história da escola dentro da história de Boca da Mata nesse trabalho aí, porque a gente, primeiro nós abrangeu o território e agora nós fechou em Boca da Mata né, porque tem um pouco mais de conhecimento, aí pra mim, já vou colocar na história de Boca da Mata, no caso da escola, dentro deste texto também, porque os meninos está num processo de pesquisa ainda, que é só pra outra semana a gente vai retornar, então foi bacana pra mim né, abriu mais um espaçozinho aí, um lequezinho, mais uma pesquisa aí né...”

2.5 Das escolas às Universidades: fortalecer o presente com a memória do passado

Professor indígena: “(...)Então, pra mim assim, foi bom porque a gente nunca teve um momento pra mim contar essa história, eu sempre tive essa memória, dessa educação né, lá e cá nas casas das pessoas, dos moradores e hoje quando eu vou para Cumuruxatiba ou em algumas comunidades, lá ainda é assim, é uma escola estadual, mas ainda é nas casas das pessoas né, algumas funcionam ainda nas casas, agora que estão se adaptando, a própria comunidade fazendo os seus kijemes pra funcionar salas de aula né, mas lá ainda tem comunidade que funciona igual funcionou aqui, então assim, eu fiz parte desta transformação todinha, eu acompanhei vários trabalhos, eu não sei porque né, mas eu sou igual pai, eu guardo de memória de antigas, então tem coisas que a gente grava ali na infância né, coisas boas que você fez e que você participou e isso são coisas que os meninos não conhecem, e que momento bom foi esse, porque deu pra eles conhecer, saber né, como que foi, como se deu a educação escolar indígena por completo né. Às vezes sabe uma história, que nem Romário conta a história da escola de tábua né, Romário mais Renato contou a história da escola de tábua pra cá, mas estas outras escolas pra lá eles não sabem, que bom que eles estavam no momento e aprendeu né. Às vezes, muitas pessoas não valorizam esse espaço, esse momento assim de diálogo, de conversa, de interação, que é um momento que mais a gente aprende com o outro né. E aí, com certeza essa história vão passar, vai ter momentos da aula deles que eles vão passar pra os alunos deles, pra ficar sabendo e passar também por esse percurso que a gente acabou de passar, porque isso é conhecimento e é também uma aula né, e como eu falei que tive as primeiras aulas, os primeiros ensinamentos com João Duro, ali pra mim eu era uma aluna e simplesmente, e simplesmente fazia o que ele tava

mandando, mas depois, com um tempo depois, parece que aquele momento que eu passei com ele foi um momento de aprendizagem, o melhor momento da minha vida né, de contribuir, de compartilhar... é tão bom quando a gente se ajuda a levantar o tijolo da sua casa né, a estrutura da sua casa, ainda fazer a base, daí você tem história pra você contar né, e você gravar aquilo pra você e contar pros seus filhos, para que possam valorizar cada espaço que nós tivemos na nossa comunidade né, isso é bom pra questão da educação e da valorização do jovem, para que eles possam valorizar o espaço deles e contar”.

Professor indígena: “(...) Olha como é que era, eu vou contar só um pouco da merenda né, como era a merenda, daí olha o que é que acontece, hoje, nossos alunos, hoje eles tem a merenda ali dentro daquela cantina ali, ele não precisa ter garfo, ele não precisa apanhar lenha, ele não precisa nada, praticamente, nada! Não precisa o aluno fazer nada, só apenas jogar comida pra dentro e comer [risos...] e estudar. E nós não, durante esses períodos a gente ainda conseguiu aprender algo que, às vezes, nossos alunos de hoje, ele não tem tanto interesse de aprender igual nós aprendeu e talvez não dá valor né, àquilo, e eu, o que é que acontece, nós, dona Anália que era a nossa merendeira né, a mãe dela né [de Juliana] e a vó de Edi ali, aí o que é que acontece, nós ía, apanhava lenha pra ela cozinhar essa comida, essa merenda! Nós ia apanhar lenha! Nós ia apanhar água lá num bueiro aqui embaixo aqui óh, que tinha a cacimba de dona Zuca aqui óh, nós cansou de..., quantas vezes né, nós ia com a garrafinha, com um baldinho, pra trazer a água pra poder ela fazer a merenda pra nós e nós ainda ia estudar. Você vê que na hora do intervalo, nós aproveitava essa hora do intervalo pra ir apanhar lenha, tinha vez né, que antes era uma hora de intervalo, aí em meia hora nós brincávamos e na outra nós ia buscar a lenha, [risos] entendeu, então era dessa forma. Sabe qual era a colher da gente? A colher da gente era folha de araçá, [risos] De araçá! Folha de biriba, nós ia pro mato mesmo, essa que era a colher da gente, a colher nossa!” “A bolsa era sacola de arroz [risos]. É, o arroz da cesta básica que vinha ainda, tinha uma sacolona de cinco quilos, essa era a sacola que nós carregava, a bolsa no caso né. Amarrava em riba, tipo um embornal e trazia, então, tudo isso vai vindo uma evolução né, vai vindo a evolução e até chegar hoje. Hoje o meu filho, porque rasgou um negocinho aqui na bolsa ele: “O pai, eu quero outra bolsa mais bonita que essa, porque essa aqui tá velha já”. Entendeu, quer da Hotweels, quero não sei o quê, e Batman, quer de Ben10, quer... e assim vai né”.

Professor indígena: “(...)Pois é, então nós chegou a estudar dessa forma, hoje os caras estão estudando o Ensino Médio uma aula só, tem gente que reclama que tá chegando o quê, que tá saindo nove e quarenta e cinco, o cara tá reclamando: ‘Ah tá muito tarde demais!’. Então olha só como é que são as situações né, nós passamos por uma dificuldade grande e hoje os caras tem isso tudo quase em mãos e muitas horas, que nem eu falei, a gente sabe agradecer né, eu acho que nós dá valor por quê? Porque nós passamos por isso? Eu acho que, será que, porque tá tão fácil a pessoa não sabe dar valor? Então acho que é uma forma de nós mesmos trazer e até mesmo utilizar essa aula que o professor fez aqui agora, trazer também pra campo os nossos alunos, pra tentar fazer esta história, saber a história do Jovino que foi pra ser hoje é o diretor da escola, olha o tanto de dificuldade que ele passou... é Juliana né, os outros aqui, e até mesmo nós, (...) Parar pra pensar que isso aqui é uma conquista, é uma... (...) teve gente que andou, de ir andando daqui à Brasília, vamos dizer assim né, nas histórias que fala dos indígenas, e muitas horas você tem tudo na mão aqui, você está estudando, tem a sua merenda no momento da merenda, tem um carro que pega você na porta sua e entrega aqui na escola pra você entrar de novo e entregar de volta na sua casa e a pessoa não dá valor àquilo que tem”.

Professor indígena: “(...)A aula de hoje, também pra mim foi muito, vamos dizer assim, importante, porque a gente volta né, ao passado, vamos dizer assim, recordando muitas coisas que foram vividas por aquelas pessoas né, que lutaram é, principalmente pra trazer essa educação pra gente, trazer a escola, trazer a educação, essa educação que hoje a gente fala diferenciada né, com a educação que a gente mesmo possa ter a nossa própria autonomia de passar aquela, a realidade do nosso povo né, é assim, é, por exemplo, naquela hora que Juliana tava falando lá na onde o professor João Duro né, ela se emociona naquele momento, então, isso que é o essencial, por isso que é importante você voltar no passado é..., e poder transmitir pra gente que estava ali junto, por exemplo eu, assim, é, muitas pessoas falaram sobre a construção das escolas, que foi passando, mas assim, pouca coisa né, que tinha. Tem coisa, no meu conhecimento, mas quando a gente vai mesmo ver ali, estar ali né, é no lugar né, onde foi vivido ali muitas pessoas né, acho que ali é o que se torna mais importante e faz a gente valorizar, faz a gente valorizar as pessoas que viveram que lutaram pra que hoje estivesse aqui né, falando nesse momento né, eu creio que nas falas de meu colega aqui é, (...) que, às vezes, as pessoas hoje topa com uma estrutura bonita hoje, pra gente estar estudando né, mas não sabe o quanto que as pessoas lutaram né, os nossos mais velhos, nossas lideranças mais velhas passaram dificuldades como Jovino colocou, pra que hoje a gente pudesse ter uma estrutura legal hoje, e muitas vezes não é valorizado né, e, mas acredito que na memória daqueles que puderam ter, acompanharam todo esse processo... eu assim..., eles fizeram um bom trabalho né, fizeram, fizeram com amor, vamos dizer assim, fizeram com amor é pensando no amanhã né, pro futuro”.

Estudante indígena: Então, uma vez surgiu uma oportunidade de conhecer, que tinha tido escola lá, eu sabia que o Tibúrcio morava, morou ali porque meu avô..., eu já fiz um trabalho sobre a escola e ele me contou, só que eu acho que ele não me contou dessa, que tinha havido uma escola lá. Eu já fiz um trabalho sobre a escola e fiz só desta, de 2002 né, pra mim foi muito interessante descobrir que teve várias outras escolas no entorno e que a comunidade acompanhou né, esse crescimento, foi mudando, migrando ao mesmo tempo que a escola foi mudando as pessoas foram se aproximando da escola. Eu também não sabia, foi bem interessante, também eu faço faculdade lá em Belo Horizonte, então eu sempre estudo, tenho que estudar né, sobre a escola e tudo mais então também foi bem interessante né, só ampliando meus conhecimento como aqui né, sobre a escola”.

Professor indígena: “(...)Agradecer principalmente uma merendeira que, até esses tempo atrás tava falando com minha mulher, que eu tava querendo fazer uma filmagem com ela, que é dona Anália, a mãe de Juliana né, então assim, a gente pensar o quê que a gente poderia montar, uma história dela, pra apresentar pra os alunos aqui, trazer esse vídeo pra mostrar como era antes e o que é hoje né. Pra eles ver essa realidade, a gente vê que..., quem diria que a gente poderia conhecer essa história das escola ó, muitos anos atrás né, hoje a gente vê assim as pessoas contar essa realidade né, trazer esse momento pra gente, passar esse conhecimento, assim eu acho que foi de grande importância esse passeio hoje na aldeia da gente né, a gente conhecer cada pedaço da educação, da onde veio surgindo de lá pra cá, até hoje né, onde a gente já tá nessa maravilha aqui. Hoje eu sou professor também, sempre vou incentivando os alunos né, não deixar sua identidade morrer né, sempre levar ela, suspender essa bandeira e vamos que vamos...”.

Professor indígena: “(...)porque a gente tá acostumado tanto aqui, às vezes, na escola sede aqui, que às vezes a gente não para pensar onde foi né, da onde foi que surgiu tudo isso, de quem foi a ideia, quem foi os caras lá pra lutar, pra conseguir né, porque assim, a gente fica acomodado né, no local, e a gente não vê a grandiosidade da história né, de ser contado né, poderia ter alunos aqui no momento da gente pra poder estar ouvindo, porque às vezes a gente fala, e tem muitos que não se interessam de ouvir sabe, de ouvir a história de ouvir falar entendeu e assim, desde já, vou deixar o convite para Juliana, pra Jovino, pra painho, pra Edi, para que eles contem pra os alunos esse relato, relatar pra eles essa história aqui e esse passo a passo que a gente ouve da escola, da história da escola né, porque isso é, como eu fui, eu sou jovem ainda nessa parte da área da educação né, e fiquei surpresa de saber né, já ouvi falar de... pra mim era só essa escola aqui mas, eu lembro uma vez lá em casa, painho contando sobre outras escolas que teve aqui em Boca da Mata, mas não sabia né, como os outros colegas que estavam, que teve uma escola lá em cima, onde o João Duro trabalhou, lá embaixo também né, então isso tudo é bem bacana e tem né, quando a gente foi andando daqui pra lá eu fui pensando: “poxa um trabalho de TCC né”.

Professor indígena: “(...) É, eu vou falar um pouco também né, primeiro agradecer a presença dos professores aí, dos colegas também, os mais, assim, não vamos falar assim... ó porque a gente já tá no tempo de começar essa jornada aí, mas em questão quero agradecer muitos, porque também assim, um incentivo, né que eu comecei também a estudar ali a partir do colégio lá debaixo né, lá onde tem o parquinho lá, depois vim pro próximo cá, e assim, a gente vê que é uma forma de agradecimento hoje eu tô também né, eu fiz o vestibular esse ano e passei também no IFBA né, agradeço a Juliana que foi uma das primeiras professoras, a Edi, Jovino é, Raimundo, Marconis, Cristiane, e os demais né, então eu acho que a gente vê que tem o respeito e uma educação boa, porque eu acho que quando a gente vai pra frente da sala de aula, a gente vai com um objetivo né, de incentivar aqueles alunos a ter um futuro melhor pra ele, não só pra ele mas pra toda a família e assim, a gente vê que é uma dificuldade né, a gente sabe que a gente passa por cada barreira né, mas tenho a dizer - que nem a professora falava lá na formação que a gente teve também esses dias agora - a gente é muito teimoso né, o tal do índio é teimoso, então acho que a gente tem que ser esse cara teimoso, se não ele não consegue nada na vida”.

A) UM RELATO ESCRITO PELA PROFESSORA IRENE, QUE ATUOU NA ESCOLA EM BOCA DA MATA ENTRE OS ANOS DE 1984 E 1987, PELA FUNAI

“ALDEIA BOCA DA MATA”

Eu, Irene Maria de Jesus, trabalhei na Aldeia Boca da Mata, no período de 1984 a 1987, atuando em sala de aula, como professora contratada pela FUNAI de Governador Valadares-Minas Gerais.

Nesse período, não havia ainda, indígenas formados ou em formação atuando na Educação Indígena.

Motivo pelo qual a FUNAI contratava professores de fora da comunidade, com formação em magistério para atuar nas escolas indígenas.

A partir de 1990, tornou-se mais efetivo, num contexto amplo, nacional, o debate de educação indígena, com atenção a formação de indígenas, para atuarem em suas comunidades e também o funcionamentos das escolas indígenas, com a participação de Lideranças Indígenas, Instituições de apoio, Universidades e a Funai.

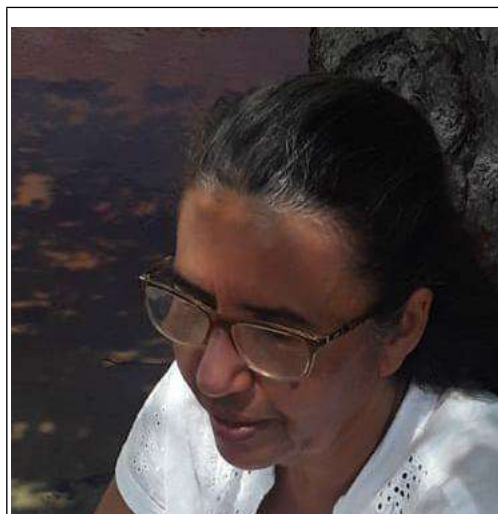


Figura 1: Foto de perfil do whatsapp em fevereiro de 2021

Em 1993, inicia-se um processo de inclusão de Comunidades indígenas no Sistema Nacional de Educação, através das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, orientadas pelo Ministério da Educação, passando a acessar os programas existentes nestas Instituições e propondo iniciativas que atendessem as demandas mais específicas de comunidades indígenas.

Alguns funcionários da FUNAI, dentre estes me incluo, passamos a representar a Funai local/Regional /Sul e Extremo Sul da Bahia, junto as Representações indígenas e demais Instituições, principalmente as Secretarias Municipais e Estadual, envolvidas na efetivação de uma Política de Educação Escolar indígenas desta Região, num contexto também orientado pela Funai Nacional e o Ministério da Educação.

A Comunidade indígena Boca da Mata, mantém uma atuação muito ativa, com a presença de suas Lideranças, nesse contexto, para atender a demanda de educação indígena em seu Território indígena.

Ampliaram sua atuação, resultando em um comportamento de autogestão da Educação nesse Território indígena num contexto da Gestão de Educação Municipal de Porto Seguro.

Em 2014 eu me aposentei como funcionária da Funai.

Irene Maria de Jesus, setembro de 2020

Locais de funcionamento das escolas na Aldeia Boca da Mata

383

Escola 5



Escola 2



Escola 3



Igreja 1



Escola 4



Escola 1



Posto 1



Casa 1



Legenda

-  Casa 1 - Casa do velho Pedro, primeiro local onde Joao Duro ensinou antes da construção da segunda escol
-  Escola 1 - Local onde foi construída a primeira escola de Boca da Mata
-  Escola 2 - Local onde funcionou a segunda escola de Boca da Mata, a escola de tabuas da Funai
-  Escola 3 - Local onde funcionou a terceira escola de Boca da Mata, construída pela comunidade
-  Escola 4 - Escola atual contruída pelo municipio
-  Escola 5 - Escola atual, predio principa
-  Igreja 1 - Local da primeira igreja, onde funciounou provisoriamente a escola ate a contrução da terceira escol
-  Posto 1 - Local do antigo postinho de saude, onde Joao Duro ensinou ate a construção da segunda escola



Mapa Aldeia Boca da Mata 2006 : Escola e arredores

Caixa d'agua

Escola Indigena Pataxo Boca da Mata



Horta escolar



100 m

Legenda

-  Caixa d'agu
-  Escola Indigena Pataxo Boca da Mat
-  Horta escolar

Mapa Aldeia Boca da Mata 2019: Escola e arredores

387

Galinheira

Galinheiro

Galinheiro

Farinheira

Escola Indigena Pataxo Boca da Mata

igreja Evangelica de Irmandade

Galpao

Horta escolar

100 m

Legenda

- ▲ Caixa d'agua
- 🏫 Escola Indigena Pataxo Boca da Mata
- 🌾 Farinheira
- 🐔 Galinheiro de
- 🏠 Galpao
- 🥬 Horta escolar
- 🏰 igreja Evangelica de Irmandade

Google Earth

Image © 2021 CNRS / Airbus
Image © 2021 Maxar Technologies

1ª Turma do Magistério Indígena da Bahia – 1997 - 2003

Curso de formação para o magistério indígena RELAÇÃO DE PROFESSORES CURSISTAS POR POVO

PATAXÓ HÁ HÁ HÃE

Adeni Barbosa
Alessandra Lima Santos
Aluísio Costa Vieira
Edvaldo de Jesus Santos Pataxó
Edilson Jesus de Souza
Erlon Santos de Souza
Flávio Fernandes Barbosa
Gildinai Gualberto Gomes
Ivonete Pereira dos Santos
José Reinilton Muniz Lima
Luciene Muniz de Andrade
Luzineth Muniz Pataxó
Margarida Pataxó Rocha de Oliveira
Maria de Fátima Rocha de Oliveira
Maria José Muniz de Andrade
Nilton Batista de Souza
Noemi L. M. Guimarães
Paulo Rosa Titiar Vieira
Raimundo de Jesus Rodrigues
Silvanir Santos de Souza
Wilman Rocha de Oliveira

TUPINAMBÁ

Pedrisia Damasio de Oliveira

TUXÁ RODELAS

Alessandra Neves Ramos
Aldenora Vieira Almeida
Angélica da Silva
Antônia Cruz do Amaral
Euânia Gomes da Silva Justino
Genisse Cruz dos Santos Aprigio
Lindimar Zulmira Cruz Ramos
Maria do Socorro Cruz. Santos Araújo
Maria. Clarice Cruz dos Santos
Rejane Neves Gomes Santos
Rizalva dos Santos Torre
Rosineide Vieira Cruz

TUXÁ IBOTIRAMA

Edileusa Barros de Oliveira
Genésia M. Leôncio da Silva
Luciniar Maria de Lima
Valdineide Rodrigues dos Santos

PATAXÓ

Aurenilson da Conceição Braz
Adelson Conceição Oliveira
Alzira Santana Ferreira
Ademário Bráz Ferreira
Anarí Braz Bonfim
Antônio Carlos da Conceição Pinheiro
Biraí Braz Borges
Dalva dos Santos Santana
Diana da Cruz Bonfim
Dinair Pires Pereira
Edvaldo José de Oliveira
Edenildo Lopes Sant'aná
Genival Conceição dos Santos
Geane Bonfim Vieira
Geane Vieira Bráz
Givânia Pereira Silva
Iraildes Sena Braz C. dos Santos
Ideildes Santana Ferreira
Iária da Conceição Ferreira
Jerry Adriane S. de Jesus
José Conceição Santana Braz
Juliana da Conceição Santana
Jovino de Jesus Ponçada
Kelly Cristina F. dos Santos
Maria das Neves C. A Santos
Maria dos Humildes S. de Melo
Maria da Silva Souza
Maria Aparécida M.C. Toledo
Maria Aparecida Alves da Conceição
Marilene da, Conceição Ferreira
Macari Alves Ferreira
Nilcéia da Conceição Alves dos Santos
Nilson Ferreira da Conceição
Raimunda de Jesus Matos
Rosinete Pereira Silva
Rosinete Pereira Lima
Sinival Ferreira da Conceição
Siara Bráz Correa
Sebastiana do Nascimento
Vera Lúcia P. dos Santos
Vidal Sena dos Santos
Ueison Santana Braz

KIRIRI

Adenilza dos Santos Macedo
 América Jesuina da Cruz Batista
 Celson de Jesus Santos
 Edenice Jesus da Hora
 Ivanilde de Jesus
 José Valdo dos Santos
 Maria de Fátima S. da Silva
 Mônica de Jesus Souza
 Marlinda de Jesus Andrade
 Nailza Jesus de Oliveira
 Onalvo de Jesus Santos
 Solan e Jesus Santos

PANKARARÉ

Claudiane Araújo Ferreira
 Maria José Ribeiro S. da Silva

KANTARURÉ

Antônio Jorge Bezerra Lima
 Rejane Maria Coelho Silva

KAIMBÉ

Domingas T. da S. Bitencourt
 Josilene F. de Macedo
 Lucidalva Gonçalves Dias

XUKURU-KARIRI

Giselma Ferreira de Brito

Paulo Rosa Tiliak Pataxó HãHãHã
 Maria Valdelice Amaral de Jesus - Cacique - Tupinambá-Olin
 Gersonil de Amaral de Jesus - Professora - Tupinambá de Olive
 Pedruzia Damascos Oliveira Professora - Tupinambá de Oli
 Margarida Pataxó Rocha de Oliveira 5.48413
 José Regimilson Muniz Lima Pataxó 4.731.58
 Flávio Costa Vieira 09030061-03
 Maria de Fátima Rocha Pataxó
 Alexandra Lima Santos
 Edmundo Pereira dos Santos
 Simival Ferreira da Conceição
 Maria Cláudia Cruz dos Santos
 Antonia Cruz do Amaral
 Aldenora Vieira Almeida
 Angélica da Silva
 Edson Jesus de Souza Pataxó HãHãHã P. Brasil
 Goldimar Guallberto Gomes AC Pau Brasil
 Wilmon Rocha de Oliveira - Pataxó HãHãHã
 Nailza Jesus de Oliveira
 Adenilza dos Santos Macedo
 Claudiane Araújo Ferreira
 Edileneide Rodrigues dos Santos
 Luciana Gomes da Silva Justino
 Alessandra Neves Ramos
 Heles Neves e. de Oliveira (Nitymaw Pataxó)
 Mirlene da Conceição Aires dos Santos
 Jiana da C. Bonfim (Meyen)
 Henrique Braz Ferreira (Kamossy Pataxó)
 Edmundo de Cruz
 Anis do Socorro Estreito

Edenice Jesus da Hora
 Reginaldo Ramos Tiliak
 Maria Luiza de Souza Santos
 Glusio e Luz Santos Perigio
 Valva dos Santos Santana
 Jacuconice Santana Cruz - Pataxó
 Celson de Jesus Santos - Kiriri
 Maria José Muniz de Andrade Pataxó HãHãHã
 Jovino de Jesus Fonseca Pataxó S. da Mata
 Selange Jesus Santos - KIRIRI
 Irene Maria de Jesus Silva - SETOR DE EDUCAÇÃO - FUNAI, EVAROUS-BR
 Marilene da Conceição Ferreira - Pataxó Cora Vermelha
 Hele Santana Ferreira - Pataxó Cora Vermelha
 Onalvo de Jesus Santos - Kiriri
 Anair dos Anjos Pataxó Cora Vermelha
 José Valdo de Souza - KIRIRI
 Mônica Jesus de Souza - Kiriri
 Rejane Maria Coelho Silva
 Luzinete Muniz Pataxó Hã - Hã - Hã
 Maria Nayara Ueta de Jesus - Professora da UNEB
 Sandra Manoel Cruz de Silva (PROFESSORA)
 Glecia Lúcia Sales - (PREC)
 Maria dos Humildes Souza de Melo (Pataxó)
 Flávio Fernandes Barbosa
 Tatiê Batista Tiliak (UEBA)
 João A. L. Sales (Antropólogo ANAI)
 Luciene Muniz Pataxó Hã, Hã, Hã
 Honete Ferreira dos Santos Pataxó Hã, Hã, Hã
 Querman Ilvian de Souza Tuxa Ibot. namaz

2ª Turma do Magistério Indígena da Bahia – 2006 - 2011



Recordações Escola Barra Velha

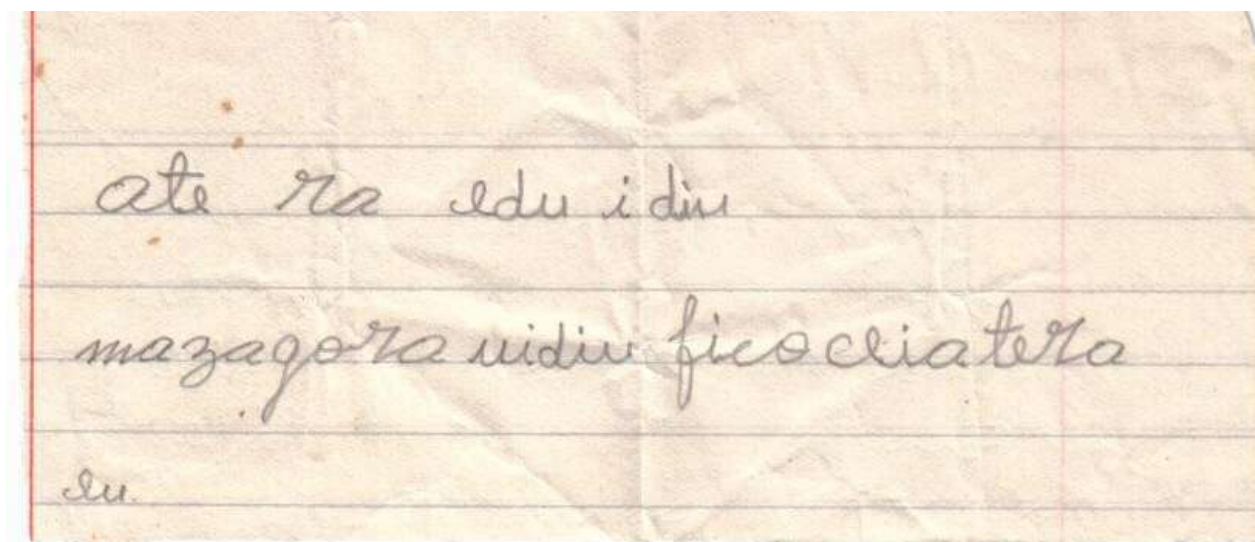


Aldeia Barra Velha, década de 80.



Primeiros estudantes da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha em 1978

A professora Mara Vanessa Dutra que atuou na escola em Barra Velha no início dos anos 1980 relata em sua Dissertação de Mestrado que: “Em Barra Velha, em 1980, poucos adultos sabiam ler e escrever, ou eram precariamente alfabetizados. O rádio da Funai, que ficava no escritório e cujo acesso era restrito ao chefe do posto indígena, recebia mensagens que eram interpretadas por alguns porta-vozes, como o enfermeiro Zé Correia, e que geravam mais confusão e medo entre as pessoas. Todos queriam entender mais, saber mais e, por conta disso, iniciamos uma turma de alfabetização à noite, na escolinha da aldeia. Alguns alunos fizeram rápidos progressos e suas primeiras redações eram sempre sobre a questão da terra” (DUTRA, 2012).



Redação de Milton Pataxó: “A terra é do índio mas agora o índio ficou sem a terra” (DUTRA, 2012, p.38).

a medição da terra dos índios.
 não está do jeito que ele quer.
 não tem do jeito que eles quer não
 terminada feito com sidio. Por-
 que eles não aceita este peda-
 cinho de terra por que não dá pra
 eles viver a vontade só tem
 mais mesmo ~~terra~~ terra branca
 mais mesmo ficou a terra toda.
 Para o IBDEF mas o IBDEF não
 tem precisão de ficar com a
 terra do índio Pataxó -
 mas como rezaram na cabeça
 do cacique Tururim o cacique é
 muito tolo - é muito com medo
 do IBDEF ele aceita este
 pedaço de terra mas os
 índios não aceitaram.

Redação de Valdir: "A medição da terra dos índios não está do jeito que ele quer. Se não tiver do jeito que eles quer não tem nada feito com os índios porque eles não aceita este pedacim de terra porque não dá pra viver assossegado, só tem mais mesmo é terra branca, mais mesmo ficou a terra toda para o IBDF, mas o IBDF não tem precisão de ficar com a terra do índio pataxó. Mas como rezaram na cabeça do cacique Tururim, o cacique é muito tolo, é muito com medo do IBDF, ele aceitou este pedacim de terra, mas os índios não aceitaram" (DUTRA, 2012, p.38).

Aqui você encontrará algumas histórias sobre a formação da escola indígena na Aldeia Pataxó de Boca da Mata.

São relatos e narrativas que pertencem a diferentes gerações de alunos, professores e funcionários indígenas que passaram por essa escola.

Vamos conhecer algumas lembranças sobre o cotidiano das aulas e os esforços da comunidade para garantir o funcionamento e a manutenção desses espaços.

Estas narrativas compõem um precioso acervo sobre as memórias da comunidade e sua luta pela Educação Escolar Indígena na Aldeia Pataxó de Boca da Mata.





AWÃKÃP ŨPÚ POHÊHÁU TXÓ HÃHÃHÃY PATAXÓ

HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ



AWĀKĀP ŪPÚ POHĒHÁU TXÓ HĀHĀHĀY PATAXÓ

HISTÓRIAS DE VIDA DO POVO PATAXÓ

ALDEIA BOCA DA MATA

MANOEL SANTANA	p.01
JÚLIO BERÉ	p.13
JOVINO DE JESUS PONÇADA	p.19

ALDEIA BARRA VELHA

JOSEFA FERREIRA	p. 27
ALFREDO BRAZ	p. 35

ALDEIA TIBÁ

LUCIANA FERREIRA (ZABELÊ)	p. 55

ALDEIA VELHA

MARIA D'AJUDA ALVES DA CONCEIÇÃO (PAJÉ JAÇANÃ)	p. 61
MARIA ROSA JESUS DOS SANTOS (DONA NAIR)	p. 65
ESMERALDA BRAZ DOS SANTOS (DONA MERA)	p. 69
MARIALVA DIAS DOS SANTOS	p. 73
MARICEIA MEIRELLES GUEDES	p. 79

Este material foi editado e impresso no contexto do
Ciclo de Estudos e Oficinas Interculturais em Educação Escolar Indígena
 realizado na Aldeia Pataxó Boca da Mata, entre os anos de 2019 e 2021
 Título em PATXÔHÃ por Nyomaktxy Pataxó

As biografias foram publicados originalmente no site do projeto *Os brasis e suas memórias: os indígenas na formação nacional*, vinculado ao Museu Nacional da UFRJ
<https://osbrasisesuasmemorias.com.br/category/etnias/pataxo/>

BIOGRAFIA DE MANOEL SANTANA



Povo: Pataxó

Terra Indígena Barra Velha

Aldeia Boca da Mata

Estado: Bahia

Autor: Seu Patxyó¹

Revisão e edição: Alexandre Capatto e Pablo Antunha Barbosa

¹José Raimundo Santana, seu Patxyó é professor de cultura na Escola Indígena Pataxó de Boca da Mata. Em 2018, ingressou na segunda turma do curso de Licenciatura Intercultural Indígena no Instituto Federal da Bahia, em Porto Seguro.

Apresentação

Pretendo com esse trabalho escrever a trajetória de vida de Manoel Santana para que as pessoas da nova geração conheçam a história de um herói pataxó que sempre lutou para a sustentabilidade do território e uma vida melhor para sua família e comunidade, onde o seu pensamento sempre foi ver os seus filhos e netos vivendo bem.

Digo que se esses relatos não forem escritos, perderemos muitas histórias, como já perdemos outras histórias e relatos que deveriam servir hoje como fonte de pesquisa para os jovens estudantes que hoje, muitas vezes, desconhecem a sua própria história.

Escrevo sobre estas histórias para que não se percam os relatos dos grandes anciões desta comunidade, sendo este um guerreiro que sempre foi exemplo para os jovens caciques que hoje estão na luta.

Origem familiar, trabalho e vida comunitária

Manoel Santana nasceu na aldeia Barra Velha no ano de 1924. É filho de Isidória Ferreira e Alfredo Marcos Santana, e na infância morou em Caraíva e no rio Jambreiro. Quando jovem, voltou a morar em Barra Velha, sua aldeia de origem. Não foi criado por seu pai, seu pai não era indígena, a família dele veio de Serrinha, perto de Salvador. Sua mãe, uma índia da família Ferreira foi quem o criou, e assim, seu nome ficou Ferreira, a família Ferreira.

Desde menino ele já era esperto. O pessoal conta que ele era muito trabalhador e que desde criança ele já mexia com muitas

coisas. Ele tinha uma roça pra cima de Caraíva, como os nossos espaços nesse tempo eram grandes, o pessoal conta que pra todo canto o índio botava roça, ele tinha a sua roça no Jambreiro, na terra dele, só que ele morava em Barra Velha. Naquele tempo eles andavam muito, antigamente morava muito índio em Caraíva, lá era uma aldeia também, tinha Barra Velha e tinha Caraíva. E assim, seu Santana, como era chamado pelos seus colegas na aldeia, em sua trajetória aprendeu a fazer de tudo um pouco: pescar, serrar, carrear com boi, *barciar*² no rio e desde cedo aprendeu a trabalhar na roça. Ele viveu muito em Caraíva e quando ele já estava grande, saiu junto de sua mãe para Barra Velha, lá ele constituiu família e começou a luta, com o pessoal de lá, desde pequeno já lutando pela aldeia e os parentes. Na época da criação do Parque Nacional e do Fogo de 51, ele apresentou seu espírito de liderança ao reunir o povo pra não sair naquela época.

Constituiu a sua família ainda muito jovem, casou-se com a sua primeira esposa, dona Adélia, em Barra Velha, com quem teve 4 filhos: Josias, Maria José, Nalva e Oziel. Depois se casou com Maria Braz Ferreira e teve um filho, José Raimundo. Dona Maria adoeceu e morreu, e assim, um tempo depois, se casou com Anália Maruim, com quem teve dez filhos sendo eles: Célia, Alfredo, Ivan, Juliana, Didi, Matias, Neguinha, Indiária, Antônio José e Cassinha. Além de dois filhos que vieram a falecer precocemente. Com esse total de filhos, foi feita uma pesquisa onde os netos e bisneto chegam a cento e vinte, isso há

2 Trata-se do transporte de madeira pelo leito do rio, provavelmente em barcas. Em geral do rio Caraíva até a serraria que estava localizada em sua foz. N.E.

cinco anos atrás, agora já deve chegar aos cento e cinquenta ou mais. Contam as pessoas que o conheceram que quando ele era novo ele era valente e muito namorador, dizem que ele teve cento e vinte namoradas, foi noivo doze vezes e se casou com três mulheres.

Umas das suas expectativas era de fazer uma aldeia com filhos e netos e para isso ele tinha a ideia de preparar seus filhos para assumirem as ações de trabalhos como cacique, liderança, professor, coordenador, diretor, agente de saúde, e na política como vereador, etc. Seu Santana tinha uma grande expectativa entre a sua família de fazer novas lideranças capazes de levar em frente os seus trabalhos com a comunidade. Quando ele falava em melhorias para a aldeia ele não se referia apenas a sua família, mas sim a todas as famílias pataxó. A onde tinha um pataxó ele ia lá para falar com aquela pessoa, ele não olhava a idade sempre acolhia a todos.

Assim, o seu trabalho e sua trajetória sempre foi em busca de melhoria para a comunidade, foi liderança por muito tempo até se tornar o cacique da aldeia, atualmente é o pajé em Boca da Mata. Desde pequeno, lutou para ajudar o seu povo e em sua trajetória como líder sempre foi ouvido, pois as suas ideias sempre foram bem sucedidas, ou seja, reconhecidas pelas pessoas, já que era um grande conhecedor de todo território pataxó, bem como os locais de morada das pessoas que vivem aqui. Sempre lutou em busca da demarcação das suas terras e foi um defensor da educação quando ainda não tinha escola em Boca da Mata. Fez muitas viagens à Brasília para cobrar uma escola de qualidade para seu povo.

Santana, como sempre foi chamado, é uma pessoa que todos têm o seu respeito, é compadre de toda a comunidade. Na época de semana santa uma grande parte da aldeia vai até a sua casa e ajoelha aos seus pés. Manoel Santana, como é conhecido, vai fazer 100 anos.

A sua luta pelo território e a organização do povo pataxó

Na época da criação do parque de Monte Pascoal³ em terras pataxós, ele travou uma briga com os guardas e representantes do órgão IBDF (Instituto Brasileiro de Defesa Florestal) onde eles queriam que eles saíssem. Mas ele foi insistente e não saiu, foi morar no *combro*⁴ da praia, mas não saiu do seu lugar. Após o massacre do fogo de 51, os nossos parentes estavam todos espalhados em fazendas e vilarejos próximos da aldeia. Os guardas do IBDF, na época da demarcação, chegaram falando que iam demarcar o território que seria a terra dos índios, depois que a terra estava demarcada eles falaram que não era mais uma terra indígena, que era um parque nacional que tava sendo criado em cima daquele território. Disseram que era para os indígenas saírem, se retirar dali, que naquele momento ninguém mais botava

3 O Parque Nacional do Monte Pascoal (PNMP) foi criado em 1961, tendo inicialmente 22.500 e possui importância biológica ímpar, sendo um dos poucos fragmentos de Mata Atlântica ainda restantes no litoral nordestino. O PNMP é um dos principais remanescentes de um dos três focos de endemismo da Mata Atlântica, com taxa de 26% a 28% das espécies endêmicas e a maior diversidade de árvores por hectare do mundo. Fonte: Texto extraído de Vianna (2004). N.E.

4 Na praia, nas proximidades do mar. N.E.

roça. E meu pai nesse tempo morava no Campo do Boi, a roça dele era lá, e aí, ele falou: “Vou pra onde, morar a onde? Deixar minhas coisas aqui e sair daqui? Não vou!”.

Naquela época o governo ofereceu uma indenização para tirar o pessoal do local demarcado para o parque nacional. Eles tinham colocado um valor na roça dos índios, e na hora de pagar veio dar outro valor, muito menor que o prometido. Então uns pegavam, outros não pegavam, aqueles que não aceitavam, não pegavam nada, saíam sem nada, aí ele pegou vinte e cinco (25) mil réis naquele tempo e falou: “Eu vou pegar esses vinte e cinco (25) mil réis, mas não vou sair não! Eles que tão me dando, eu vou ficar!”. Contudo, como ele morava no Campo do Boi, dentro da área demarcada pelo IBDF para o parque nacional, ele teve que se juntar aos índios que não saíram de suas terras e foi morar no *combros* da praia, na beira do mar⁵.

Neste local, os índios não tinham espaço para plantar nada, porque na praia não dá nada, ou você vive da pesca ou você vai passar fome. Esses índios moraram um bom tempo lá, no barranco da praia. Ele conta que quando foi um dia, ele estava

imaginando o que que ia fazer ali na beira da praia quando então chegou um senhor comprando cobre (eram panelas, coisas velhas, tachos velhos, coisas antigas...), e perguntou a ele se tinha alguma para vender e ele falou: “Rapaz eu mesmo não tenho não, eu não tenho nada! Mas os parentes aí, os mais velhos têm panela, algum tacho véio aí...”. Foi então que o tal senhor falou assim: “Rapaz vocês estão morando aqui? Por quê que vocês estão morando aqui? Vocês moravam numa terra tão boa aí...”

Foi então que ele contou o que havia acontecido, e da proibição de viverem na área demarcada. Após ouvir a situação dos índios relatada por Santana, o senhor que comprava cobre falou pra ele: “Por que que vocês não vão pro Rio de Janeiro, lá no Rio de Janeiro tem um órgão, que é o SPI, e que trata das questões indígenas, por que que vocês não vão pra lá pra resolver estas questões? Eles vão ajudar vocês nestas questões aí...”. Naquele dia o viajante falou pra ele o endereço e explicou que era numa praça que tinha no Rio de Janeiro. Ele era de lá do Rio de Janeiro. Foi então que Santana falou: “olha, eu vou procurar os meus parentes e ver se nós consegue ir...”.

Santana conta que logo após a partida do viajante, ele olhou para ver os índios que tinha mais próximo e foi falar com os colegas. No primeiro momento, os colegas pularam fora, diziam: “Rapaz você tá doido, como é que nós vamos pra lá? Vamos mexer com isso aí? E a polícia moço?”. E ele falou: “Não moço, primeiro nós vamos conversar com o pessoal, vamos procurar apoio”. Aí ele mandou chamar seu tio Epifânio, que nessa época tava morando em Itaquena, o filho de Epifânio, que era Luiz Capitão, e Parmiro. Esse velho veio e

5 Segundo Sampaio (2000), ignorados pelo órgão indigenista nacional e tratados pelo órgão encarregado de administrar o parque como posseiros, os Pataxó foram então forçados a receber indenizações por suas “benfeitorias” e deixar sua aldeia, sendo permitido ficar apenas em uma área de 210 ha em Barra Velha. A maioria dos índios resistiu a isto, sendo porém impedidos de plantar suas roças na área, por isto esta época é considerada uma época de muitos conflitos e de grandes dificuldades de sobrevivência que levaram muitas famílias a uma nova diáspora ou a venderem sua mão de obra para os fazendeiros locais. N.E.

falou para ele: “Nós vai!” Então, reuniram mais alguns e pensaram: “como é que nós vamos?”

E assim, eles se reuniram à noite para articular essa viagem, porém um dos membros da aldeia que estava ali na reunião foi até a sede do parque falar pra os guardas que os índios estavam se articulando para ir ao Rio de Janeiro reivindicar os seus direitos. Quando foi no outro dia, os guardas chegaram lá na praia falando: “É, nós estamos sabendo que vocês vão pro Rio de Janeiro reivindicar os direitos, quem for pra lá vai, agora quem ficar aqui vai tomar uma surra”. Então, os índios que estavam querendo ir ficaram com medo e falaram: “Pô, vou deixar meus filhos, minha mulher e meus filhos aqui pra apanhar desses caras”. Foi então que o véio falou: “Não, eu vou meu filho, vocês têm coragem de ficar?” Aí meu pai falou: “Eu fico! Pode deixar sua mulher mais nós aqui que eu fico, daí o senhor vai”. E assim foram o véio Parmiro, Epifânio e seu filho Luiz. Santana ficou tomando conta das mulheres, ele ficou esperando os guardas e eles não apareceram.

Mas ainda havia outra questão para ser resolvida: “E o dinheiro?”. Foi então que eles se reuniram e venderam “uns trens velhos” que tinham. Manoel Santana, que estava pescando na época, arrumou um saco de peixe e cedeu um jegue dizendo: “Pega esse jegue, bota *cangaia* nesse jegue, monta e vai embora pela praia até onde o senhor der de topar com uma passagem”. O seu tio Epifânio, que não aguentava andar muito por conta da idade, foi montado até Alcobaça, lá eles deixaram o animal e pegaram um trem para Belo Horizonte e depois para o Rio de Janeiro onde encontraram com o agente do SPI.

Eles fizeram a primeira reunião com eles e retornaram à Barra Velha.

Um tempo depois que eles retornaram, um pessoal do SPI veio para ver como é que tava a situação em Barra Velha, e dessa época que eles foram para o Rio de Janeiro pra cá, foi que começou a evolução de novo da conquista do território. Nesse período Manoel Santana se engajaria na luta pela demarcação do território e não pararia mais. Na época o cacique era o véio Epifânio, depois passou pra Luiz, por isso que o nome de Luiz capitão, porque não era cacique neste tempo, era capitão. E assim começou a história de Santana. Nesse período os Pataxó de Barra Velha não tinham liberdade nem sequer pra pegar lenha na aldeia, só após essa viagem que os pataxó tiveram liberdade novamente para entrar nas matas do território pataxó. Ele sabia articular as suas ações diante da comunidade mesmo sem nunca ter ido à escola. Embora não saiba escrever, ele sabe ler e desenha o mapa do nosso território com todos os detalhe parecendo que foi um profissional de geografia

Depois do fogo de 51, ainda jovem, tinha na sua mente um projeto que poderia lhe ajudar na conquista do território. Ele teve um sonho onde uma pessoa lhe disse: “faça um viveiro de plantas nativas para reflorestar as áreas degradadas do território e assim resolver os problemas com o IBDF”, órgão com o qual viviam sempre em constantes conflitos. Os guardas colocavam o maior terror: “Se botar roça levo todos presos!”. Foi então que Manoel Santana reuniu toda a comunidade para botar uma roça. Santana chamou seu irmão Firmo Ferreira e disse: “Vamos colocar uma roça, quando os guardas vierem eu vou preso por minha comunidade e você tome conta dos

outros que ficarem”. Diante de tal iniciativa, seu irmão falou: “Você só não, eu vou também!” e então mais dois colegas também disseram que iriam com eles botar a roça. No dia seguinte todos estavam de prontidão para o trabalho, mas o que não sabiam é que na aldeia tinham três colegas que eram espiões dos guardas. No dia seguinte eles saíram de Barra Velha e vieram no pé do Monte Pascoal falar com os guardas que os índios iam colocar roça. Quando foi a tarde mais de dez guardas chegaram na aldeia, mas para azar deles toda comunidade estava reunida, os guardas partiram todos com as armas em cima dos índios mas os índios não se amedrontaram, partiram pra cima deles também e foi aquela correria, os guardas não tiveram coragem de atirar e nesse momento os pataxó colocaram eles para correr.

No momento em que estavam discutindo descobriram que quem eram os traidores do grupo eram os próprios colegas que se assentavam junto com eles nas horas das conversas. No outro dia veio uma intimação de Caraíva, lá tinha um Juiz de Paz chamado Orentinho que conhecia eles muito bem. Os guardas chegaram lá e fizeram uma denúncia afirmando que os índios queriam matar eles, mas eles não disseram o porquê. Quando os índios chegaram lá, o juiz mandou que o grupo voltasse e só dois representantes dos índios fossem à Porto Seguro para prestarem depoimento. Para Porto Seguro foram Firmo Antônio Braz e Liormiro, o restante do grupo voltou para a aldeia. Quando os dois indígenas voltaram da viagem trouxeram uma ordem do juiz autorizando os índios de colocar as suas roças. Naquela ocasião, todos da aldeia vieram agradecer a iniciativa e a coragem de Santana. Assim os índios

criaram coragem e partiram para a luta em busca de apoio para a conquista de seu território. Em Porto Seguro o juiz recomendou que eles fossem à Brasília para avançarem em suas conquistas. Com isso os indígenas foram criando coragem e voltando para seus lugares de origem.

Santana morou muitos anos em Barra Velha, depois se mudou para Boca da Mata e morou em Coroa Vermelha. Depois retornou à Boca da Mata onde mora atualmente. Com o seu projeto de vida ajudou a criar outras aldeias em torno do Monte Pascoal onde todos os outros novos caciques têm muito respeito pelo seu trabalho.

Nos anos 70, quando a Funai veio para Barra Velha, como os índios passavam muitas dificuldades, a Funai comprou redes de pesca e uma canoa (porque dava muito peixe nessa época...). Aí, como meu pai já pescava, eles deram para o meu pai botar no mar e pegar o peixe e dividir com a comunidade. Assim, ele ia até o mar, botava a rede, trazia o peixe e dividia para as famílias. Nos dias que pegava muito peixe, ele dividia muito, nos dias que pegava pouquinho ou que não pegava nada, pegava só dois peixinhos, ele cortava as palminhas do peixe e dividia entre aquelas mulheres que estavam amamentando ou gestantes e ia pro mangue pegar caranguejo para ele comer.

Depois a Funai comprou um barco que não era a motor, era à vela, e deu para os índios pescar. Os índios foram para o mar pescar, ficaram uma semana pra lá pescando, garoupa, etc., e trouxeram para Barra Velha muito peixe, trouxeram o barco lotado de peixe, eles dividiram com a comunidade e venderam o excedente. Diante de tal

sucesso, marcaram outra pescaria, disseram: “Na próxima semana nós vamos de novo pescar!” Só que era tempo de inverno, chovia muito, com vento forte e o pessoal mais velho falava: “Rapaz não vai esse mês porque não é bom de pesca e dá muito temporal”. O pessoal falava assim: “Olha, não vai não, porque o tempo vai mudar” E mostravam: “Olha o tempo vai mudar, olha a marca no céu aí...”. Os velhos conheciam e diziam: “O tempo vai mudar, vocês não vão sair pra fora”. No dia de ir (meu pai também ia pescar com eles) os índios teimosos: “Ah, nós vai, nós vai moço...”. E o pessoal mais velho dizia: “Rapaz não vai, o tempo vai mudar, o vento sul vai entrar... olha aí o vento sul aí...”. Mesmo assim o pessoal foi, foram sete (7) pessoas, meu pai ia neste dia também, mas na hora de ir ele falou que deu um sono, um sono mesmo que não teve jeito e teve que se deitar de baixo de um pé de mato. Disse que deitou e pegou no sono e o pessoal lá na praia esperando ele: “Rapaz, aquele cara não vai chegar não pra nós ir, vai passar da hora, vai passar da hora!” até que decidiram ir sem ele: “Vamo embora!”. Entraram no barco e foram embora sem ele. Nesse tempo foi o filho de Zé Antônio Braz, o irmão de Luiz, seu Guilhermino, o pai de Naldo que era marido de Cacilda, foi o pai de Gerson, que é o finado Zé Antônio e foi um tal de Forró, que tava em Barra Velha. Eles foram e não voltaram mais...Entraram para o mar e o tempo tava bom, mas aí veio o temporal, o vento sul entrou à noite e foi vento e chuva a noite toda. Foram três dias de temporal e vento forte e o pessoal da aldeia ficou muito preocupado. E eles sumiram no mar, sumiram mesmo e não voltaram mais. Então ficaram as índias na aldeia com os filhos e sem os maridos. Seu Manoel Santana, muito comprometido com

aqueles seus parentes, ficou com mais essa tarefa de ajudar as mulheres de seus parentes que sumiram no mar. E assim, tudo que conseguia tinha que dividir com aquelas crianças, foi uma luta muito grande, um sofrimento por bastante tempo, mas lá estava ele, sempre para ajudar. Até hoje, aqueles meninos já estão velhos, pai de netos, mas mantém um grande respeito por ele. Todos têm um grande carinho por ele desde quando ele era rapaz, contam as pessoas que conheceram ele novo que ele fazia as suas roças e que quem precisava ele dava e não queria nada em troca.

Consolidação do território e a luta pelo acesso às políticas públicas de infraestrutura, educação, saúde, preservação do meio ambiente e geração de renda

Em 1980, quando veio para Boca da Mata o primeiro funcionário da Funai, o sr. Cornélio, Santana teve a ideia de criar o primeiro grupo de liderança de Boca da Mata junto com a Funai para cobrar seus projetos para a aldeia pois a escola em Boca da Mata era uma extensão de Barra Velha. Santana se reuniu com as lideranças da aldeia e decidiram criar a sede da Aldeia Boca Mata. Com a sede pronta, a aldeia tinha autonomia para criar os seus próprios projetos e deixar de ser extensão de Barra Velha. Então eles foram até a Funai, ao CIMI e à ANAI e começaram a fazer os seus projetos para a aldeia Boca da Mata.

O primeiro projeto da aldeia que Santana fez foi para a ANAI e a CESE, lá de Salvador, para a compra de gado. Comprou 30 vacas para a aldeia mas, como os índios não sabiam lidar com o gado, as vacas

acabaram morrendo. Mas eles continuaram fazendo projetos para a aldeia.

Nos anos 80, funcionava na aldeia uma escola feita de taipa pela comunidade até que vieram os projetos da prefeitura, como a escola e o posto de saúde construídos. Santana também teve a ideia de fazer três chafarizes de água na aldeia para as mulheres pegarem água no meio da aldeia para lavar a roupa e ter água mais fácil. Quando Manoel Santana queria fazer um projeto para a aldeia nunca ele fazia sem antes acertar com os colegas para discutir os temas das atividades que deveriam ser feitas. Por isso, seus projetos nunca davam errados, no seu tempo de cacique toda família da aldeia tinha uma roça da família onde todos trabalhavam em forma de mutirão. Trabalhavam o mês todo, cada dia para uma família na aldeia. Isso era programado antes, onde todos se preparavam pois sabiam que naquele mês todos iriam colocar roça, não ficava ninguém sem botar roça, até os homens da aldeia que não tinham mulher tinham roça, pois eles também participavam dos trabalhos comunitários.

Em Boca da Mata, Manoel Santana também é conhecido como *seu Pedro* pelos seus colegas. Lá ele realizou muitas atividades tanto na busca da saúde quanto na educação. Ele lutou pelo desenvolvimento da aldeia quando passamos a depender da política do homem branco e passou a cobrar pelo social da aldeia. Então, ele tinha um lema com ele e falava para as pessoas assim: “o seu dinheiro está no banco”. O povo, ouvindo isso ficava assustado e perguntava: “Como o meu dinheiro está no banco?” No que ele respondia: “É muito simples, é só você estudar, estamos precisando de profissionais para trabalhar

na aldeia”. O sonho dele era criar os seus próprios profissionais nas suas áreas de trabalho, tanto na saúde, na educação, no saneamento, etc. Assim ele brigou para a construção de um bom colégio na comunidade onde as crianças deveriam estudar e formar os seus professores indígenas.

Na política conheceu José Ubaldino Pinto, candidato a prefeito que ajudou na abertura das estradas para o acesso da aldeia e também construiu o primeiro colégio da comunidade. Foi o começo de uma relação com um prefeito eleito com ajuda da comunidade indígena que fez algo para o povo e que eles não se esqueceram.

Seu Pedro sempre teve uma boa relação com os não índios, é um grande pensador sobre a educação. Ele sempre incentivou os seus filhos a estudarem, por isso a sua família sempre teve uma boa referência na comunidade.

Ele é católico e devoto de Santo Reis. Foi ele também quem criou a primeira igreja na aldeia. Ele também incentivou a pesquisa da língua Patxôhã e as festas tradicionais de Santo Reis no dia 6 de janeiro, São Sebastião no dia 20 e São Braz no dia 3 de fevereiro. Eram festas que eram celebradas só em Barra Velha. Seu projeto se tornou um grande evento da aldeia e hoje é uma grande atração para a região. As festas tradicionais na aldeia todo ano têm um festeiro diferente, antes era só para os índios, mas hoje outras pessoas não indígenas também podem pegar o ramo na festa.

De acordo com a história de seu Santana, o seu pensamento sempre foi trabalhar para ajudar a comunidade no desenvolvimento sustentável gerando uma economia própria

com profissionais da aldeia atuando em todas as áreas de trabalho como na educação, na saúde, como motorista ou agente ambiental para fiscalizar o território e em seus arredores. Essas propostas que ele tinha ele não guardava só pra ele. Ele pegava essas ideias e transformava em projetos para a aldeia e com isso foi multiplicando os seus conhecimentos como um bom líder que sempre foi. Para poder fazer seus projetos, Santana tinha o cuidado de toda vez que retornava de uma viagem, fazer uma reunião para dizer o que tinha ouvido das autoridades. Essa é uma preocupação que, às vezes, as lideranças de hoje não têm.

Ele sempre quis ter um representante político indígena para que as autoridades pudessem ouvir os povos indígenas. Com um representante pataxó ele tinha certeza que poderia cobrar do município, do estado ou mesmo em Brasília. Com os nossos representantes políticos indígenas estaríamos mais seguros para ir em busca dos nossos direitos. Seu Pedro tem uma grande importância para a comunidade, quando ele se aposentou pegava o seu dinheiro e comprava tudo da feira e distribuía com a comunidade, quando chamava o povo para uma reunião vinha todos da aldeia e faltava espaço para as pessoas.

Boca da Mata nos anos 2000 começou a perder as matas, foi quando seu Pedro colocou mais um de seus pensamentos em prática, o seu projeto de reflorestar as áreas que estavam sendo desmatadas ou que sofriam com as queimadas na aldeia. E assim, ele reuniu as pessoas da comunidade e mostrou a sua ideia. E assim, esse projeto cresceu tanto que se tornou uma cooperativa de plantas nativas

(COOPLANJÉ) e hoje se tornou uma fonte de renda para algumas famílias que viviam da confecção de artesanatos e que precisavam de outro tipo de renda para sobreviver. Aos poucos esse projeto foi se tornando grande e hoje as mudas são vendidas para empresas que fazem reflorestamento na aldeia e fora da aldeia.

O projeto de seu Pedro hoje é uma referência que outras aldeias também querem desenvolver. A ideia é reflorestar as áreas degradadas no entorno do Monte Pascal. A ideia de seu Pedro é também fazer matéria prima de artesanato para as futuras gerações pataxó uma vez que seu lema é: “Se plantar pode colher!”.

Santana criou várias ideias para a sustentabilidade da aldeia como, por exemplo, a proposta de se fazer roças de modo agroflorestal. Essa proposta foi feita junto à órgãos do governo e entidades há muito tempo, mas que agora foi aprovado pelo BNDES para se implantada roça agroflorestal para a sustentabilidade da aldeia. Esse projeto ainda não é suficiente para ajudar toda a comunidade, mas já tem outras propostas que futuramente poderão beneficiar mais famílias na aldeia.

Luta e articulação pela educação escolar na aldeia

Ele também tinha uma preocupação com a educação onde o seu sonho era ver as crianças estudando para tomar conta das suas próprias escolas nas aldeias pataxó. Neste sentido, mesmo antes, quando não tinha nenhuma escola em nossa região, ele reunia aqueles pais que queriam que seus filhos estudassem e procurava alguém que sabia ler alguma coisa e pagava essa

pessoa com material da roça, pois naquele tempo também não tinha dinheiro e a pessoa aceitava receber as mercadorias como forma de pagamento para ensinar os filhos daquelas pessoas.

Desde então, quando a FUNAI chegou em nossa aldeias e colocou a primeira escola, para seu Santana foi um grande avanço para os pataxó e assim, realizava mais um dos seus sonhos. Com esse pensamento nunca mais parou de seguir seu extinto de ir sempre buscar uma boa escola para seus parentes estudarem. Seu Santana sempre sabia conduzir as suas manifestações e movimentos em que ele estava à frente, era um dos melhores articuladores quando ia às reuniões com os órgãos do governo para discutir assuntos da comunidade.

O seu lema era que os jovens da aldeia pudessem encontrar uma maneira de trocar o arco e a flecha pelos livros e os cadernos, ele sabia que através da escola os jovens iriam encontrar novos conhecimentos para melhor dialogar com as autoridades do país para o reconhecimento de seus espaços de sobrevivência.

Seu Manoel Santana sempre incentivou e cobrou de seus filhos para que estudassem. Eu, por exemplo, estudei até a quarta série em Barra Velha, quando começou a escola lá. Depois eu vim para Boca da Mata em 1980, não tinha nada aqui, era tudo mata, as primeiras roças foram abertas em 1978 e 1979. Em 1980 eu mudei para cá e, muito tempo depois, eu lembro que um dia eu tava doente, estava trabalhando doente, com febre, e meu pai chegou lá, se sentou num pau e eu peguei conversar mais meu pai. Então ele chegou para mim e falou assim, eu lembro que nem hoje, ele falou assim: “Olha, você vai ter que parar de trabalhar na

roça e você vai ter que estudar”. Naquele tempo já tinha a escola em Boca da Mata, mas como eu tinha muitos filhos, dez naquela época, então eu falei para o meu pai: “Como é que eu vou pra escola? Pai, como é que eu vou pra escola com essa gente de menino pra cuidar?”. E ele falou: “Não, você tira um tempo, você tira um tempo pro seus estudos, você trabalha de dia e de noite você... uma horinha que você vai estudar...”. Foi então que eu botei na minha cabeça e falei: “Poxa, então é isso mesmo que eu vou fazer!”. E ele falou: “Porque quando você chegar cá na minha idade você não vai ter fôlego pra você ficar puxando enxada não”. Então eu pensei: “E agora heim?”. Naquele tempo, os filhos obedeciam os pais, e é o que eu tenho falado aqui: eu fui de um tempo que o respeito que os filhos tinham pelo pai era diferente

Então eu voltei para a casa e falei para a minha mulher a conversa que eu tinha tido com meu pai. Naquela ocasião a minha mulher deu um pulo e falou: “Ôh, negativo! Você vai fazer o que na escola?”. Então ela jogou água no meu pensamento, mas mesmo assim eu falei: “Rapaz, eu vou enfrentar e vou fazer o pedido do meu pai!”. E assim, eu peguei um livro, comprei um caderno e na hora de eu ir pra escola eu abracei meu caderno e fui pra escola. Chegando na escola eu topei com uns camarada que me falaram: “Ói, ele bota o caderno igual as muié!” Mas assim mesmo fui. Na volta, vindo da escola eu topei um compadre meu e falei: “Compadre, bora pra escola moço, mais eu?” E ele falou: “Rapaz o que você vai fazer lá moço? Pára com isso moço, tu não aprende nada mais não!” Ele falou: “Vai trabalhar em sua roça rapaz, é melhor, você vai pra escola perder o seu

tempo, não vai aprender nada!”. Aí voltei com a cabeça assim, teimando, não incentivam você a fazer escola depois de grande. Mas eu não desisti.

Comecei a estudar e já no segundo ano de escola me convidaram para dar aula de cultura. Na ocasião eu falei: “Poxa, mas como é que eu vou dar aula? Dar aula me pareceu muito forte naquele momento, como é que eu ia dar aula se eu não sabia nada? Eu já sabia falar algumas palavras de nossa língua tradicional, sabia cantar algumas músicas, mas mesmo assim eu neguei. No mês seguinte me convidaram de novo: “Rapaz vai, você tem potencial pra isso”. Mas eu tinha muito receio de ir para frente de um grupo de pessoas pra falar. Foi então que o cacique falou que me ajudaria, ele era meu irmão e então resolvi começar.

Depois uma pessoa da secretaria me falou: “Se você vai estar dando aula, você vai ter que fazer um curso, você vai ter que fazer o magistério”. Para fazer o magistério eu teria que viajar para Eunápolis, Salvador e Porto Seguro, onde aconteciam as aulas. Nesse primeiro momento a minha mulher não aceitou, a família em casa não apoiou, mas eu ingressei no curso mesmo assim. E foram oito anos de luta até eu me formar. Depois, quando a minha mulher viu que aquele trabalho estava virando uma renda, ela começou a me apoiar e começou a mudar, a ter uma visão diferente sobre os estudos. Foi então incentivado pelo meu pai Manoel Santana que começamos e hoje eu estou na faculdade, cursando a Licenciatura Intercultural Indígena no IFBA de Porto Seguro.

Manoel Santana: grande pensador e educador entre os pataxó

O pensamento dele sempre foi de coletividade, de buscar recurso e desenvolver a comunidade no trabalho, na educação, na política, na saúde, na construção da aldeia. Levantou várias ações e hoje na aldeia ele é lembrado pelas pessoas que vivenciaram sua trajetória política e sua luta pelo reconhecimento dos direitos de nosso povo. Ele também sempre teve uma preocupação com a preservação do meio ambiente, sempre foi mostrando e explicando para as pessoas da aldeia. Sempre falava com os mais novos: “Quando você ir na mata derrubar uma árvore, derrube uma e plante duas porque nunca vai faltar, sempre vai ter”.

Por onde Santana passou sempre tem algo para ser lembrado. Foi um grande conselheiro, se ele via um pai de família jogando bola no meio de semana, quando ele ia até a casa dessa pessoa, ele conversava com ela, com muito respeito ele falava: “Olha seu fulano, você é um pessoa de respeito na aldeia, mas seu filho precisa de você, deixe a bola para o fim de semana, vai plantar no seu quintal um pé de banana, um pé de cana, um pé de batata e quando for daqui alguns dias você terá até pra vender e não vai ser preciso comprar”

A comunidade tem ele como referência em todos os pontos positivos que venha beneficiar o povo. Se uma pessoa queria brigar na aldeia, ele não mandava prender, ele chamava três vezes no conselho e essa pessoa por si mesma acabava envergonhada e até sumia da aldeia. Ele visitava a casa de todas as pessoas na aldeia e incentivava a todos da aldeia a estudar. Ele dizia que só através do estudo

é que nós poderíamos encontrar conhecimento para ir em busca de novos reconhecimentos de nossa identidade como Pataxó do território Monte Pascoal.

Como vimos, o território Monte Pascoal se tornou palco de luta entre os Pataxó e o órgão do IBDF no passado, pois foi criado um parque nacional em cima do espaço indígena. Até então, nosso povo vivia livre em um lugar com mata, rios, mangues, lagoas e muita fartura de frutos, raízes e mariscos. O governo e os fazendeiros da região foram quem colocaram a vida de nosso povo em um verdadeiro conflito de terra, onde o principal prejudicado foram nós, indígenas. Eles se baseavam em uma lei antiga da capitania de Porto Seguro onde quem não tem o documento de terra não é dono dela. Porém, baseado em uma lei de Deus, Santana nunca desistiu de lutar por seus ideais. Ele queria encontrar uma maneira para dar abrigo ao seu povo, sempre que podia reunia o povo para falar da demarcação do seu território.

Na época do fogo de 51 ele foi um grande marco de resistência, pois não arredou o pé da aldeia e não se curvou diante das ameaças de autoridades que apareciam na comunidade. Ele sempre tinha argumentos para debater e falar temas relativos às questões do seu povo. Com o crescimento da população pataxó nos últimos anos, seu Manoel Santana ajudou na conquista dos espaços das outras aldeias, sendo que quando ele não podia ir nas retomadas, ele mandava um grupo de parentes ir para ajudar as outras pessoas. O seu forte não era fazer retomada, ele sempre preferiu partir para a lei. Sempre que surgia uma retomada ele ia, ou já estava em Brasília para comandar as negociações com as

autoridades juntos com os demais companheiros e lideranças das aldeias.

Quando foi para demarcar as 8.600 ha do território Barra Velha ele deu uma grande contribuição para a identificação dos pontos e dos rios no mapa da aldeia, ele conhece todos os pontos referentes à nossa comunidade. Santana, como era referência para os demais caciques, também era um grande conselheiro. Ele sabe dialogar com as pessoas com dinâmica para distrair o público, gosta de uma festa de Reis no mês de janeiro e é devoto de São Sebastião e São Braz.

BIOGRAFIA DE JÚLIO BERÉ



Povo: Pataxó

Território Barra Velha

Aldeia Boca da Mata

Estado: Bahia

Autoria: Simone Farias de Jesus⁶ e Mônica Farias de Jesus⁷

Revisão e edição: Alexandre Capatto e Pablo Antunha Barbosa

⁶ Simone Farias de Jesus é graduada em Gestão Ambiental e trabalha como professora na Escola Indígena Pataxó de Boca da Mata com as disciplinas de Inglês, História de Porto Seguro e Gestão Ambiental para as turmas do Ensino Fundamental II e Médio. É da etnia Pataxó e vive na aldeia Boca da Mata.

Origem familiar, trabalho e escolarização

Seu Júlio Farias do Nascimento, mais conhecido como Júlio Beré, é natural da Aldeia Barra Velha, também conhecida como Aldeia Mãe dos Pataxó. Ele nasceu no dia 29 de junho de 1964. Seus pais eram: o senhor Valdomiro Farias do Nascimento e a senhora Emiliania Alves da Conceição, com os quais conviveu até a idade de dezesseis (16) anos. Em Barra Velha seus pais trabalhavam com roças, com a pesca e com caçadas. Seu Júlio estava presente em todas essas atividades e aprendeu assim, desde pequeno, a maneira de subsistência da família e cultivou um sentido de responsabilidade em relação a produção de farinha junto com os pais. Esta farinha, depois de produzida, era comercializada em um vilarejo próximo à comunidade, hoje conhecido como Montinho, distrito do município de Itabela/BA.

Júlio Beré foi o sexto filho do casal e teve um total de 8 irmãos, sendo eles: José Farias do Nascimento (Zebedeu), Antônio Farias do Nascimento (Antônio Grande), Claudionor Farias do Nascimento (Banha), Maria da Conceição Farias do Nascimento (Conceição), Claudinei Farias do Nascimento (falecido com 2 anos de idade por sarampo), Edivaldo Farias do Nascimento (falecido antes de completar dois anos por causa desconhecida), Florisvaldo (Fulô) e Gilson (DVD). Todos trabalhavam juntos para o sustento da família, permaneceram por um tempo na aldeia Barra Velha e hoje apenas Antônio e

José permanecem por lá, enquanto Júlio, Fulô, Gilson e Conceição moram atualmente em Boca da Mata.

Em 1977, aos treze (13) anos de idade, seu Júlio Beré começou a estudar na Aldeia Barra Velha, com a professora Ilza Fernandes. Lá cursou a primeira série do ensino fundamental, onde pôde aprender a ler e a escrever com esta professora que era da equipe da Funai. Esta foi a primeira turma da escola em Barra Velha e seus colegas de turma eram Valto, Neide, Chiquinha, Maria da Silva, Salvino e Zael. Apesar de entrar na escola ainda jovem, seu Júlio Beré recorda ter aprendido a ler e escrever com seu irmão mais velho, José Farias do Nascimento, mais conhecido como Zebedeu. No entanto, as dificuldades daquela época, seu Júlio Beré foi forçado a abandonar a escola e os estudos para ajudar a família nos trabalhos e assim manter seus pais.

Trabalho, deslocamento e constituição familiar

No ano de 1980, seu Júlio Beré saiu da casa de seus pais para trabalhar em uma fazenda chamada Água Azul, localizada no pé da serra do Gaturama, no município de Prado. Nesta fazenda, seu Júlio Beré realizava trabalhos braçais, como roçar cacau e colher os frutos. Seu irmão Claudionor também se deslocou até a fazenda para trabalhar. Seu Beré conta que na fazenda havia muitos outros indígenas trabalhando por lá também e que ficavam

7 Mônica Farias de Jesus está cursando Educação Física na faculdade Unopar em Itamaraju, trabalha como professora na Escola Indígena Pataxó de Boca da Mata na área de linguagens, com as turmas do Ensino Fundamental II. Também é da etnia Pataxó e vive na aldeia Boca da Mata.

todos juntos numa casa da fazenda. O nome de seu patrão era Vilson e a relação com os patrões costumava ser boa pois pagavam em dia. Lá produziam cacau, banana e jaca. Ele permaneceu nesta fazenda por aproximadamente seis (6) anos, voltando para sua comunidade, a Aldeia Barra Velha, aos vinte e um (21) anos de idade. Na Aldeia Barra Velha continuou ajudando sua família.

Logo após seu retorno à aldeia, conheceu a senhora Creonice de Jesus Silva, com quem se casou aos vinte e dois (22) anos, dando assim início a sua própria família, já na aldeia de Boca da Mata. Seguindo o que aprendeu com seus pais, seu Júlio Beré veio a sustentar sua família por meio de roça, caça e pesca. Logo depois, seu Júlio Beré e família se mudaram para a localidade chamada Campo do Boi, que por sua vez fica localizada entre a aldeia Barra Velha e Boca da Mata. Neste local também trabalhavam com roça, caça e pesca, além de criarem animais como porcos e galinhas. Seu Júlio Beré lembra que naquela época havia muita fartura. Quatro anos depois, seu Júlio Beré saiu da localidade do Campo do Boi e retornou novamente para a Aldeia Boca da Mata. Isso se deveu sobretudo porque não havia escola no Campo do Boi, o que fazia com que seus filhos e filhas ficassem afastados da escola e dos estudos.

Durante este período, seu Júlio Beré e dona Creonice tiveram sete filhos: Renato Farias de Jesus, que nasceu na aldeia de Boca da Mata em 1988; Fernanda Farias de Jesus (Dona Madalena foi a parteira) que nasceu em 1989; Mônica Farias de Jesus, que nasceu em Boca da Mata no ano de 1991; Simone Farias de Jesus (Conceição foi a parteira), que nasceu no Porto da Palha em

1993; Kaleby Farias de Jesus, que nasceu em 1996 em Boca da Mata; Márcio Farias de Jesus, que nasceu no ano 2000 e o caçula Alexandre, que nasceu em 2003.

Luta pelo território e participação comunitária

Após o retorno da família à Boca da Mata, seu Júlio Beré começou a participar ativamente das reuniões da comunidade. Naquela ocasião as discussões estavam relacionadas às ações que seriam feitas na comunidade quanto a uma retomada da área do Parque Nacional do Monte Pascoal (criado em 1961 em pleno território de Barra Velha). Esta retomada teria sido frustrada devido a falta de apoio dos próprios companheiros, especificamente por falta de apoio de outras comunidades, e pelo fato de que teriam sido convencidos a desistir pelo delegado Chicão da Funai.

No ano de 1999, seu Júlio Beré estava ao lado do cacique Alfredo Santana e do vice Oziel Santana durante a reunião que aconteceu na igreja de Boca da Mata e que reuniu as comunidades da Aldeia Boca da Mata, Aldeia Meio da Mata, Aldeia Corumbauzinho, Aldeia Caramuru, Aldeia Coroa Vermelha e Aldeia Imbiriba. Nesta reunião, realizada na noite do dia 18 de agosto de 1999, o principal ponto de pauta foi novamente a organização da retomada do Parque Nacional do Monte Pascoal. Nesta reunião ficou combinado que a comunidade sairia às duas (2) horas da madrugada.

Devido ao mau tempo e à chuva muito forte, que durou a noite toda, a viagem acabou atrasando e a comunidade só saiu às cinco (5) horas. O povo saiu a pé da Aldeia Boca da Mata e durante o percurso foi juntando mais pessoas da aldeia Cassiana. Ao

subirem o Parque em busca da retomada, chegaram lá por volta das seis (6) horas da manhã. O grupo estava composto por mais de oitenta (80) indígenas, todos homens, com exceção de uma mulher indígena, Lelian. No Parque se encontravam dois (2) seguranças e um (1) guarda florestal, este último mais conhecido como Siquara, esse guarda já havia feito muitas ações contra os indígenas sendo elas, prisão, espancamento e maus tratos. Essas ações aconteciam dentro da extensão do Parque Nacional do Monte Pascoal. As crianças e mulheres foram chegando ao local da retomada do segundo dia em diante.

É importante lembrar que esta retomada foi totalmente pacífica, mesmo porque os indígenas estavam lutando pelo seu território, onde os indígenas pediram a desocupação daquele espaço de maneira pacífica. Com dois dias de retomada, alguns órgãos, como a FUNAI, o CIMI, o IBAMA e a ONG Terra Viva, propuseram a desocupação do local em troca de bens materiais. No entanto, como os indígenas estavam lutando por seu território, recusaram toda e qualquer proposta em relação a bens materiais. Os indígenas permaneceram no território do PNMP por algum tempo sendo que cinco (5) famílias permaneceram por mais tempo, sendo elas a família do senhor Oziel, de Alício, de Fubica, de Edvaldo e do Zé Durim. Outras famílias também ficaram no Parque por um tempo, no entanto, logo retornaram para suas aldeias. Após a ocupação bem-sucedida, o senhor Júlio Beré permaneceu no Parque por sete meses como motorista voluntário. Logo depois foi criada uma equipe de brigadistas voluntários da qual ele também fazia parte. Nesta equipe ele

trabalhou por três (3) anos em prol da sua comunidade.

No ano de 2003, o senhor Júlio Beré foi escolhido pela comunidade para ser representante e cacique da Aldeia Boca da Mata, tendo viajado para Brasília, Salvador e Ilhéus em busca de melhores condições para seu povo. No ano de 2004 houve nova reunião, onde foi discutido a possibilidade de uma nova retomada na fazenda de Ordello, localizada ao lado da Aldeia Boca da Mata, na outra margem do Rio Cemitério. O povo concordou com a proposta do cacique Júlio Beré em retomar esta fazenda. Assim, a comunidade se reuniu novamente e às seis (6) horas da manhã, um grupo com cinquenta (50) pessoas, aproximadamente, chegou pacificamente na fazenda em busca de retomar suas terras. O grupo conversou com o proprietário Ordello e logo depois ele entregou a chave da sede da fazenda juntamente com outras chaves da propriedade.

A comunidade ocupou a fazenda por 7 meses, trabalhando na plantação de roças de mandioca, feijão, milho e melancia. O povo estava feliz, no entanto, devido a falta de competência das autoridades em favor das lutas indígenas pelo território e demais direitos, o povo acabou sendo retirado à força da fazenda por policiais e pistoleiros. Uma vez mais, por falta de apoio, a luta dos Pataxó pela terra foi desacreditada e negada por aqueles que deveriam nos apoiar. Sendo assim, os índios retornaram à Boca da Mata sem a esperança de conseguirem a garantia de seus direitos, mais uma tentativa de tirar o povo da mata para que a preservem. O senhor Júlio Beré tentou inúmeras vezes reivindicar os direitos de seu povo, mas sempre encontrou

empecilhos que dificultaram sua vida como representante e cacique.

Apesar das muitas dificuldades ele conseguiu trazer muitos benefícios para a comunidade, sendo eles a criação da Associação Comunitária com índios de Boca da Mata e da aldeia vizinha, Cassiana. O nome da associação era CAIBOMA e, através dela, a comunidade e o cacique criaram roças em prol de beneficiar todo o povo da aldeia. Produziam milho e feijão, não tinham financiamento de fora, eram os próprios cooperados que compravam o material. A colheita era sempre distribuída para toda a comunidade mas, por falta de financiamento a cooperativa deixou de existir. A roça ficava na Cassiana e seus principais participantes foram: Zirido, Carreiro, Benedito Bau, Antônio Braz, Naldo e Barrigudo, todos da aldeia Cassiana. E Epifânio, Nelson, Renito, Moreno (Primo), da aldeia Boca da Mata. A roça estava localizada entre a divisa de Cassiana e do Parque.

Depois de muitas lutas e também por falta de apoio, o senhor Júlio abriu mão de seu cargo de cacique em 2004. Sendo assim, quem assumiu logo depois foi seu sobrinho Gigipati Farias do Nascimento. Deixando o cargo de cacique, o senhor Júlio Beré voltou a plantar roças e criar animais, sempre trabalhando ao lado de sua família.

Em 2015 houve uma nova reunião na comunidade junto com as lideranças e o cacique. Nesta ocasião decidiu-se a retomada do território Barra Velha. Nesta reunião estavam presentes representantes de várias aldeias, como as de Boca da Mata, Corumbauzinho, Craveiro, Trevo do Parque, Guaxuma, Pé do Monte, Aldeia Nova, Meio da Mata, Águas Belas, Cassiana, Coroa Vermelha. Caramuru, Jitaí, Alegria Nova, Boa Esperança, Toca da Gia e Barra Velha. Todas as comunidades permaneceram por oito (8)

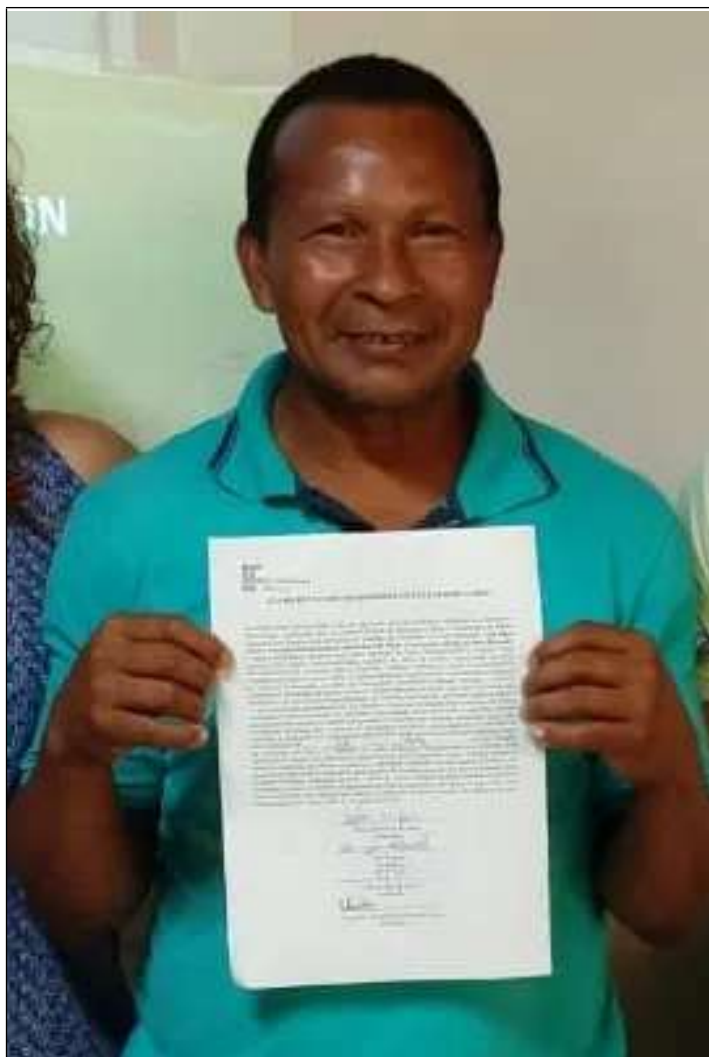
meses próximo à BR 101, onde receberam o apoio da FUNAI, do CIMI, entre outros. O acampamento da 101 se localizava na fazenda de Lito Ruim, perto da entrada que dá acesso à aldeia Boca da Mata. Neste local as comunidades plantaram roças de mandioca, milho, feijão, abacaxi, cana, além de uma horta que abastecia a Aldeia Boca da Mata. Contudo, além de passar muitas dificuldades em relação a estadia, saúde, alimentação e falta de apoio, o povo também foi expulso e massacrado pelo poder dos militares. Outra vez, a falta de apoio aos índios por falta de comunicação dos órgãos competentes resultou em uma reintegração de posse violenta, prejudicando mais uma luta pelo nosso território, que sabemos, temos direito a viver em nossa terra!

Com a palavra, seu Júlio Beré

Hoje sou liderança da minha comunidade e não abro mão das lutas e nem da minha voz, porque hoje temos o direito de falar e pensar livremente, porque somos os primeiros habitantes desta terra e devemos lutar pelos nossos direitos sem esquecer das histórias e das lutas vivenciadas pelos nossos anciões. É por isso que eu estou contando minha história: para mostrar a importância em registrar as verdadeiras histórias do nosso povo pataxó. E sempre firmando e reafirmando a cultura e as tradições, que têm de ser valorizadas e preservadas pelo nosso povo pataxó.

Continuo participando da vida da minha comunidade, em reuniões, conversas e ações comunitárias. Hoje, espero que nossos jovens tenham a preocupação em manter viva as histórias em relação a nossa Aldeia Boca da Mata. E que venham ainda muitas conquistas em prol da nossa comunidade, porque eu sempre estarei aqui pronto para defender e lutar por minha Aldeia Boca da Mata.

BIOGRAFIA DE JOVINO DE JESUS PONÇADA



Povo indígena: Pataxó

Terra indígena: Barra Velha

Aldeia Boca da Mata

Autor: Jovino de Jesus Ponçada

Organização e edição do texto: Vera Lúcia da Silva

Professor Jovino e a Escola Indígena Boca da Mata: histórias trançadas

*Mas não sou eu só/
Não somos dez, cem
ou mil / Que
brilharemos no palco
da História. / Seremos
milhões, unidos como
cardume/ E não
precisaremos mais sair
pelo mundo./ Eliane
Potiguara*

Apresentando minha aldeia

A aldeia Boca da Mata nasceu no ano 1974, mais de vinte anos após o massacre do Fogo de 51, que ocorreu na nossa aldeia mãe Barra Velha, obrigando os Pataxó a se espalharem por toda região do sul e extremo sul da Bahia, em busca de refúgios onde pudessem viver seguros com suas famílias e parentes. Muitos de nossos parentes pouco tempo depois retornaram, outros nunca mais foram lá, nem para visita. Nossa aldeia está localizada no Território Indígena Barra Velha no município de Porto Seguro no extremo sul da Bahia e iniciou-se com aproximadamente 12 famílias, tendo um total de 05 pessoas por domicílio, sendo crianças, jovens e adultos. Eram mais ou menos sessenta guerreiros e guerreiras com muita vontade de retomar o direito de viver novamente em comunidade, conforme a cultura dos nossos antepassados.

A luta ganhou força, principalmente depois do grande movimento de retomadas levantado a partir das comemorações dos 500 anos do Brasil. Hoje, após mais de quarenta anos, a aldeia Boca da Mata têm

aproximadamente 209 famílias com uma população aproximada de 1500 pessoas. E é sobre ela que quero contar um pouco.

O nosso meio é a agricultura de subsistência e a produção de artesanato. Trabalhamos com madeira, penas e principalmente sementes, mas utilizamos também objetos comprados na cidade que facilitam o trabalho e nos dão mais possibilidades de criar. Este trabalho gera 30% da renda da aldeia. Os outros 70% estão parte empregados na educação e saúde da aldeia, e a outra parte no cultivo da pimenta-do-reino, de hortaliças, do café, entre outros. Também criamos algumas poucas cabeças de gado.

Nosso meio de sobrevivência no período de 74 a 90 restringia-se à agricultura de subsistência, à caça, pesca e ao extrativismo comercial da piaçava, quando o tempo permitia. Hoje o nosso maior rio, que é o Cemitério⁸, ainda é um local onde se pode pescar algumas espécies de peixe, como a traíra, o tucunaré, mas as pessoas utilizam mais para tomar banho mesmo, já que não temos tanto pescado mais.

Com o crescimento contínuo da comunidade, as necessidade de ampliar as formas de sobrevivência aumentaram e tivemos que criar alternativas para que todos pudessem viver com trabalho dentro da própria comunidade.

⁸ O rio se localiza na extrema da aldeia com as fazendas que a cercam. Leva esse nome porque há muito tempo, aconteceu que dois homens trabalhavam por ali e um deles morreu. O outro para evitar o trabalho de ter que andar muito com o morto nas costas até a cidade mais próxima, enterrou o companheiro ali mesmo. Até hoje quando morre alguém, a pessoa é enterrada lá.

A educação indígena escolar como direito

A escola indígena representa um marco de autoafirmação, um dos lugares onde se soma o conhecimento próprio aos de outras culturas, e se articula de forma a constituir possibilidades de informação e divulgação para a sociedade nacional de seus saberes e valores como povo indígena, também de preservar nossas tradições e nossa identidade étnica.

É a partir da constituição de 1988 que os indígenas deixam de ser considerados uma categoria social em vias de extinção e passam a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, crenças e tradições. É a partir daí que a educação escolar indígena se consolida também.

Para os povos indígenas a escola é mais um ambiente de aprendizagem, sendo a comunidade possuidora de sabedoria a ser comunicada, transmitida e dividida entre cada um que compõe a comunidade. É entendida como um espaço que proporciona reflexões, desmistifica conceitos, preconceitos e constitui saberes que proporcionam a equidade.

Escola indígena de Boca da Mata – o sonho de uma comunidade

Surgiu ainda a necessidade de criar uma unidade escolar, para isso a articulação entre as lideranças e comunidade foi fundamental neste processo, pois era uma vontade grande de todos nós, um sonho.

E foi assim que no ano de 1982 foi criada a primeira escola indígena Pataxó de Boca da Mata composta por uma sala de aula, uma

cozinha e um quarto para alojar o professor (a). A construção da escola foi feita de taipa não revestida, coberta de telha e com piso de cimento. Todo recurso utilizado na construção foi conseguido pela própria comunidade, com o esforço de cada um.

Nesse começo as turmas eram multisseriadas de 1º a 4º série, e este modelo de ensino permaneceu até o ano de 1989, passando por vários professores no decorrer dos sete primeiros anos, pois era muito difícil a tarefa de ensinar crianças de diferentes idades e conhecimentos ao mesmo tempo. Só em 1990 a FUNAI, depois de muitas cobranças, reconheceu a necessidade da educação na aldeia e juntamente com a comunidade construiu uma unidade escolar feita de madeira, composta por uma sala mais extensa que a atual, com alojamento, um depósito e um banheiro.

Porém, com o passar do tempo a comunidade felizmente foi crescendo, com isso surgiu a necessidade de aprimorar melhorar as condições da nossa educação. Então, os pais reuniram a comunidade e construíram mais uma unidade escolar, contendo duas salas de aula e uma secretaria, mais uma vez com recursos próprios, cada um ajudando como podia.

No ano de 1996 percebemos a necessidade de ampliar o ensino fundamental de 1º ao 4º, para oferecermos de 5º ao 8º. Reivindicamos providências à prefeitura municipal de Porto Seguro, que construiu um prédio escolar conforme todos os padrões de como deve ser uma escola: duas salas de aula, dois banheiros e uma cantina, terminando essa construção em 2000. Em 2001 tivemos as primeiras turmas

deste ensino, sendo alunos do fluxo 5º e 6º, 7º e 8º série.

No ano de 2002, o Governo Federal em parceria com a FUNAI construiu uma unidade escolar com estrutura modelo, no valor de R\$ 449.000,00 contendo quatro salas de aula, uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, um almoxarifado, um depósito, uma cantina, uma dispensa, uma lavanderia, dois banheiros (masculino e feminino) uma sala de informática, uma sala de leitura e um pátio com espaço físico bem amplo. Com o término da obra fizemos a inauguração da escola, felizes porque agora sim nossos alunos tinham o espaço que mereciam!

Com o crescimento populacional da comunidade e do desejo de nossos alunos em continuar estudando, houve a necessidade de implantar o ensino médio na nossa aldeia Boca da Mata. Em 2005 iniciamos a primeira turma do ensino médio, sendo regimentado em forma de alternância, com aulas nos turnos vespertino e noturno durante três semanas por mês, isso para atender as necessidades dos estudantes. Em 2008, formou a 1ª turma do ensino médio, no curso de formação geral. Desde então, novas turmas se formam a cada ano.

É com muito orgulho que vejo nossos estudantes terminando o nível médio e indo para as instituições públicas de ensino superior, tais como a UFBA, o IFBA, a UNEB, a UFSB e a UFMG principalmente. Eles tem ingressado nas mais variadas áreas: agronomia, enfermagem, direito e tantos os outros cursos que ajudarão nosso povo nessa dura jornada da autodeterminação, que há tempos começamos e da qual não vamos desistir

nunca. Como nem todos conseguem estudar nas universidades públicas, alguns vão até para as faculdades particulares.

Devagarinho nós vamos ocupando os espaços que até outro dia não eram nem sonhados por nós. Agora estamos lá, inclusive ensinando os não indígenas.

Quem são nossos alunos?

Nosso alunado é proveniente de classe baixa, moram em suas casas, mas apesar disso possuem banheiros com fossa séptica. Infelizmente, a água da aldeia não é tratada, mas não falta nunca, pois temos dois bons poços artesianos, um construído especialmente para a escola com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e outro, de uso da comunidade, construído pela SESAI.

Os pais dos alunos em sua maioria não são alfabetizados. Em 2005 a maioria das famílias sobrevivia do artesanato de madeira nativa do parque Nacional do Monte Pascoal e da agricultura de subsistência, sem praticamente nenhuma tecnologia que ajudasse diretamente em nosso cotidiano. Para se ter uma ideia, em apenas duas casas havia energia.

Organização da comunidade escolar

Em relação à organização da escola, a direção é escolhida por lideranças representantes da comunidade local, possui três coordenações, sendo uma representante da comunidade local e dois indicados por membros da própria escola junto com a secretaria de educação municipal. Todos estão integrados à comunidade de Boca da Mata, não há

ninguém de fora. A escola possui também na área de apoio dois vigilantes, oito auxiliares de serviços gerais e três auxiliares administrativos, também parentes moradores da própria aldeia.

Nossa escola realiza quinzenalmente reuniões pedagógicas e de estudos. No plano da cultura destaca-se a reafirmação cultural da tradição local da aldeia, através de eventos de socialização onde todos participam. Realizamos também projetos educacionais desenvolvidos pela escola junto com a comunidade, debates que englobam temas relevantes como saúde, educação, segurança, sexualidade, drogas, moradia, tecnologias na comunidade. Temos ainda todos os anos a semana cultural da aldeia e a feira cultural Pataxó.

Também temos problemas parecidos com os dos não indígenas, como a ausência dos pais na escola, o uso de bebida alcoólica como refúgio, o difícil acesso à escola para as famílias que moram mais distante, altos índices de evasão nas turmas de adultos, mas enfrentamos tudo isso como comunidade, pois cada um quer se profissionalizar, crescer e poder contribuir com o crescimento da própria comunidade, valorizando e fortalecendo os saberes e os valores da nossa cultura Pataxó.

Por fim, quero falar de uma coisa que é o que mais marca a escola de Boca da Mata: os portões nunca estão fechados, pois ela é de toda a comunidade, pode ser visitada a qualquer hora, é o local onde tudo que é importante para nós acontece, se tornou uma referência quando o assunto é comemorar, conquistar e planejar lutas. É um lugar do qual sentimos muito orgulho, do pequeno ao mais velho.

Quem são os profissionais da educação na nossa escola?

Quanto aos profissionais da Educação que atuam em nossa escola podemos salientar que grande parte tem formação em nível médio, magistério indígena e nos encontramos em busca de formação continua para aperfeiçoamento profissional. Atualmente nós estamos cursando as licenciaturas interculturais nas instituições de ensino federais e estaduais (UNEB, IFBA e UFMG).

Somos profissionais de diversas idades e histórias de vida, mas desde o porteiro até o diretor, o que nos une é o desejo de fazer a nossa escola crescer.

Minha história

Natural da Aldeia Águas Belas, eu, Jovino de Jesus Ponçada, nasci no dia 03 de março de 1969. Pude conviver com toda a minha família durante quatro anos, depois eu e meus pais nos mudamos para a aldeia Barra Velha. Eles foram trabalhar na roça e eu os acompanhava todos os dias.

Aos sete anos comecei a estudar na primeira série do ensino Fundamental da Escola Indígena Pataxó Barra Velha. Naquela época, a FUNAI era responsável pela escola. Minha primeira professora se chamava Ilza Fernandes, ela me ensinou muitas coisas e por isso pude continuar os meus estudos.

No ano de 1981 aconteceu a primeira demarcação de Barra Velha, que foi o primeiro território indígena a ser demarcado no sul da Bahia. Neste tempo a roça que foi delegada para meus pais ficava muito longe da aldeia, por esse motivo eles se juntaram

com outras pessoas e vieram para a aldeia Boca da Mata. Naquele tempo morava 3 a 4 famílias, era tudo mata fechada. Com o passar do tempo outras pessoas chegaram para viver na nova aldeia com a intenção de facilitar o acesso às terras e dar sustentabilidade às suas famílias.

Na década 80 a comunidade de Boca da Mata fez uma escola de taipa e no ano seguinte as aulas iniciaram com mais conforto. Naquela época sair de Boca da Mata todos os dias para estudar na cidade, era impossível, e ainda hoje é muito complicado o deslocamento. Por esse motivo fiquei sem estudar por 15 anos.

Minha carreira na educação começou quando, em 1997, fui convidado para lecionar na Escola Indígena Boca da Mata, na segunda série do Ensino Fundamental. No início foi difícil, porque eu só havia estudado até a quarta série. Sinceramente, eu pensava que não iria resistir por tantas dificuldades encontradas. No final desse ano tão sofrido, eu percebi que amava ensinar e que já era impossível ficar longe dos meus alunos. Então, decidi que iria dedicar minha vida à educação.

No mesmo ano em que fui convidado para lecionar, tive a oportunidade de voltar aos estudos, fazendo o curso supletivo em Porto Seguro com duração de dois anos, o curso era quinzenal. Na mesma época, mediante a necessidade, fui liberado para cursar também o Magistério Indígena oferecido pelo Governo do Estado, e assim consegui concretizar o meu sonho de terminar meus estudos.

Em 2000, resolvi cursar outro magistério oferecido pelo governo Federal, só que não era indígena, acontecia em Eunápolis-BA semestralmente, com estrutura modular,

com duração de dois anos. Com isso, pude enriquecer ainda mais meu aprendizado na educação.

Durante cinco anos estive trabalhando em sala de aula, aprendi muito com os meus alunos e compartilhei com eles todo o meu conhecimento. Hoje, me sinto feliz e gratificado por vê-los terminando o Ensino Médio. Acho que essa foi a minha maior contribuição para a comunidade.

Em 2002 concluí o segundo grau e logo depois me chamaram para ser vice-diretor da escola Indígena de Boca da Mata. Durante quatro anos tive uma responsabilidade muito grande, aprendi a organizar e a elaborar os documentos da escola. Ainda neste ano tive a oportunidade de fazer o curso de Pró-Formação em Eunápolis-BA, com etapas presenciais por bimestre, com a duração de quatro anos.

Em 2006 assumi a direção da escola e a responsabilidade aumentou. O meu tempo era dedicado ao trabalho e em buscar melhorias para a escola, ao mesmo tempo que procurava trazer conhecimentos para que os professores enriquecessem cada vez mais suas aulas e assim pudessem transmitir melhor os conhecimentos para os alunos.

Meu papel enquanto membro da comunidade, sempre esteve ligado à participação nas mobilizações em favor de melhorias para a aldeia. Sou membro ativo dos movimentos sociais pela comunidade, como: conscientização sobre o destino do lixo, prevenção contra o mosquito da dengue, reflorestamento da aldeia e combate às queimadas. Como um líder escolar tenho feito reivindicações visando a melhoria do ambiente e o aperfeiçoamento dos profissionais da educação.



Nunca deixei de buscar mais conhecimento, de querer aprender mais e mais. Foi com esse desejo no coração que em 2010, comecei a cursar a Licenciatura Intercultural Indígena (LINTER). O curso contribuiu muito para o meu crescimento, sei que é estudando que poderei ajudar a oferecer a minha comunidade uma educação de qualidade, que desperte para novas realidades e oportunidades, além de realizar o meu grande sonho de estudar na universidade e poder compartilhar com todos os conhecimentos adquiridos. Minha expectativa para o curso superior, como Pataxó, é que ele atenda as necessidades da comunidade.

Essa importante licenciatura é um curso específico para formação de professores indígenas, financiado pelo Ministério da Educação (MEC), através do edital de 2009 do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND). Além disso, recebemos recursos financeiros do MEC através do PIBID Diversidade, que é um programa de bolsas de incentivo à docência, fundamental para que muitos de nós pudéssemos nos manter no curso, já que de outra forma ficaria muito difícil ou mesmo impossível, arcarmos com despesas de estadia, alimentação e com compra de materiais necessários ao nosso estudo.

A primeira turma começou em 2010 e foi formada pelos povos indígenas aqui da região sul e extremo sul da Bahia: Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe e Tupinambá. Foi uma riqueza muito grande conviver e compartilhar os conhecimentos com os parentes de outras etnias e aldeias, todos aprendemos e ganhamos muito. Apesar de todas as dificuldades, porque às vezes o início dos módulos atrasava pela demora

dos recursos, fizemos nossa formatura em dezembro de 2018. Foi uma grande festa!

E o sonho da gente vai se realizando!

Jovino de Jesus Ponçada

BIOGRAFIA DE JOSEFA FERREIRA



Aldeia : Barra Velha

Povo indígena: Pataxó

Estado: Bahia

Autora: Juliana do Rosário Santos Pataxó⁹

⁹ Indígena Pataxó da aldeia de Coroa Vermelha, Juliana Santos é bacharela em Direito pela UFBA e membro do MUPOIBA – Movimento Unido dos Povos Indígenas da Bahia. E-mail juliana_pataxo@hotmail.com.

Josefa Ferreira, resistência na luta pelo território: subsistência e cultura através da relação com a terra¹⁰

Josefa Ferreira nasceu na aldeia Pataxó de Barra Velha, em data que seus parentes não conseguem precisar, e viveu toda a sua vida nessa comunidade. Os Pataxó viviam em quase isolamento e eram esquecidos pelo Estado, e talvez por este motivo Josefa não teve a oportunidade de estudar, casou-se cedo, e passou a se dedicar aos filhos e aos afazeres comuns de uma mulher indígena. A vida de Josefa mudou quando, em seu leito de morte, seu pai, Epifânio Ferreira, deu-lhe a missão de guiar o povo Pataxó para a reconquista do território de Barra Velha. O pai de Josefa era o cacique da aldeia e mesmo sabendo que o cacicado iria para o seu filho, por este ser homem, ele confiou a ela o seu legado. Epifânio via em Josefa uma liderança, e sabia que ela não iria se corromper pelas propostas do IBDF¹¹.

Na época em que Josefa Ferreira se tornou liderança, os Pataxó estavam em um período de reorganização e sérios conflitos.

10 Texto adaptado e revisado por Jurema Machado de A. Souza(UFRB), a partir de capítulos do trabalho de conclusão de curso intitulado “O Protagonismo da Mulher Indígena Pataxó na luta e defesa de direitos territoriais”, do Bacharelado em Direito da Universidade Federal da Bahia, 2017, de autoria de Juliana do Rosário Santos.

11 Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), entidade autárquica, era integrante da administração descentralizada do Ministério da Agricultura. Criado por Decreto-Lei 289, de 28 de fevereiro de 1967. Extinto pela Lei 7.732, de 14 de fevereiro de 1989.

Haviam sofrido décadas atrás um violento massacre conhecido por “Fogo de 51”¹², e lutavam por direitos territoriais em confronto direto com o Estado em função da implantação do Parque Nacional do Monte Pascoal (PNMP)¹³. Por causa do 12 O “Fogo de 51” foi um ataque efetuado por policiais de Porto Seguro e Prado à aldeia de Barra Velha, em 11 de junho de 1951. Contra os índios pesava a acusação de furtos a um comerciante de Corumbau. A repressão resultou na prisão de 38 índios, incêndio de casas e roças, e em grande desespero e dispersão de muitas famílias. “No dia 11 de junho de 1951, o comandante das tropas, Major PM Arsênio Alves, declarou que o levante fora político e comunista e que em Barra Velha encontrara listas de endereços de militantes da Bahia e outros estados (A Tarde, 11/06/1951). No que concerne ao incêndio da aldeia, ele afirmou ter sido uma medida sanitária, aconselhada pelo médico da força policial, uma vez que no interior das casas havia, apodrecendo, “... bois abatidos dois dias antes... (A Tarde, 11/06/1951).” (<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/pataxo/print>)

13 Os Pataxó costumam dizer que “viviam sossegados” até 1943, quando é publicado, no Diário Oficial do Estado da Bahia, o decreto 12.729 que cria o Parque Nacional do Monte Pascoal “com prerrogativa de monumento nacional, com os objetivos precípuos de rememorar o fato histórico do descobrimento do Brasil; preservar a flora e fauna típicas da região, segundo normas científicas; e conservar as belezas naturais e promover a organização de serviços e atrativos que possam desenvolver o turismo”. De fato, esse ato alteraria suas vidas drasticamente nas décadas subsequentes. Em 1961 é publicado novo decreto, o 242, com uma área de 22.500 hectares, uma vez que o primeiro decreto caducara sem que o governo federal tomasse as medidas efetivas para a implementação do referido parque. Os Pataxó foram informados que a partir daí não poderiam fazer roças, tão pouco extração de recursos

enfrentamento aos Guardas do PNMP, para poder plantar para a sobrevivência do povo e lutar para a ampliação da terra, Josefa tornou-se um símbolo de resistência na luta pela demarcação de seu território. É considerada pelas mulheres Pataxó como exemplo de mulher guerreira, teimosa e persistente, que não desistiu da luta mesmo encontrando vários obstáculos.

Dona Josefa, como era conhecida, foi a primeira mulher Pataxó a participar de uma reunião composta em sua totalidade por homens. Na época em que viveu as mulheres não participavam de reuniões da comunidade, pois estas eram compostas apenas por lideranças masculinas.

Nessa época, os (as) Pataxó enfrentavam dificuldades, pois não conseguiam plantar e

naturais, além da ameaça constante de serem expulsos das terras. Com a instalação, no início dos anos 1970, de um posto indígena da Funai, em Barra Velha, é firmado um acordo com o IBDF, facultando aos Pataxó o plantio em algumas áreas desmatadas. Somente em 1991, ocorre a homologação de uma terra indígena de 8.627 hectares, cujo processo demarcatório teve início ainda em 1980, mas já insuficiente e com supressão de várias áreas de tradicional ocupação Pataxó. Em 1999, os Pataxó retomam o PNMP e o intitulam Parque Indígena de Monte Pascoal. Um estudo de revisão de limites do território Pataxó de Barra Velha é iniciado e concluído, contudo, o processo de regularização está paralisado. Seriam dois territórios em áreas contínuas, TI Barra Velha do Monte Pascoal (52.748 hectares) e TI Comexatiba (28.000 hectares). (SAMPAIO, José Augusto L. Breve História da Presença Indígena no Extremo Sul Baiano e a Questão do Território Pataxó de Monte Pascoal. In: Espírito Santo, M. (Org.) Política Indigenista Leste e Nordeste Brasileiros. Ministério da Justiça/Funai, Brasília, 2.000); (<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/pataxo/print>)

viviam em atrito com os guardas florestais do Parque Nacional Monte Pascoal, o que levou o Governo Federal a fazer uma proposta de remanejamento da comunidade indígena para outro local.

Então vieram alguns representante do Governo Federal pra uma reunião com as lideranças. Josefa Ferreira, ao saber da reunião e da importância do que iria ser discutido, decidiu participar, mas compreendia que não poderia fazer enfrentamento aos homens, pois certamente não a deixariam participar.

Dona Josefa definiu, então, um plano para participar da reunião e não ser percebida, enquanto a reunião acontecia, servia café para acompanhar a discussão. Quando Josefa Ferreira percebeu que os homens haviam decidido mudar de território, ela não se conteve, e, energicamente, disse que jamais sairia daquele lugar, demonstrando a importância de seu território. Assim, convenceu os indígenas a permanecer ali e resistir.

Cornélio de Oliveira (1985) descreve Josefa Ferreira como a pessoa que definiu a permanência dos(as) Pataxó no seu território tradicional de Barra Velha, e cita a frase proferida por ela na reunião entre os homens Pataxó e representantes do governo: “Bem, doutor, eu também sou índia. Sou a mais velha e filha do cacique. Estou escutando que os homens estão concordando em sair daqui. Só se eles quiserem sair, mas eu não saio”.

Esse episódio tornou Josefa Ferreira personagem da memória coletiva Pataxó, sendo sempre lembrada por sua perseverança, bravura, persistência e luta.

Josefa se empenhou pela demarcação do território Pataxó de Barra Velha. Sua luta foi intensa para garantir tudo que desejava para seu povo. Trabalhou pelo seu território, pois seu povo passava fome por não ter onde plantar, como contou seu filho em entrevista realizada para a minha pesquisa.

Na época em que Josefa Ferreira viveu o acesso à informação sobre direito ao trabalho era precário, uma vez que o território não fora demarcado, por se tratar de um período em que os direitos territoriais ainda não estavam estabilizados, mesmo sendo o direito à terra um direito originário.

As Constituições Federais de 1934 e 1967, vigentes ao período em que Josefa viveu, não traziam segurança de demarcação das terras dos (as) indígenas, apenas garantiam o usufruto os índios das terras ocupadas por estes. O Estatuto do Índio fora criado em 1973.

As Constituições anteriores tinham uma visão integracionista, não respeitavam as diversidades desses povos e seus costumes. , queria aculturá-lo ou, seja “civilizá-los”, o que vem mudar com a Constituição Federal de 1988.

Como relata Melissa Volpato Curi (2010):

Anterior à Constituição, os povos indígenas possuíam na verdade direitos transitórios, já que estes eram garantidos até que os índios se transformassem em “civilizados”. Só então a partir de 1988 é que lhes foram garantidos direitos permanentes, assegurando a estes povos a manutenção de sua cultura e a legitimação de suas características próprias e diferenciadas. (CURI,2010,p.2)

A intenção dos órgãos do Governo a época era “civilizar” os indígenas para poder

apossar de suas terras e dizer que não eram mais indígenas por estarem integrados à sociedade nacional, e que o direito serviria apenas para aqueles que não tivessem o contado com o “brancos”. Essa estratégia ainda é utilizada hoje para demarcação, onde atacam a identidade desses povos para dizer que não possuem direitos, mesmo com as garantias dos povos indígenas na Constituição Federal de 1988.

Naquela época, assim como hoje em dia, os direitos indígenas eram desrespeitados, principalmente o direito ao território. José Ferreira, filho de Josefa e ex cacique de Barra Velha, disse-me que ao invés vez de demarcar a terra, o governo da época da criação do Parque Nacional Monte Pascoal objetivava retirar os(as) indígenas, expulsá-los(as) e apossar-se de suas áreas, para tornar a área um monumento histórico. Trazendo uma lógica jurídica para a criação de Parques de que para preservar é necessário não ter presença humana, não levando em consideração de que se existe área preservada se deve a esses povos que sempre foram os guardiões.

Josefa Ferreira ingressou na luta para não sair do que era seu por direito para andar em terras alheias, “porque no dela ela manda e nos dos outros seria mandada”, me disse José, afirmando que Josefa não deixaria seu território por nenhum outro.

Com todas as perseguições sofridas pelo povo Pataxó, Josefa Ferreira surge como uma líder de resistência por não aceitar a imposição de outros líderes e apoiadores da saída do território Pataxó.

[...] Com sua atitude de rejeição à proposta das autoridades governamentais, outros índios resolveram permanecer em Barra Velha, restando-lhes uma persistência para

os enfrentamentos com os guardas florestais e, também, um sentimento de conquistas em consequências de suas lutas e determinações. (CUNHA, 2010, p.98)

Sobre esse assunto, José conta, ainda, que sua mãe era uma índia destemida, que sabia que não estava cometendo crime algum. Segundo ele, Josefa falava com firmeza, pois estava no seu direito, “ela pisou forte mesmo no chão e falou que dali ninguém tirava ela, porque ela era dona do território dela”.

Essa forma de Josefa proceder incomodou o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), que não demorou a confrontá-la, gerando assim, um impasse entre Josefa e a instituição. O plano do IBDF era retirar Josefa e os demais indígenas de suas terras para torná-la Parque Nacional do Monte Pascoal, preservando sua fauna e flora, elevando-o à categoria de monumento nacional.

A diáspora parecia ser uma necessidade de sobrevivência para esses índios, devido a perseguição em que se encontravam. Contudo, o ponto crucial que marcaria, mais uma vez, a permanência dos Pataxó em Barra Velha foi a atitude de Josefa Ferreira ao enfrentar os responsáveis pelas indenizações que já acertavam pagamentos para que muitas famílias saíssem de Barra Velha em prol da preservação do PNMP. (CUNHA, 2010,p,97)

Algumas famílias Pataxó aceitaram ser indenizadas pelas benfeitorias realizadas e entregaram a terra para o IBDF, mas Josefa não aceitou. Ela se negou a fazer qualquer tipo de negociação com o Instituto, pois o acordo era desproporcional e interessava muito mais ao Estado, que queria pagar uma indenização com um valor

insignificante aos (as) indígenas para que saíssem de seus territórios e, com isso, o Parque Nacional do Monte Pascoal – (PNMP) fosse criado.

José Ferreira disse que naquela época, por conta das interferências do IBDF no território indígena, não somente Josefa, mas toda a comunidade se encontrava em condições precárias de existência. Padeciam de fome porque não podiam plantar, pescar, caçar e nem fazer uso de nenhum bem ambiental, pois eram proibidos pelos administradores do PNMP.

Os (as) indígenas temiam ser apanhados pelos guardas florestais, que poderiam prendê-los (as). As ameaças de prisão eram constantes, até mesmo para aqueles (as) que aventurassem plantar para sustentar sua família, sob alegação de que aquelas terras pertenciam ao Parque, muito embora, os (as) indígenas já habitassem aquela região há várias gerações, vivendo daquilo que era oferecido pela natureza, de forma equilibrada e sustentável.

O Parque Nacional do Monte Pascoal foi criado em 1961, sobrepondo-se ao território indígena, impedindo-as de fazer uso dos meios necessários para sua existência, proibindo o acesso ao rio, à floresta e a terra.

Diante dessas situações, mesmo sabendo do risco de ser presa, Josefa Ferreira resolveu plantar sua roça. Costumava dizer que “não iria morrer depois de criada”, referindo-se ao fato de ter um território herdado de seus ancestrais, no qual os seus pais sustentaram toda sua família, inclusive ela, e que agora estava ameaçado.

Nesse período, os (as) indígenas eram impedidos (as) de trabalhar nas suas

próprias terras, pois esse território passou a ser afetado como parque nacional. E essa decisão representou o extermínio silencioso dos povos indígenas, sem o uso de arma de fogo, como outrora se fazia. Segundo José, com três dias do início do trabalho para o plantio da roça, alguns indígenas associados ao IBDF fizeram a denúncia sobre Josefa e seu filho.

Josefa foi uma mulher que lutou muito pelo direito a terra. Na época em que viveu, chegou a enfrentar os guardas do Parque Nacional do Monte Pascoal pela garantia e efetivação desse do seu direito de cultivar a terra, contou Romildo Ferreira dos Santos, outro ex-cacique da aldeia de Barra Velha.

Segundo o relato de seu filho José, Josefa então disse: “eu vou presa, mas eu não quero ficar nem em Porto Seguro, e nem em Itamaraju, nem também em Eunápolis, se vocês querem mesmo me prender, me leva pra Brasília”. E enfatizou que “quando alguém fosse visitá-la, ela poderia contar os motivos pelo qual estava em cárcere”.

Josefa e seu filho mais velho, este ainda menor de idade, foram levados presos para Itamaraju.. José contou que tinha apenas doze anos nessa época e que ficou responsável pelos seus irmãos menores.

Depois que retornou de Itamaraju, após conversar com o delegado, Josefa novamente plantou. “Os guardas chegavam muitos bravos e violentos, queriam prendê-la, levava ela debaixo de ordem, foi detida diversas vezes, a última vez ocorreu quando ela queimou a roça”¹⁴. O delegado teria

¹⁴ O ato de queimar a roça chamada pelos indígenas é a técnica conhecidas de Coivara que é uma técnica agrícola tradicional utilizada pelos indígenas que se inicia a plantação através da derrubada da mata nativa, seguida

advertido “Olha, Dona Josefa, a senhora está abusando da lei, da boa vontade da gente e a gente está pedindo pra deixar essa roça, a senhora está abusando, nem os índios homens são teimosos como a senhora”.

Como percebemos no depoimento acima, Josefa era uma mulher de enfrentamento, não aceitava as ordens dos guardas do parque para não plantar, e isso não era bem visto, sobretudo por se tratar de uma mulher. Ninguém estava autorizado a cultivar a terra, nem mesmo os homens, que representavam e tomavam as decisões da aldeia. Admitir que uma mulher se insurgisse de forma tão pertinaz era quase impossível. Contudo, a atitude de Josefa Ferreira rompeu esse paradigma, sua rebeldia transpôs os limites do lugar e da posição que as mulheres indígenas Pataxó se encontravam, sem participação na política e nas decisões da comunidade.

Josefa, mesmo com ordem de prisão, continuou plantando.

Mesmo impossibilitada de plantar, Josefa Ferreira persistiu no trabalho da roça, chegando a ser detida e levada para Itamaraju. Quando questionada pelas autoridades locais por transgredir ordens estabelecidas pelo IBDF, destemidamente, ela se pronuncia: Ninguém deu ordem não. Foi a fome que deu a ordem (CUNHA, 2010,p.98)

Josefa, por várias vezes, foi levada à presença do delegado local, que tentava convencê-la a não mais plantar, pois o seu ato era uma infração. Entretanto, com audácia, continuava plantando.

pela queima da vegetação.

A perseverança e teimosia, de como lutou pelo território foi o maior aprendizado que ela deixou. Romildo Ferreira conta que com sua teimosia e persistência para continuar em seu território tradicional, Josefa conseguiu participar de uma reunião formada apenas por homens, pois na época em que viveu as mulheres não participavam das decisões políticas da comunidade e impediu que seu povo fosse removido para outro território.

Ela não aceitava sair de sua comunidade, da terra de seus antepassados e, se os homens quisessem sair, eles poderiam ir, mas ela continuaria lutando pelo seu território tradicional, pois Barra Velha era um local sagrado para ela.

O ex-cacique relatou que Josefa foi uma das pessoas responsáveis para a demarcação do território de Barra Velha, uma vez que ela sempre lutou pelo direito à terra e, em toda sua vida, nunca desistiu da luta. “Foi Josefa quem sempre crescia a roça quando a terra estava cansada e não dava mais para plantar. Então os outros a seguiam”. Compreendemos a partir do depoimento dessa liderança que, embora Josefa Ferreira não ostentasse a nomenclatura de liderança, na prática, ela exercia esse papel.

Romildo ainda conta que falar sobre Josefa é mantê-la viva na memória. “Nos rituais em qualquer lugar em que o Pataxó estiver à luta, o esforço dela sempre será lembrado,

pois ela passou a ser sagrada para o povo Pataxó”.

Para o ex-cacique, existe uma diferença entre Josefa e as outras pessoas da comunidade, pois cada um(a) tem um dom, um jeito, uns(umas) são chamados(as) para cantar, dançar, outros(as) vão para frente de luta. Segundo ele, Josefa Ferreira foi uma mulher de ir para reuniões e lutar pelo direito ao território para ter o espaço da agricultura. Ele narra que é assim que ele se lembra dela, brigando nas reuniões da comunidade pelo direito à terra.

Referências bibliográficas

CURI, Melissa Volpato. Os direitos indígenas e a constituição federal. Consilium – Revista Eletrônica de Direito, Brasília n.4, v.1 maio/ago. de 2010. Disponível em: <http://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/downloads/consilium_04_03.pdf>. Acessado em: 18 mar. 2017.

CUNHA, R. C. S. _____. In: O fogo de 51: Reminiscências Pataxó. 146 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação). Universidade São Marcos. Santo Antônio de Jesus – BA, 2010. Disponível em: <http://www.mestradohistoria.com.br/imagens_sys/Rejane.pdf>. Acessado em: 18 mar. 2017

OLIVEIRA, Cornélio Vieira de. Barra Velha: o ultimo refúgio. Londrina: [s.n.]. 1985.

BIOGRAFIA DE ALFREDO BRAZ



Nascimento: 1932 - Morte: 1984

Terra Indígena Barra Velha

Aldeia Barra Velha

Povo indígena: Pataxó

Estado: Bahia

Autor: Juari Braz Bomfim

Trajatória de luta e vida de Alfredo Braz

“Quem geme é quem sente a dor”

Resumo

O presente artigo registra a memória e a história de Alfredo Braz e sua passagem de lutas com seus companheiros. Alfredo Braz foi assassinado em 1984, provocando uma grande desordem na comunidade, gerando um grande conflito familiar. Neste artigo procuro identificar a luta de vida dos Pataxó na época e como foi todo o processo de luta de Alfredo e seus companheiros que tanto deram de si para garantir o que temos hoje.

Introdução

O meu trabalho de pesquisa trata da memória da história de luta e de vida do meu avô, Alfredo Braz Salvador, que nasceu no Território Indígena de Barra Velha, no Parque Nacional Monte Pascoal, no município de Porto Seguro. Meus pais sempre nos ensinaram as histórias, músicas e costumes do nosso povo. Nasci no local chamado Serra da Gaturama, nos limites do Parque Nacional Monte Pascoal, entre grandes montanhas, muitas matas e rios em abundância. Sou o segundo filho de oito irmãos que foram criados de forma bem simples, lidando e aprendendo com as dificuldades da roça. Durante a minha pesquisa descobri muitas coisas boas e muita coisa sobre familiares meus que ainda não conhecia. É aprendizagem que vou levar para o resto da minha vida. Meu pai foi uma das pessoas fundamentais para a minha pesquisa, pois conheceu meu avô antes de se casar com minha mãe, na

Aldeia Barra Velha. Gostaria muito que meu pai tivesse no dia da minha apresentação, mas Deus o levou no dia 11 de agosto de 2017; foi um momento de muitas tristezas onde superamos as dores lembrando do grande homem que foi, dos seus ensinamentos e da sua contribuição com o povo Pataxó.

Cresci ouvindo meu pai relatar histórias dos indígenas “bravos” que já viveram na região, e das suas vivências com eles. Isso despertava mais interesse em saber da nossa origem e aprender muito com o nosso velho pai. Percebi que muitas dessas histórias estavam na oralidade e poucos registros eram encontrados em livros. No ano de 1999, nos mudamos para a Aldeia Coroa Vermelha. Eu estava com 17 anos e comecei acompanhar meu tio, que participava do movimento indígena juntos com outros líderes pataxó. Comecei a perceber que em todas reuniões, sempre alguém se lembrava da luta dos líderes indígenas mais velhos e que muitos desses já tinham falecidos, como Alfredo Braz, Rufino Ferreira, Josefa Ferreira, Luiz Capitão, Honório Ferreira. Outros ainda estão vivos, como Manoel Santana. E outros, ainda que anônimos, também participaram dessa luta.

Meu avô faleceu em 1984, eu tinha 7 anos de idade, e me lembro da sua feição: um índio alto e forte de cabelo grande. Minha mãe se parece muito com ele, até na lida com a roça. Minha mãe e meu pai não tiveram a oportunidade de estudar, mas têm o dom da sabedoria da oralidade, e isso me ajudou muito no meu trabalho. Uma das coisas mais importante que meus pais nos incentivaram foi a estudar, apesar das grandes dificuldades que tivemos. Neste trabalho, espero despertar outros

pesquisadores indígenas a relatar histórias de outros líderes, anciões, parteiras e pescadores pataxó, ou seja, de pessoas importantíssima na construção do processo de luta, pois muitos ainda são anônimos diante da história, e que precisa ser relatado para que possam ser lembrados no futuro. Esses relatos, além de serem registrados, são importantes para o registro histórico do povo Pataxó, pois são ferramentas de grande importância para garantia da ampliação do território, que vem se arrastando há muito tempo. Além de possibilitar a continuidade da memória viva, possibilita as pessoas a terem acesso a esses trabalhos que são riquíssimos e não podem desaparecer.

Não posso deixar de lembrar da lida da roça e dos ensinamentos da minha mãe, uma mulher guerreira que passava tudo o que aprendeu para nós. Diante das dificuldades enfrentadas, ouvimos as histórias de luta dos mais velhos, que passaram todo tipo de barbaridades e humilhações, que jamais serão esquecidas. Quando viajei para Brasília recebi um livro intitulado “Barra Velha, o Último Refúgio” escrito por Cornélio Vieira de Oliveira. Nesse livro, ele conta a vivência do povo Pataxó e de suas lutas. Ao lê-lo percebi que muitos relatos eram narrados a partir das vivências de Alfredo Braz e outros indígenas. Isso me despertou mais curiosidade em pesquisar e escrever sobre sua história.

Outro momento marcante na minha trajetória foi no ano de 2010. No mês de outubro fomos convidados a participar da “Festa das Águas” na aldeia Retirinho, no município de Carmésia, no estado de Minas Gerais, local em que fomos bem acolhidos pela comunidade e lideranças. Também realizamos, no mesmo período, o II

Encontro de Pesquisadores e Professores de Patxôhã. Na hora das apresentações na comunidade fiquei muito emocionado por ter tido o privilégio de ser homenageado por ser um dos netos de Alfredo Braz Salvador. A cacique disse que tinha orgulho que dois netos de um grande homem, que deu sua vida para lutar pelo povo Pataxó, estivessem pisando na sua aldeia. Isso ficou marcado na minha memória, e nunca me esquecerei daquele momento. É importante lembrar que na luta pataxó existiram grandes líderes, muitos dos quais já morreram, e outros estão surgindo para dar continuidade a árdua luta do nosso povo.

Para o desenvolvimento deste trabalho fui obrigado a me conhecer melhor, ir bem a fundo no passado através de pesquisas feitas por estudiosos e de um melhor conhecimento da genealogia da minha família. Ter muitas horas de conversas, andadas e leituras, principalmente com quem na época conviveu com meu avô. Um dos grandes registros que me ajudou muito foi o livro de Cornélio Vieira, “Barra Velha: o último refúgio”, que relata trechos da vida e luta do povo Pataxó através de registros feitos pelo autor quando passou em Barra Velha e conviveu com as lideranças da época. Isso resultou em uma grande obra, muito útil para nós pesquisadores indígenas.

Durante as pesquisas consegui ter acesso a um acervo de fotografias da época de 80, através do Sr. Moacir Melo, que trabalhou como Chefe de Posto da FUNAI da Aldeia Barra Velha. Nessas fotografias pude notar que, na maioria delas, meu avô estava lá. Segundo Moacir Mello, Alfredo Braz era seu grande amigo e também um grande líder apaziguador dos conflitos da comunidade. Meu pai, minha mãe, meus tios e os irmãos

dele que ainda estão vivos, foram as peças fundamentais para essa pesquisa, já que muita coisa não está nos livros, mas sim em suas memórias.

Períodos de resistências

Uma das coisas que me chamou atenção na pesquisa foi as estratégias, a união e o domínio de lidar com a situação da época, aliás umas das piores épocas, onde o dominador perseguia os indígenas e isso resultava em muitas mortes e dispersão para outras regiões.

Eu defino essa época em três períodos.

Período da sobrevivência: neste período houve uma das maiores matança dos povos indígenas, e mesmo com o passar do tempo, muitos indígenas tiveram que deixar suas culturas, origens. Eram obrigados a esconderem-se e negar sua própria identidade para garantir a sobrevivência. Um período de ganância desumana, onde matar era uma questão de honra para sustentar o “progresso” de poucos. Muitos indígenas tiveram que desenvolver estratégias de sobrevivências para que seu sangue não fosse derramado dentro de suas próprias casas. Isso resultou na extinção e expulsão de vários povos que habitavam a região. O povo Pataxó teve que se adaptar e buscar estratégias para garantir a continuidade de suas origens e sua existência até os dias de hoje.

Período de luta pelo território: com o surgimento do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), no ano de 1910, que servia mais para beneficiar o governo que os indígenas, surgiu também uma oportunidade de continuação da luta do movimento indígena nacional organizado que se fortaleceria na

década de 1980. Foi neste período que os Pataxó passaram a conhecer o direito à terra, período de transição entre o SPI e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI. A necessidade de lutar pelo território se tornou algo de fundamental importância para garantir a sobrevivência e resistência do povo Pataxó. O povo Pataxó teve que resistir no território mesmo contra a vontade do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal – IBDF, que, a todo custo, queria expulsar os Pataxó da região. Teve também que aguentar as perseguições do próprio governo, que lutava para expulsar os indígenas de suas terras para beneficiar os políticos e os grileiros, os mesmos que se tornaram os latifundiários de hoje .

Período do fortalecimento da identidade: com as diversas perseguições aos povos indígenas, que passavam por várias lutas, desde a sobrevivência até a garantia do território que já se havia garantido na Constituição, houve também a perseguição da identidade indígena, onde o próprio governo chegou a relatar a extinção do povo Pataxó e dos povos indígenas do nordeste. Com todo esse processo de perseguição, o povo Pataxó fez adormecer e esconder parte de sua cultura, mas não a deixou morrer, e foi passando de geração a geração até, de repente, ressurgir com muita força, desbravando historiadores, pesquisadores, linguistas e antropólogos que não aceitavam a luta da identidade Pataxó. Tivemos que passar por diversos tipos de ataques preconceituosos, para sermos reconhecidos como povo que, mesmo tendo tido contato há muitos anos, ainda assim soube preservar sua cultura. Essa luta se entrelaçou com a luta do território, educação, saúde, esportes, com a

luta da garantia dos direitos e de políticas públicas para os povos indígenas.

Os Pataxó

Os Pataxó pertencem a família linguística macro-jê, mesma família do povo Maxakali, que hoje vive no Estado de Minas Gerais. O povo Pataxó vivia em um amplo território, mudando sempre a sua morada e possuindo grande habilidade para caçar. Isso garantiu a sua sobrevivência e permitiu que vivessem sem contatos com os europeus durante muitos anos.

Por serem indígenas com grandes habilidades em se defender dos ataques dos portugueses e por serem grandes arqueiros, eram temidos pelos “brancos” e até por outros povos indígenas. Foram considerados pelos colonizadores “índios bárbaros”, ou seja, os indígenas mais temidos da região. Como não viviam em aldeamentos, faziam suas “choças”, espécie de casas de folhas de palmeiras. Essas “choças” eram constantemente mudadas de locais, seguindo as estações climáticas para fugir do frio e procurar as épocas com mais fartura dos alimentos (Wied-Neuwied, 1989).

Com o avanço dos colonizadores mata adentro em busca de ouro e madeira e com a expansão da ocupação das terras começaram os ataques e a aproximação junto aos Pataxó. Foram realizadas várias emboscadas para matá-los e afugentá-los da região. No entanto, não obtiveram sucesso nas suas tentativas. Então tiveram que usar a estratégia de estabelecer alianças com os indígenas catequisados para se aproximarem dos Pataxó que até então não falavam o português. Essa aproximação foi através dos Maxakali, com

que, frequentemente, os Pataxó faziam trocas (utensílios, mel, cera e fios de tucum). Foi assim que, após três séculos de resistências, começou a aproximação com os “colonos”.

No relato do príncipe Maximiliano de Wied-Neuwied, intitulado *Viagem ao Brasil* (1989) e escrito no século XIX, fica bem clara a presença dos Pataxó nessa região, principalmente próxima a região do Monte Pascoal, provando que os Pataxó sempre foram os dono deste território. Isso também sempre é relatado nas falas dos indígenas mais antigas, que sempre ouviram falar dos seus pais sobre suas moradas antigas.

Para afirmação do território, em 19 de agosto de 1999, os Pataxó reocuparam o território do Parque Nacional Monte Pascoal que estava sobre a gerência do IBAMA, antigo IBDF que sempre manteve conflitos com os Pataxó. A partir da reocupação dos territórios tradicionais pelas famílias Pataxó se constituíram novas aldeias. Atualmente, os atritos com os órgãos de proteção ambiental, como o ICMBIO (Instituto Chico Mendes de Biodiversidade), órgão que está na gerência do Parque Nacional Monte Pascoal, porque este que foi implantado sobre território Pataxó no século XX, continua vivo.

A História e a Geneologia de Alfredo Braz

Mesmo depois dos aldeamentos, algumas famílias foram deslocadas para outras regiões, misturando-se com outros grupos étnicos. Os conflitos territoriais e os ataques aos indígenas também fizeram muitas famílias pataxó refugiarem-se e buscarem abrigos em outras regiões. Até mesmo em outros Estados, como é o caso dos Pataxó

que foram para o Estado de Minas Gerais. A luta pela terra tem sido um dos grandes fatores das dispersões e constituições dessas famílias. Através das pesquisas que fiz, descobri que uma das irmãs de Alfredo Braz, foi levada aos 8 anos de idade para a cidade de Salvador (BA). Hoje ela constituiu uma família com filhos e netos, sem nunca esquecer seu povo, falando sempre de suas origens.

De acordo com os mais velhos, antigamente o indígena não tinha sobrenomes. Isso passou a ocorrer devido aos batismos feitos pela Igreja Católica e os registros da FUNAI. Foram batizadas famílias com os seguintes sobrenomes: Braz, Ferreira, Santana, entre outros. Hoje a família Braz é uma das maiores. Ela casou-se com os Ferreira, constituindo famílias em diversas aldeias.

Segundo Domingo da Conceição Braz, veio da região de Olivença uma indígena conhecida por Derdina, que possivelmente era Pataxó. Ela conheceu João Braz, que era filho da Aldeia Barra Velha,. Eles se casaram e foram morar na própria aldeia e tiveram vários filhos que foram se misturando com outras famílias pataxó de Barra Velha e que com o tempo as famílias foram crescendo.

De acordo com Joel Braz, no Ribeirão, local que fica dentro do território Pataxó de Monte Pascoal, só morava a família de João Braz e de Dona Derdina Braz. Seus filhos foram se misturando com outras famílias do território.

Uma de suas filhas se chamava Maria Marcelina da Conceição Braz e casou-se com Salvador. Dessa união nasceu Acrízio Augusto Braz, Manoel Braz, conhecido como Mané Súia, Elvira Braz e o Velho Antônio Braz, único dos irmãos ainda vivo. Acrízio Braz se casou com Luzia Maria

Rosa da Conceição Braz, que era filha de Pedro Ferreira e de Rosa Ferreira.

Segundo, Maria da Conceição Braz, irmã de Alfredo Braz, seu pai Acrízio Augusto Braz e sua mãe Luzia Maria Rosa da Conceição Braz tiveram seus 10 filhos, todos no Ribeirão. Todos os partos foram feitos por parteiras, e dificilmente tinham complicações nos partos. Primeiro nasceu Benedito da Conceição Braz, e em seguida nasceram Jonga da Conceição Braz, Maria da Conceição Braz, Paulo da Conceição Braz, Alfredo Braz Salvador (que foi o quinto filho), Benedita da Conceição Braz, Albino Braz Salvador, Jacira da Conceição Braz, Domingo da Conceição Braz e Rosenia da Conceição Braz.

O Ribeirão é um lugar cercado por matas de difícil acesso, nas margens do Rio Corumbau, dentro do Parque Nacional Monte Pascoal. Do outro lado do rio começa o município do Prado, local que fica a Aldeia Águas Belas, onde mora a família de Emília Pataxó que também saiu de Barra Velha.

Alfredo Braz, que foi o quinto filho do casal, nasceu no dia 1 de maio de 1932 na Aldeia Barra Velha, município de Porto Seguro. Nessa época, moravam poucas famílias na Aldeia. Elas viviam de pequenas roças, pesca e mariscos retirados nos mangues.

Segundo Domingos Braz (irmão de Alfredo Braz), nascido em 4 de agosto de 1951, na época do “Fogo de 51”, massacre que aconteceu na Barra Velha, ainda não existia Posto do SPI na região. “Ninguém defendia o índio”, diz ele. Também conta que ele e seus irmãos foram registrados em Caraíva, único local onde registrava-se as crianças que nasciam na região. Relembra que tinha

uma senhora chamada Dona Neném que fazia os registros das crianças indígenas e de todos da região. Ela era casada com um senhor que se chamava “Sr”.

No vilarejo do Vale Verde tinha um cartório, um dos mais antigos da região, e muitos desses velhos foram registrados lá. O João Braz, velho que ramificou a família Braz, teve doze filhos e um foi Salvador Braz, pai do velho Acrízio. E todos nessa época moravam no Ribeirão, próximo ao rio Corumbau. O velho João Braz e Jovino Braz também morava no Ribeirão, onde faziam suas roças de feijão, milho, mandioca, cana. Ninguém via falar em dinheiro. No tempo passado era muito ruim, mas não passava fome, pescava, pegava muito marisco (entrevista com Joel Braz).

As famílias Pataxó constantemente mudavam de locais, em busca de novas terras férteis, onde realizavam seus pequenos plantios de mandioca, milho e abacaxi. Esses grupos familiares procuravam fazer suas casas e roças principalmente às margens dos rios, de onde também retiravam os alimentos diários.

Os Pataxó moravam em grupos familiares, uma forma de manterem-se próximos uns aos outros e desenvolverem atividades comunitárias. No Ribeirão morava Seu Acrízio Braz, e seus filhos. Seis quilômetros em direção à praia ficava a Aldeia Barra Velha, que era constituída por poucas famílias na época e que constantemente também mudavam de lugar. Outros grupos Pataxó se deslocaram para o município do Prado. Mas sempre retornavam para Barra Velha no intuito de rever os familiares e trocar farinha por peixe.

Domingo Braz (irmão mais novo de Alfredo Braz) relatou que seu pai falava muito dos momentos difíceis, por exemplo, quando perdeu seu irmão mais velho, Benedito da Conceição Braz, no ano de 1945. Faleceu e deixou muita gente abalada. Mas mesmo com a morte do filho, a família continuou vivendo no mesmo local. Depois de seis anos, no ano de 1951, época em que aumentou o ciclo da produção do cacau e café, as fazendas da região começaram a usar mão-de-obra pataxó, fazendo com que muitas famílias emigrassem para essas fazendas por períodos de vários meses, em ciclos repetidos ao longo de todo ano.

Em conversa, Joel Braz relatou que o velho Acrízio Augusto Braz era muito trabalhador, que ele criava muita galinha e fazia roçados para plantio de batata, abacaxi e mandioca para fazer farinha. Segundo ele, Acrízio levava esses produtos aos vilarejos de Corumbau e Caraíva para trocar por açúcar, café, sabão e sal.

Alfredo Braz e o “Fogo de 51”

Na década de 50 a situação não era a das melhores para os Pataxó, pois eram obrigados a saírem pelas fazendas vizinhas em busca de trabalho para ajudar no sustento familiar e também para arrumar dinheiro para compra de ferramentas e outros utensílios domésticos necessários à sobrevivência. Eram obrigados a trabalhar para os fazendeiros (que, muitas vezes, pagavam os serviços apenas com comida) ou fazer roças na meia. O velho Honório, nesse tempo, era o cacique da aldeia. Ele era muito respeitado e muito alegre, e lutava pelo povo que ali morava. Nessa época, na aldeia, só existia uma pequena rua na parte baixa e as casas eram feitas de palha de

xandó ou de taipa (casa de barro). Por ali só moravam algumas famílias. Muitas outras moravam mata adentro, onde buscavam locais mais adequados para plantar. Esse era o caso da família Braz, que morava às margens do Rio Corumbau, no local chamado Ribeirão.

Foi nesta década de 50 que ocorreu o “Fogo de 51”. Alfredo Braz tinha 14 anos de idade. Ele e seus irmãos, Paulo Braz e João Braz, trabalhavam na fazenda do Senhor João Paulo, na Serra do Gavião, que ficava entre o município de Montinho e o de Itamaraju, em um local distante da Aldeia Barra Velha. Trabalhavam no mesmo local também sua tia Elvira, com seu filho Acelino, e mais outros rapazes da aldeia.

O “Fogo de 51” foi uma violenta ação policial que destruiu a Aldeia Pataxó de Barra Velha no ano de 1951, dispersando os Pataxó que viviam no território do Monte Pascoal. A violência aconteceu numa madrugada e se propagou por dias, após os Pataxó receberem 2 homens na aldeia que diziam terem vindo ajudar na demarcação territorial e ajudar na resolução do conflito com o IBDF. Dizendo serem agentes enviados pelo governo, pediram aos homens da aldeia que buscassem ajuda junto ao comércio próximo. Acompanhando os 2 homens, os pataxós foram até o comércio e ao chegarem no local foram surpreendidos com a voz de assalto ao comerciante por parte dos 2 homens. Nesse momento, foram obrigados pelos malfeitores a levar toda mercadoria da venda para aldeia. De acordo com os mais velhos, nesse momento todos perceberam que haviam caído em uma cilada. Mas já era tarde. A notícia de que os Pataxó haviam roubado a mercearia espalhou-se rapidamente pela região, fazendo com que

a aldeia e o povo Pataxó fosse alvo de ataques policiais na madrugada do dia seguinte.

Após dias trabalhando na fazenda, Alfredo Braz e seus familiares receberam a notícia que policiais tinham invadido, na madrugada, a tiros de fuzil, a Aldeia Barra Velha e que tinham dado ordem de prisão para todos os indígenas da região, que não era para deixar um escapar, que muitos já tinham sido apanhados e presos e que outros ainda estavam corridos pelas matas. De acordo com Cornélio Vieira de Oliveira, em seu livro Barra Velha: o último refúgio, foi o fazendeiro, Sr. João Paulo, que chegou trazendo as notícias dos acontecimentos em Barra Velha, relatando que “estão atacando os caboclos [...] dizem que é para acabar com todos da aldeia e não é para deixar nenhum vivo” (Oliveira, 1985). Imediatamente, todos ficaram apavorados com a triste notícia, e muito preocupados com o que teria acontecido com os seus familiares que estava na aldeia. Ao mesmo tempo não sabiam se escondiam-se ou se voltavam correndo para a comunidade. O medo maior era de acontecer algo na volta e serem atacados no caminho, pois não sabiam o que realmente estava acontecendo.

De acordo com Oliveira, a cada momento aquele grupo recebia uma notícia nova do fazendeiro, dizendo que a situação não estava boa para os indígenas, que a polícia estava atrás dos indígenas pelas fazendas da vizinhança, que não era bom eles voltarem para a aldeia nesse momento, que era bom eles ficarem por ali mesmo e que podiam se esconder na gruta que ficava dentro da mata, nos cacaueiros. Então Alfredo, Paulo, João e demais resolveram ficar escondidos na gruta, na Serra do

Gavião, um lugar bem escondido dentro da mata de cacau. Uma gruta do tamanho de uma casa. Colocaram folhas de jussari para esconder a entrada, e só saía alguém quando o Sr. João batia no cocho: um sinal de que era para buscar comida.

As notícias se espalharam pela região e os que eram amigos dos Pataxó logo mandavam que se escondessem. Segundo Oliveira, na roça do Seu Aurindo, morava um indígena que ele criava e que tinha parentes na Aldeia da Barra Velha. A polícia esteve por lá para levá-lo. No entanto, a família do Aurindo não deixou que levassem o rapaz.

Ainda segundo Oliveira, para garantir a segurança da gruta onde estava Alfredo Braz e o restante do pessoal, eram feitas sentinelas dia e noite. Quando dava fome comiam bananas e cacau. Passaram dez dias amoitados, alimentando-se apenas de frutas, sem dormirem direito, muito assustados que estavam, com medo de que a qualquer momento alguém podia chegar e pegá-los. Mas o tempo já tinha passado sem contato com família.

Quando veio uma notícia que as coisas já tinham se acalmado pela redondeza, veio também uma ordem do governador que era para soltar os indígenas que haviam sido apreendidos. Que era para deixá-los em paz. No entanto, muitos Pataxós já tinham se espalhado por toda região. Muitos haviam sumido sem deixar notícias. Oliveira descreve que Alfredo e seu irmão João correram para a fazenda do Beija Azevedo, no Macaco Gordo, para buscar seu irmão Paulo que lá trabalhava. Estavam preocupados porque a fazenda ficava na beira da estrada. Mas não houve meio de convencer Paulo a sair. Estava de namoro

com uma mocinha que também trabalhava na fazenda.

Já estavam vivendo debaixo da pedra há dez dias, quando chegou a notícia que a confusão em Barra Velha havia acabado.

– Agora vou procurar meus pais e os irmãos menores, disse Alfredo.

– Rapaz, você vai fazer o que, lá? Não tem mais ninguém lá não. Acha, porco, Perú, criação de pato. Vou ver como está por lá.

Passando na Gameleira, encontrou o Cidani e chamou-o para que fosse com eles. Quando chegaram na Paranha, souberam que seus pais e as crianças estavam na Corrida. Resolveram passar primeiro na casa deles para ver como estavam as criações. A roça ficava no Ribeirão, do lado do Corumbáu. A casa tinha sido queimada. Tudo em silêncio, nenhum sinal das criações. Resolveram chegar na roça, que ficava um pouco mais adiante. Ao chegarem, avistaram um piseiro danado. Os porcos estavam todos lá, escaparam porque a roça ficava longe da casa e ninguém descobriu o local (Oliveira, 1985, p. 33).

Alfredo resolveu procurar sua família, na aldeia onde aconteceu o ocorrido, mas não sabia o que ia encontrar pela frente, ou mesmo se iria encontrar alguém vivo. O desespero espantou o medo de caminhar pelas matas, e a cada localidade encontrava alguém com uma notícia. Quando chegou ao Ribeirão, não encontrou ninguém, apenas os porcos espalhados pelos matos e a casa queimada. Desesperados, Alfredo e seu irmão, caíram na mata para buscar notícias, pois nos vilarejos não estariam, posto que todos estavam entregando os indígenas. Depois encontraram um conhecido que informou que muitos

indígenas estavam à beira do Rio Corumbau e que outros haviam fugido para Minas Gerais e Espírito Santo. Então eles pegaram o caminho subindo às margens do Rio Corumbau à procura dos familiares. Quando chegaram bem acima do rio, avistaram um grupo de pessoas da comunidade. Seus pais também estavam lá. Ao revê-los, ficaram muito contentes, pois não sabiam o que havia se passado com eles, pois haviam estado acurralados por muitos dias com medo, sem saber o que fazer. Já tinham mais de 30 dias fora de casa.

Seu Acrízio ficou com tanto medo que não quis voltar para o seu lugar. Ficou com muito medo que os policiais voltassem novamente.

Barra velha ficou vazia. O mato crescia no meio da rua e no lugar das casas. As roças foram destruídas, ou melhor, colhidas pelo pessoal de Caraíva.

Todo o povo foi espalhado pelas fazendas. Havia índio na fazenda do Edgar Caldas de Oliveira, em Porto Seguro. Na fazenda do tenente Rocha, no rio do Prado, chamada Fazenda Perigoso. Na fazenda do capitão Fernandes, em Alcobaça. No rio das Palmeiras, o fazendeiro Anjo Apolon, conseguiu juntar muitos índios, porque ele era muito bom e tratava a todos muito bem. Até havia se ajuntado com uma índia, que agora é mulher do velho Júlio, o fazedor de cordas.

A maioria dos velhos morreu logo. Não conseguiram recuperar-se daquele infortúnio. O Cosme teve a omoplata quebrada com uma coronhada de fuzil. Uma índia chamada Ana, que estava grávida, perdeu uma criança, porque haviam batido com os pés no peito dela.

O Cacique Honório ainda seguiu para o Rio de Janeiro para ver se conseguia alguma ajuda. Muito tempo depois foi encontrado no Campo do Boi, dirigindo-se para aldeia. Mas informaram-lhe que não deveria ficar andando pela região, porque todos estavam revoltados contra ele, considerando-o culpado de tudo. Mais tarde soube-se que havia morrido em Canavieira. (Oliveira, 1985, p. 33)

Muitos dos indígenas que foram espancados, poucos dias depois, morreram devidos aos hematomas e à tristeza de terem sido tirados de suas casas, sem direito a nada.

Dificuldades e sobrevivência após “o Fogo de 51”

Depois de 7 anos as coisas começaram a se normalizar. Muitas pessoas voltaram para a aldeia. No entanto, outras não tiveram coragem, pois tinham medo que ocorresse toda aquela situação novamente. Nessa época quem ficou como cacique foi Epifânio, pai de Dona Josefa. Mas as coisas não estavam boas por conta de uma grande solina na região. Nada que plantava nascia. Com a dispersão dos Pataxó, o governo aproveitou para instalar definitivamente o Parque Florestal de Monte Pascoal, que seria gerenciado pelo I.B.D.F. Com a criação do parque tudo começou a mudar para os Pataxó, pois já não tinham mais a liberdade de antes. Então, a partir daí, começou uma nova luta para ter a garantia de usufruir o que antes tinham de direito. Usufruir o que a mata lhes dava, já não se podia mais. Então, uma nova luta começou a ser travada.

Muito tempo depois, Alfredo Braz e sua família retornaram para o Ribeirão, depois de viverem perambulando pela região em busca de lugares onde morar. Nessa época, nada era fácil. Uma grande seca assolou a região e era muito difícil plantar. O governo já tinha implantado o Parque Nacional do Monte Pascoal e deslocado guardas do I.B.D.F para tomar dos limites da área do parque e não permitir a entrada de ninguém. Nessa época, Alfredo já estava na faixa etária dos 20-25 anos. Ele gostava de caçar com seus irmãos e tendo sido sempre muito trabalhador, gostava de fazer suas roças para ajudar o pai.

Domingo Braz conta que eles iam para a mata da Varejeira tirar piaçava, um trabalho de rotina para ganharem algum trocado:

A gente, por exemplo, não tinha cachorro, mas com as vivências que tínhamos na mata, dos nossos costumes de caçar e pescar, facilitava. O finado Alfredo era mais velho e mais experiente nas matas e campos, então ele levava uma vara nas mãos, como se fosse uma lança, que ele via um buraco cheio de folhas, ele cutucava, se saísse os mosquitos das folhas, ele falava que tinha tatu, então ele colocava o ouvido na boca do buraco e via o tatu mexendo e emburrava aquela vara para dentro, via o tatu se mexendo. Ele logo gritava: “Os meninos aqui tem um tatu aqui! É mesmo!”. Aí eu colocava o ouvido no chão e escutava o tatu cavando. Eu perguntei, “e o que vamos fazer agora para o tatu não cavucar?”. Alfredo pedia logo para tirar uma folha de patioba e dava um nó na folha e colocava na boca do buraco e logo o tatu parava de cavucar por causa daquele nó. Aí a gente fazia um cavador de pau, para abrir o buraco. Tinha vez que pegávamos dois, três tatus por dia.

Lá na mata da Varejeira, onde nós pegava essas caças, fazia um moquém e moqueava as caças para a gente comer, não tínhamos panela e pegávamos três folhas de patioba e amarava em uma vara, colocava o fogo debaixo e a carne dentro com água, e dessa forma cozinhava nossos alimentos na mata (entrevista com Domingo Braz).

Domingo Braz conta também que Alfredo Braz tinha gostado da filha do velho Jacó – Seu Defino e de Rosalina Santana, mais conhecida como Dona Neném – que estava ficando mocinha, mas morava do outro lado do Rio Corumbau. Nessa época, não existia namoro. Quando a pessoa gostava, ela logo se ajuntavam e quando os pais não permitiam, acabavam fugindo. Isso era constante na aldeia. Certo dia Alfredo foi até a casa do Velho Jacó pedir a mão de sua filha Francisca, e de lá saiu com o casamento marcado, com direito a festa. Mas não foi bem assim. As coisas tomaram outro rumo. Alguns dias depois a menina fugiu com Alfredo e foram morar com seus pais no Ribeirão. Ele ficou com muito medo e preocupado com o casamento que tinham marcado. Ao chegar em casa falou com seus pais e logo ela foi aceita pela família. Depois de algum tempo, os pais de Francisca vieram morar em Barra Velha e as coisas normalizaram-se.

Nesse casamento, Alfredo e Francisca tiveram 12 filhos. Alguns dos filhos foram batizados com os nomes de santos das festividades da aldeia, como Pena Braz Santana, Cremilda Braz Santana, Antônia Braz Santana, Zizi Braz Santana, Alfredo Braz Santana, Sebatião Braz Santana, José Conceição Braz Santana, Damião Braz Santana, Uelson Braz Santana, Juceli Braz Santana, Marília Braz Santana, Alcione Braz

Santana. Os 3 mais velhos nasceram no Ribeirão. Já os demais nasceram em Barra Velha. Nessa época, as coisas ainda não estavam boas na região, pois ainda continuava a seca e os conflitos com IBDF.

Como a situação não estava boa em Barra Velha, e Alfredo Braz já estava com três filhas maiores, que eram Penina (Pena), Meruka (Cremilda) e Tonha (Antônia), ele chamou seu irmão Paulo e resolveram ir morar no Arraial D'Ajuda, na beira do rio Buranhém, onde hoje formou a comunidade de Aldeia Velha. Paulo também levou a moça do Macaco Gordo com quem tinha se casado. Chegando lá, isso foi em 1962, pegaram uma empreitada do fazendeiro para derrubar 150 tarefas. As crianças passavam o dia todo no campo, comendo goiaba, e os adultos chupavam limão para matar a fome (Oliveira, 1985).

Oliveira descreve em seu livro que Alfredo e Francisca, e seu irmão Paulo, viram que a coisa não estava boa. Já tinham passado por tantas necessidades, além de trabalharem sem direito a nada. Desta forma, resolveram retornar para Barra Velha e irem para o Ribeirão. Foram a pé com suas três filhas. A menor tinha que ser carregada nas costas e toda a caminhada era feita pela beira da praia. Quando chegaram em Itaquena tiveram que parar para matar a fome, descansar e passar a noite, para no outro dia seguir viagem.

Quando chegaram à Aldeia Barra Velha, perceberam que as coisas também não estavam bem por lá. Com a seca na região, as roças não deram bons plantios. E assim logo seguiram para o Ribeirão, para ver como estariam as coisas por lá. Ao chegarem se depararam com sua pequena casa, que era feita de taipa e coberta de

palmeira. Viram que ela estava toda coberta de mato que havia crescido durante o tempo que haviam ficado fora.

Alfredo ficou no Ribeirão, refazendo suas roças e cuidando da sua família. Depois se mudaram para a beira do Rio Caraíva, próximo ao Porto do Boi. Nesse lugar nasceu mais uma de suas filhas: a Zizi. Depois resolveram morar num lugar próximo ao Champrão, logo após o Rio Corumbau, no município de Prado. Neste local, já moravam os pais de Francisca, e nesse lugar nasceu mais um filho que foi batizado Alfredo Braz. Lá ele fez um roçado para plantar abacaxi, mandioca e banana. Esse roçado que ficava a pouca distância. No entanto, Alfredo Braz saía todos os dias para cuidar da plantação. Depois de um mal entendido, e para evitar confusão, voltaram novamente para a Aldeia Barra Velha. Quando chegaram à Barra Velha fizeram uma pequena casa de taipa no centro da aldeia, próximo à casa da sua mãe Luzia, que ficava na rua de baixo. Também morava Maria, que era casada com José, João Nascimento, a mãe de Luís Capitão, a família de Seu Tururim, Velho Júlio e Dona Santa, entre outros. Nessa época estavam tendo muitas dificuldades por conta das perseguições dos guardas do IBDF que não deixavam a comunidade fazer roças, tirar piaçava, caçar e pescar.

O trabalho era penoso. Passavam uma primeira noite cortando piaçaba. No dia seguinte ficavam escondidos no mato dormindo, na noite seguinte traziam a piaçaba escondida perto de casa. Somente na outra noite vendê-la.

Viviam como ladrões, roubando em sua própria terra. Índio Paulo Braúna. Que só tem uma mão, por ter sido atacado por um

desconhecido, no tempo que andou disperso, recebeu um tiro dos guardas, quando estava trepando num pé de piaçaba e teve que jogar-se lá de cima.

O dinheiro da piaçaba é que garantia a farinha (Oliveira 1985, p. 45).

Mas graças aos rios, as caças dos campos, as frutas e ao mangue, que eram as fontes principais de alimentos da comunidade, garantiam os seus sustentos, pois todos os dias as famílias saíam para o mangue catar caranguejo.

Meruka, minha mãe, contou que quando ela já estava mocinha, ela e sua mãe, Dona Chica, iam para Corumbau tentar conseguir peixes, e que muitas vezes era muito difícil encontrar. Muitas vezes não tinha nada para dar de comer aos seus irmãos e para complementar com os caranguejos que seu pai, Alfredo, pegava. Sua mãe cozinhava banana verde e as amassava. Era a única coisa para comer durante o dia.

Todos os dias as famílias saíam para os mangues, como se fosse um grande ritual. As mulheres, os homens e as crianças passavam nos campos para catar coquinhos de xandó, mangaba, caju, murta e garu nos meses de dezembro e janeiro. Era uma grande festa para as crianças. Nessa época, a solução era mesmo comer o caranguejo sem farinha, lá no mangue mesmo. Sempre aproveitavam para catar siris, bujição e conchas para complementar os alimentos.

Nesse tempo, começou a aparecer um pessoal do Pongó e do rio Preto, que vinha trazer farinha e beiju para vender. Quando era avistado ainda bem longe, o pessoal ficava animado, porque na maioria das

vezes já estavam sem comer farinha a mais de uma semana.

Os beijus eram tão duro que tinha que ser colocado de molho para que as crianças pudessem comê-los no outro dia. Mas mesmo assim, o pessoal chegava a fazer uma roda em volta dos vendedores e iam pegando tudo. Muitos até pegavam alguma coisa sem ser anotados. E o negocio prosseguia, um pouco de farinha para um, dois ou três beijus para outro. Uns compravam banana, outros batata. Um dos vendedores se chamava Nelson das Batatas (Oliveira, 1985, p. 43).

Seu Alfredo, em noite de lua cheia e nova, gostava de ir até as pedras no dia de maré grande para catar ouriços. Suas filhas e dona Chica enchiam os samburá e panacum. Eles eram levados para casa, onde se fazia uma fogueira no meio do terreiro e onde eram colocados os mariscos nos braseiros. Todos se deliciavam.

No outro dia, Alfredo tinha que acordar bem cedo para ir até a roça, ver como estavam os plantios de mandioca, abóbora e batata. Com seis meses, as coisas começaram a melhorar, as plantações já estavam boa para colheita. Dona Francisca, esposa de Alfredo, pegava uma lata de querosene, abria-a ao meio, e fazia uma espécie de forno para torrar farinha. Com a outra metade da lata fazia-se o ralo para ralar a mandioca, que depois era espremida em um pano ou em um tapiti de palha. Dona Francisca e suas 3 filhas maiores ficavam responsáveis por arrancar e ralar a mandioca, e preparar a farinha e beijus. Enquanto isso, Alfredo ficava responsável por abrir clareiras para colocar novas roças em um lugar chamado Porto da Palha, que fica mais próximo das matas do parque,

onde a terra era melhor para plantar. Nesse local fizeram uma roça maior. Seu Alfredo gostava de caçar e colocar mundéus e laços para pegar tatu.

Meruka conta que não tinha muita roupa e nem coberta. Quando o frio era demais, sua mãe aproveitava sua saia, que era grande, para cobrir as crianças, e seu pai acendia o fogo no chão do barraco. Assim todos aqueciam-se deitados em esteiras feitas de taboa. Nós não tínhamos roupa suficiente e quando ia para lagoa, esperávamos secar para vestir de novo e retornar para casa.

Nessa época nasceu Sebastião, batizado com o nome do santo padroeiro da aldeia, que se comemora todo dia 20 de janeiro. As meninas já estavam ficando moças e ajudavam a família no cultivo.

Mas para ajudar no sustento da família, Alfredo com os companheiros resolveram tirar piaçaba, mas tinha que ter cuidado com os guardas do IBDF, que começaram a perseguir os indígenas. Para driblar os guardas eram obrigados retirar a piaçaba durante a noite.

A formação e a história de luta de Alfredo Braz

Com a morte do velho Epifânio, seu irmão Luiz se tornou cacique. Dona Josefa fez de tudo para que o velho Epifânio não morresse. Devido a sua idade e fraqueza não resistiu. No entanto, lhe fez um pedido para que “cuidasse do seu povo”.

As perseguições do IBDF aumentavam, pois queriam impedir, de qualquer forma, que os Pataxó cultivassem suas roças, uma vez que a piaçaba já estava escassa e havia terras melhores dentro do parque. Não

tinham para onde ir: do outro lado do rio Caraíva e Corumbau já estava tudo ocupado por posseiros. Então tinham que enfrentar as agressões dos guardas que, por várias vezes, expulsava algum Pataxó quando o encontrava fazendo roça. Nada era fácil. Estavam acurralados feitos animais e viviam uma vida miserável dentro de suas próprias terras, sem o direito de entrar dentro de suas próprias casas.

Durante muito tempo ficaram nessa situação. Eram discriminados e ainda tinham que ficar quietos, pois se falassem eram presos. O único alimento era o caranguejo, que tinha sua época, mas não se encontrava mais farinha, pois não havia mais roças de mandiocas, já que eram proibidos de plantar. Muitos faziam as roças pequenas às escondidas para tentar colher alguma coisa.

Certo dia, Alfredo conseguiu reunir uns 15 homens e formar um mutirão para fazer uma derrubada e colocar uma roça para a comunidade. Prepararam quase uma roça por dia, trabalhando praticamente sem comer. De manhã, tomavam somente água e seguiam para o trabalho. Chegaram a comer folhas de mato para saciarem a fome.

A situação era cada vez pior. Eram perseguidos pelos guardas, liderados pelo tenente Siguara, que não os deixavam em paz. As brigas eram constantes. Sem condições de defenderem-se os Pataxó já não sabiam mais o que fazer. Muitos indígenas já tinham fugido pela situação em que viviam. Cada vez, mais famílias queriam ir embora. Eram as consequências da recente marca deixada pelo massacre de 1951 que ainda rodeava e que ainda não tinha cicatrizada. Foram muitas lutas e muitas perdas para se garantir como

indígena. A vida cercada de desafios sem saídas.

Nessa época, começa um novo cenário pela garantia do direito de viver em nossas terras. Uma época onde pudessem plantar e reconstruir tudo de novo. No entanto, para muitos, ali já tinha tudo acabado. Muitos já tinham ido embora, largando para trás suas origens e as histórias de um passado que ficou marcado em seus corpos e mentes. Alguns tiveram coragem de voltar, e tentar de novo, pois ali estavam enterrados seus avós, e não podiam deixar que tudo isso se apagasse. Pois era efetivamente isso que o governo queria.

Diante da situação das perseguições dos guardas do parque, só vinham aumentando os conflitos e a revolta da comunidade. Na época posterior ao “Fogo de 51”, veio uma grande seca na região. Nada que plantava dava, e principalmente nos locais onde as terras não eram férteis. Os melhores locais de plantar eram justamente onde ficavam os guardas do IBDF. E eles não deixavam a comunidade fazer suas roças nesses locais. A comunidade se sentia humilhada dentro da sua própria casa. E para não ver coisas piores acontecerem, tiveram que buscar seus direitos, já que não sabiam mais o que fazer.

A sede da FUNAI ficava em Brasília. Antes da FUNAI, o SPI funcionava no Rio de Janeiro, antiga capital federal. Havia sido para lá que o Capitão Honório havia ido buscar apoio antes de 1951. Para não ficarem padecendo, as lideranças se reuniram com a comunidade para decidir quem até Brasília em busca de apoio. Segundo Oliveira, foram arrecadados 7 contos. Alfredo Braz propôs-se ir com o cacique Luiz Capitão, enquanto os restantes

ficavam tomando conta da comunidade. Muitos achavam que eles não deveriam ir, porque era muito ariscado, que eles não tinham as condições de viajar pelo mundo a fora. No entanto, não tinham outro caminho: se ficassem ali ficariam vendo seu povo sofrer, sendo expulso do único pedacinho de terra e ao mesmo tempo correndo o risco de perder esse único pedaço que restava.

Colocaram os sacos nas costas e com o pouco de dinheiro arrecadado seguiram a pé. Ao anoitecer chegaram em Itamaraju. Na madrugada seguinte, continuaram até o vilarejo de Patioba, logo abaixo de Medeiros Neto, onde compraram 1 quilo de carne com o dinheiro que tinham arrecadado. Quando a carne acabou tiveram que arrumar serviços nas fazendas em troca de comida. Depois de alguns dias, chegaram à cidade de Teófilo Otoni, já no Estado de Minas Gerais. Chegaram muito magros, muito cansados e muito assustados com aquela multidão de pessoas diferentes. Todos ficavam olhando enquanto iam passando. Sem ter onde dormir, foram buscar se agasalhar na ferroviária, que era o lugar mais seguro. Durante a noite tiveram que dividir seus espaços com os mendigos que, para eles, eram muito novidade.

Ao amanhecer compraram suas passagens de trem com o dinheiro que tinham conseguido ganhar com os trabalhos que realizaram durante o caminho. E assim seguiram viagem até Brasília.

Durante a viagem passaram por diversas necessidades, sofreram piadinhas preconceituosas e fome, pois não tinham dinheiro nem para tomar um café. Tudo era uma grande novidade. Não sabiam ler e, ao mesmo tempo, todos olhavam de forma estranha para os dois.

Teve uma situação em que Alfredo Braz precisou fazer sua necessidade e perguntou a uma senhora que estava varrendo. Ela informou que o banheiro era na próxima porta. Mas ao se deparar com um vaso bonito na parede, ele logo foi esvaziando sua bexiga. Mas de repente uma criança saiu gritando: “Pai, o homem está urinando na pia!”. Logo apareceu gente e a confusão estava feita. Como os policiais perceberam sua inocência, liberaram e ele pediu desculpas pela sua ignorância. Mais tarde veio a vontade de ir de novo ao banheiro. A dor apertou e ele foi obrigado a correr novamente ao banheiro para aliviar. No entanto, não sabia o que fazer com a fezes. Logo veio o medo e esmagou-as com as próprias mãos. Saiu correndo ao encontro do seu companheiro.

Depois de muitos dias de viagem chegaram finalmente à Brasília. Devido à longa viagem e necessidades estavam magros e fracos. A fome ainda atormentavam e nenhuma moeda para tomar um cafezinho. Ficaram por ali sentados, observando sem saber o que fazer. Alfredo resolveu caminhar para ver se arrumava alguém que desse um cigarro. Seu companheiro, Luiz Capitão, já não estava bem de saúde, precisava logo comer alguma coisa. Então se aproximou de um senhor, alto, branco e forte, que parecia estar aguardando alguém. Alfredo logo lhe pediu um cigarro e assim começaram a conversar. Ele logo perguntou a que etnia pertenciam e de onde eram. Logo responderam que eram Pataxó da Bahia e que eles estavam procurando a FUNAI. O homem disse que sabia onde ficava, e ofereceu-lhes uma carona. Foram direto para a FUNAI. Ao chegarem foram recebidos pelos funcionários. Deram comida, e como a situação de saúde deles

não era boa, foram encaminhados para o Hospital. Luiz Capitão teve que ficar internado por alguns dias, pois estava muito doente.

Então o presidente da FUNAI os recebeu, e logo foi perguntando o motivo daquela viagem à Brasília, pois era a primeira vez que estavam recebendo os Pataxó do Sul da Bahia. Logo foram relatando a situação que a comunidade estava passando em suas terras, relatando as perseguições dos guardas do IBDF que não os deixavam viver em suas próprias casas. Após horas de conversas, o presidente da FUNAI prometeu enviar um documento para Salvador, solicitando que o IBDF deixasse os Pataxó em paz, e que providenciassem a demarcação de suas terras. Disse que iria mandar uma equipe da FUNAI até a região para avaliar toda a situação da região. Para retornarem, receberam roupas e dinheiro para que pudessem chegar a sua comunidade com saúde e segurança.

Durante toda a viagem passaram por varias dificuldades. Na época, 2 indígenas sem leitura nenhuma, saindo pela primeira vez, não era normal. No entanto, não tiveram outra escolha, já que precisavam buscar alguma ajuda para não ver seu povo penar nas mãos dos guardas do IBDF. Na época, o único indígena que havia viajado era o velho Honório. Foi a partir dessa viagem que recomeçou a luta pelo território Pataxó, dando assim continuidade à luta de Honório Borges. Para muitos não entrava na cabeça essa tal de demarcação, pois para eles a terra não tinha um dono, todos eram donos e podiam viver até o tempo que quisessem. E de repente chega alguém, falando que ali não podem mais plantar, caçar e morar. O processo de reocupação do território pataxó

não foi nada fácil, assim como viver sobre pressão também não era fácil.

Domingo Braz conta que Alfredo Braz sempre foi uma liderança e nunca desapontou sua comunidade. Que ele ajudou muito na luta pela demarcação. A coragem dele e de Luiz Capitão, de saírem sem dinheiro, é uma história que não podemos esquecer.

Através de sua coragem, Alfredo Braz, que já era filho de um grande líder, ganhou respeito do finado Epifânio, Luiz Capitão, Cassiano e da finada Dona Josefa. Essas eram as lideranças mais velhas da aldeia. Foi assim que começou sua lida como liderança da comunidade. Foi então que eles perceberam que Alfredo Braz precisava ser um líder do cacique ou vice cacique de Luiz Capitão, que neste momento era o cacique. Depois de tempos ficou sendo o vice-cacique de Tururim. Nessa época só os Ferreira, Braz e os Alves é que viviam de forma bem tradicional na Aldeia Barra Velha, ainda não demarcada.

Pois seu avô era um grande amigo meu e ele era um grande DIPLOMATA, pela sua habilidade de negociação nos diversos assuntos das nossas inúmeras reuniões, um sábio apaziguador de conflitos, e um homem de fala mansa, sempre com grande senso de humor. Ele era mestre nisso, conseguia nos momentos de discussões árduas sempre fazer alguma brincadeira e todos davam risadas e acalmava assim a discussão. Essa era uma grande estratégia diplomática que ele sempre usava de quebrar a perna da pessoa e calar a boca do outro com alguma brincadeira. Tururin e ele eram muito amigos, e Tururin nunca discordou de nenhuma palavra do finado Alfredo, sempre concordava com tudo que

ele falava. (Fala de Moacir Mello, ex-chefe de posto da FUNAI de Barra Velha, março de 2016).

Depois de muitas lutas e andanças durante toda a década de 70, a FUNAI mandou até Barra Velha um Chefe de Posto chamado Rogério. Ele passou a conhecer as necessidades da comunidade e a FUNAI começou a acompanhar todo processo junto ao governo.

Nessa época as coisas começaram a ter sentido, e o povo que era chamado de caboclo tinha sua identidade. Para fazer o estudo da área foi enviado uma equipe de antropólogo de Salvador que era conduzida pela Rosarinha que começaram a lutar com Alfredo Braz, Tururim e o chefe de posto, o Rogério. A Rosarinha também se interessou pela luta da terra, onde fez documento, relatório, carta e todo mundo foi para o campo tirar caco de panela e as marcas dos índios antigos e ela levou tudo para Salvador e depois ela voltou em 1979 (entrevista com Domingo Braz).

Com a luta da terra começou também a luta pela educação: o sonho da comunidade em ter uma escola na aldeia e também um posto de saúde para atender os 271 indígenas da Aldeia Barra Velha.

A perda de um grande líder e seu legado para o povo Pataxó

Depois de 35 anos do massacre do “Fogo de 51” muitas coisas mudaram. Algumas famílias começaram a voltar para Barra velha. Muitas crianças nasceram e já tinham muitos casamentos entre Ferreira, Braz e Alves. Já existia o Posto da FUNAI, sala de aula e atendimento à saúde. No entanto, as cicatrizes de um passado de tristeza estava

presente na fala dos mais velhos no dia-dia. Mas as viagens, o reconhecimento e luta pela demarcação do território ainda continuava um grande desejo, que já se tornava uma realidade. Seu Rufino Ferreira e Alfredo Braz, além de seus companheiros, sempre viajavam para Salvador, Governador Valadares e Porto Seguro, em busca da demarcação da terra. Com a luta das lideranças, os Pataxó começaram a ter mais respeito diante das autoridades e ganharam destaques nas mídias locais. Nessa época, Alfredo Braz continuava morando na roça, em um lugar mais afastado do centro da Aldeia Barra Velha. Alguns filhos já estavam casados. Nasceram seus primeiro netos. Como sempre, ele gostava de cuidar de suas plantações e criações, e desta forma preferiu morar afastado, onde cultivava o abacaxi, feijão, milho, mandioca, coco e melancia. Nessa época, a FUNAI deu um pequeno barco para que a comunidade pescasse e fosse vender seus produtos no centro de Porto Seguro. Muitas coisas boas estavam surgindo para a comunidade. No entanto, nunca pararam de sonhar com dias melhores. A paz tornava a reinar e muitos Pataxó mais velhos, que correram do “Fogo de 1951”, começaram a retornar. Algumas famílias não retornaram com medo de tudo acontecer novamente.

Em certa ocasião, os parentes da aldeia saíram para uma pesca. No alto mar uma tempestade os pegou. O pequeno barco e todos os que estavam a bordo desapareceram, ninguém nunca os encontrou. Esse dia ficou marcado na comunidade, deixando familiares com muita dor no coração: uma tragédia que deixou a comunidade de luto por vários anos. Isso ainda é lembrado por seus entes queridos.

Nessa época, o acesso à comunidade era muito difícil. Só era possível chegar a pé ou no lombo de um animal, pois as estradas existentes eram apenas de animais. Outra forma de chegar à comunidade era pela beira da praia, até Caraíva ou Corumbau, ou então pelo mar, através de barcos de Porto Seguro, Trancoso, Prado e Caravelas. Quando a FUNAI fez a sede na aldeia, era muito complicado levar medicamentos e alimentos para a comunidade. Desta forma fizeram um aeroporto de pequeno porte para atender e levar os funcionários que atendiam a comunidade.

Nas nossas histórias, houve muitos líderes guerreiros(as) que foram grandes heróis para nosso povo Pataxó. Pessoas que lutaram, que passaram grande parte de suas vidas dedicadas à luta da comunidade. Muitos desses heróis ficaram no anonimato. Outros se destacaram mais. Muitos desses líderes já morreram de velhice. Outros foram mortos em conflitos, assassinados por latifundiários. Nem toda história foi assim. Ela é triste, mas é uma realidade, e neste artigo procurei entender detalhadamente o que de fato aconteceu, o que ocasionou a morte de Alfredo Braz. Quem foi que o matou? Isso não importa, e não foi esse meu interesse. Mas escrever o quanto ele e outros foram importantes para a luta de resistência do povo pataxó. Depois de várias entrevistas, coletando informações, cheguei a uma conclusão que não poderei citar neste artigo alguns fatos sobre a morte de Alfredo Braz, pois essa ferida ainda mexe com os mais velhos, principalmente os familiares. Também nessas caminhadas ouvi muitos relatos do homem bom, alegre, batalhador, que nunca desejava mal a ninguém. Diante deste trabalho faço uma grande reflexão que nem todos os brancos,

indígenas e negros são bons, em todas as raças existem pessoas más e boas, pessoas que não se importam com o bem de seu próximo.

Alfredo Braz foi assassinado em 1984 em plena luz do dia, quando retornava do vilarejo do Corumbau, que fica a 6 km da aldeia, do outro lado rio, lugar onde sempre a comunidade ia vender peixe ou trocar alimentos. Nessa época, o seu filho Alfredinho Braz e seus companheiros estavam jogando futebol, em um antigo campo, que ficava as margens da lagoa, onde a comunidade tomava banho e lavava roupas. De repente ouviram um tiro que vinha da estrada que vai para o Corumbau. Logo alguém disse: “O seu Mané Periquito está caçando!”. Era rotina ouvir esses tiros. Minutos depois chegou um rapaz, trazendo a notícia que seu pai estava morto nas mangabeiras e murteiras próximas à estrada. De repente todos correram em direção ao local. Logo a notícia se espalhou. Com essa situação, uma grande revolta tomou conta de toda comunidade e uma grande dor tomou conta dos familiares, que não entenderam o porquê da barbaridade.

Devido essa grande revolta, seus irmãos Paulo, Domingos e João foram embora para uma aldeia em Minas Gerais, e nunca mais voltaram. Hoje, seus filhos e netos cresceram em outras aldeias e formaram novas aldeias para esquecerem esse passado de muita dor.

Na época do acontecimento, sua mãe estava viva e morava na Aldeia Barra Velha, com uma das suas irmãs caçula, Rosenia da Conceição Braz, que tinha 11 anos de idade. Hoje ela está com 59 anos de idade e mora na Aldeia Pé do Monte, vivendo da sua aposentadoria. Ela se casou aos 14

anos de idade com Valmir da Ressurreição Braz (conhecido como Sapica) e tiveram 10 filhos. No início moravam em Barra Velha. Depois mudaram-se para Campo Boi e Boca da Mata, e depois para a aldeia Pé do Monte. Hoje Rosenia já está com quase 20 netos. Os seus filhos são: Gildazio Braz, Maria Braz, Zeti Braz, Nareis Braz, Alexandre Braz, Marcelo Braz, Seris Braz, Coquimar Braz, Saiuri Braz e Indinar Braz.

Depois da morte de Alfredo, a família teve que sair do lugar. A mãe criou os filhos através das roças e morava no Ribeirão, que era terra dos Braz. “Nos Pataxó era feliz. Se Alfredo não tivesse sido liderança, estaria vivo”. (Domingo Braz).

Considerações finais

Diante de várias lutas, perdas e conquistas, estamos agora vivendo uma nova luta, que defino como “Luta da contemporaneidade indígena”, onde estamos nos organizando com estratégias políticas para garantir que indígenas assumam cargos nas gestões públicas, nas esferas municipal, estadual e federal, para que possam lutar pelos direitos das políticas públicas para as comunidades que também estão enfrentando novas realidades, tendo que se adaptar sem perder a identidade étnica.

Hoje enfrentamos novos desafios em nossas comunidades, como o surgimento de novas doenças devido à mudanças de alimentação ou o aumento das famílias indígenas faz com que as terras se tornem cada vez menores, tornando-se um grande caos social. Mas acredito que estamos muito melhor que antes. A cada ano são formados diversos indígenas nas universidades e isso é o resultado de muita

luta das lideranças. Devemos agradecer aos mais velhos que deram suas vidas por todos nós. Hoje vejo que nós, estudantes indígenas, temos que contribuir com a luta da nossa comunidade, é o mínimo que podemos fazer. E vejo que temos que virar a nossa história, reescrevendo e deixando registrada para a nova geração. Não podemos deixar nossa história morrer, temos que fazer parte dela e garantir que os nossos filhos continuem a sonhar com dias melhores.

Na garantia de passar essa história para meus filhos e toda a nova geração Pataxó, me dediquei em escrever a história do meu avô, que também faz parte da história de muitos que ainda precisam serem escritas. Dessa forma poderemos contribuir com a continuidade da nossa cultura. Não pretendo parar nesse trabalho, tenho muito a contribuir com o meu povo, assim como temos muitos que podem fazer parte dessa contribuição.

Referências bibliográficas

OLIVEIRA, Cornélio Vieira. "Barra Velha. O último refúgio". Londrina, 1985.

WIED-NEUWIED, M. Viagem ao Brasil. Tradução de Edgar Mendonça e Flávio Figueiredo. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

BIOGRAFIA DE LUCIANA FERREIRA - DONA ZABELÊ PATAXÓ



Terra Indígena Comexatiba

Aldeia Tibá

Nascimento: 1932-2012

Povo indígena: Pataxó

Autora: Juliana do Rosário Santos Pataxó¹⁵

¹⁵ Indígena Pataxó da aldeia de Coroa Vermelha, Juliana Santos é bacharela em Direito pela UFBA e membro do MUPOIBA – Movimento Unido dos Povos Indígenas da Bahia. E-mail juliana_pataxo@hotmail.com.

Zabelê: A luta pelo território para a afirmação cultural¹⁶

“Eu sinto muito orgulho de ser índia e lutar pelos nossos direitos”.

Luciana Ferreira, conhecida como Zabelê, cujo significado é pássaro de canto forte, é um dos pilares do povo Pataxó. Luciana hoje não vive mais entre os seus, encantou-se como se diz, mas resiste na memória e na história de seu povo. Filha de Emílio Vicente Ferreira e Salvina Maria da Conceição, nasceu na aldeia Pataxó de Barra Velha, em 10 de dezembro 1932, onde residiu toda a sua infância.

Saiu de sua aldeia natal em decorrência do massacre sofrido pelo povo Pataxó em 1951, conhecido por estes, como “Fogo de 51”¹, o que ocasionou a dispersão do povo para outros municípios vizinhos.

Nós morávamos em Barra Velha, perto do Monte Pascoal, quando os policiais chegaram e foram atirando em todo mundo, meus parentes morreram tudo. O meu pai morreu porque foi espancado. Meus irmãos morreram. Quando eu me alembro, eu sinto o que eu vi fazendo com meu pai. Meu pai foi pisado, pisaram em cima dele. Ele morreu disso. Minha mãe foi amarrada para ela mostrar onde estavam os outros índios. Os policiais tirou nós de lá e levaram a

gente para Perigoso (Itamaraju). Lá deram comida para nós. Pegaram meu pai e levaram para Cachoeira do Mato. Meu irmão foi levado doente para Coroa Vermelha e lá eles morreram. Depois de muito tempo, meus parentes vieram aqui me buscar, mas eu estava casada, tinha meus filhos e pra lá eu não volto mais. Eu falei que não vou voltar. Eu vou ficar aqui. Eu não saio mais daqui. Aqui é o meu lugar, perto de meus parentes. (referindo-se à aldeia Tibá, em Cumuruxatiba).

O relato acima foi uma entrevista de Zabelê à pesquisadora Helania Veronez¹⁷, onde ela narra o sofrimento de seu povo no massacre de 1951, que a fez mudar de território e não voltar à sua aldeia de origem.

José Fragoso, filho de Zabelê, cacique da aldeia Tiba de Cumuruxatiba, conta que sua mãe foi uma grande guerreira e que sempre lutou pelos filhos. Ele ainda se surpreende com a força da sua mãe, pois o sofrimento que ela passou em vida, o que padeceu no “fogo de 51”, era para ter desistido da luta, contudo, ela perseverou e não negou sua cultura.

Após o massacre de 1951, parte da família Ferreira migrou para o município de Cumuruxatiba, que também é território tradicional dos Pataxó, onde residiu por vários anos, resistindo bravamente para manter sua cultura viva.

Zabelê orientava os seus filhos sobre os direitos que eles tinham e a importância da afirmação cultural, que para ela a cultura é

¹⁶ Texto adaptado e revisado por Jurema Machado de A. Souza (UFRB), a partir de capítulos do trabalho de conclusão de curso intitulado “O Protagonismo da Mulher Indígena Pataxó na luta e defesa de direitos territoriais”, do Bacharelado em Direito da Universidade Federal da Bahia, 2017, de autoria de Juliana do Rosário Santos.

¹⁷ Helania Veronez pesquisou sobre a reconstrução da identidade Pataxó através das escolas das comunidades indígenas de Cumuruxatiba. Zabelê foi a grande interlocutora da pesquisa.

que mantém um povo vivo, a sua língua, seus cantos, contos e suas danças. Zabelê era uma mulher conhecedora dos direitos de seu povo, principalmente o direito à cultura. Direito este que é resguardado em nossa Carta Magna e no artigo 27 do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (PIDCP)¹⁸.

Essa liderança ensinava a sua comunidade os seus direitos e a lutar por eles, além da bravura e valentia com que batalhou para a demarcação de seu território. Zabelê foi uma grande professora e defensora da cultura e das tradições Pataxó.

Zabelê foi uma mulher que manteve sempre dentro de si uma cultura viva, pois nossos(as) mais velhos(as) são considerados(as) um livro vivo, uma vez que são os(as) guardiões(ãs) das tradições Pataxó. São eles (as) que têm o papel de ensinar a cultura para os(as) mais novos(as). Zabelê foi uma das últimas anciãs a falar a língua de seu povo, contribuindo incisivamente para a memória do Patxohã (língua Pataxó)¹⁹, deixando

18 Art. 27. Nos Estados em que haja minorias étnicas, religiosas ou lingüísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não poderão ser privadas do direito de ter, conjuntamente com outros membros de seu grupo, sua própria vida cultural, de professar e praticar sua própria religião e usar sua própria língua.

19 No contexto de luta pela terra, fortalecimento cultural e consolidação da educação diferenciada, um grupo de pesquisadores pataxó da Aldeia Reserva da Jaqueira deu início, em final dos anos 1990, ao que chamaram “Projeto de pesquisa e documentação da cultura e língua pataxó”. Um processo de retomada da língua pataxó, hoje nomeada Patxohã, que priorizou a memória dos mais velhos, especialmente Zabelê. A pesquisadora pataxó, atual doutoranda no PPGAS/MN/UFRJ, Anari Braz Bonfim, estudou em sua dissertação de mestrado “as motivações

assim o seu legado na história do seu povo. Sua neta, Letícia Ferreira, narra com orgulho, todas as palavras da língua pataxó que aprendeu na infância com sua avó²⁰.

Essa mulher sempre reivindicou uma educação diferenciada, onde as crianças não aprendessem só português, matemática, geografia, os componentes curriculares dos não índios, mas que desde cedo aprendessem também a história de seu povo, onde seus anciãos pudessem estar em sala de aula ministrando conteúdo

para o uso e estudo do patxohã no presente, como iniciativa de construção de política linguística autônoma, de autoria Pataxó”, e reafirma o papel fundamental de Zabelê neste processo. Hoje o Patxohã é ensinado em todas as escolas indígenas pataxó, do ensino fundamental ao médio. Alguns professores de Patxohã não hesitam em afirmar, por exemplo, que eles são bilíngues. (Bonfim, Anari Braz. “Patxohã, “língua de guerreiro”: um estudo sobre o processo de retomada da língua Pataxó”. Dissertação de mestrado em Estudos Étnicos e Africanos. Salvador, UFBA, 2012.

20 “Aí uns diz que essa língua, uma língua que eu sei umas, num é do Pataxó, é do Maxacali, mas eu sei as do Maxacali também, eu sei” (Zabelê). Permanece na memória pataxó um período “onde muitos velhos cortavam língua”, uma referência ao fato de que falavam uma língua indígena. Porém, com o passar do tempo a língua teria “adormecido”, só sendo reavivada após o retorno de um grupo de pataxós que estivera, entre o final dos anos 1930 e início de 194, entre os Maxacali. Zabelê foi a última a falecer entre os participantes dessa viagem, e por isso a ela é atribuído o conhecimento fundamental que desencadeou a revitalização da língua pataxó através do Patxohã. Zabelê afirmava que a língua pataxó não era a mesma maxacali, mas que, contudo, após a visita a estes índios maxacali, houve o “inteiramento” da língua, ou seja, a língua pataxó foi inteirada, juntada, acrescentada. (Bonfim, Anari Braz. “Patxohã, “língua de guerreiro”: um estudo sobre o processo de retomada da língua Pataxó”. Dissertação de mestrado em Estudos Étnicos e Africanos. Salvador, UFBA, 2012.

sobre a cultura, como plantar e cuidar das florestas. Essa foi a luta de Zabelê, pois a educação imposta pelo Estado sempre foi um símbolo de dominação branca, desde a colonização do Brasil.

Historicamente, a educação imposta aos povos indígenas foi uma educação de dominação, com o objetivo de converter os (as) indígenas à religião cristã, numa perspectiva colonizadora. Zabelê nunca aceitou essa escola, sempre demandou por uma educação plural, onde se reconhecesse, valorizasse e respeitasse a cultura de seu povo.

José Fragoso lamenta que essa luta para trazer a escola para sua comunidade e ver na prática a educação diferenciada, sua mãe conseguiu alcançar, porém, seu outro objetivo, que era a demarcação de seu território, ela não conheceu²¹.

Maria Lúcia Ferreira, filha de Zabelê, relatou que muitas pessoas de sua cidade tinham preconceito com os índios, mas Zabelê não

se intimidava e usava seus trajes tradicionais. “Às vezes eu chegava em casa e encontrava minha mãe pintada e com seu tupissay²². Ela nunca teve vergonha de quem era, ela se orgulhava de ser indígena, nunca se escondeu”.

A filha descreve o sentimento de pertença de Zabelê a sua identidade étnica e o orgulho de fazer parte do povo Pataxó. Ela ainda contou que foi Zabelê quem incentivou os(as) Pataxó de Cumuruxatiba a lutar pelo direito ao território e foi uma grande inspiração para a afirmação cultural.

O cacique da comunidade Pataxó de Tibá afirmou que Zabelê, apesar de estar morta, vive na memória do povo por tudo que fez e pela coragem que ela tinha. “Mesmo enfrentando dificuldades de saúde, ela viajava para representar seu povo, deixando como legado os seus ensinamentos sobre a cultura ritual e a língua Pataxó e luta pela demarcação do território”.

Zabelê é uma grande referência para o povo Pataxó no que diz respeito à luta, tanto pelo território, quanto pela educação. Trazer a escola para a sua comunidade foi além de uma conquista, foi também permanência em seu território. A entendimento semelhante chegou Vera Lucia da Silva.

A partir dessa reflexão, que julgo coletiva, entende-se que a Escola conquistada, assim como o seu funcionamento de acordo com os anseios da comunidade, vai muito além do atendimento a uma demanda por educação formal oferecida em ambiente escolar. Parece-me que a existência da Kijêtxawê relaciona-se estreitamente com a permanência do povo Pataxó em seu

21 Em 1999, enquanto lutavam e já aguardavam providências para regularização do seu território no município de Prado, os Pataxó foram surpreendidos com a criação do Parque Nacional do Descobrimento com área de 21.129 hectares, através do Decreto de 20 de abril de 1999. Em 2012, esse decreto é revogado e substituído por outro de 05 de junho de 2012, quando a área do parque é ampliada para 22.693 hectares. Criado sobrepondo-se a aldeias pataxó como Cahy, Pequi, Tibá e Algria Nova, após conclusão de relatório de identificação e delimitação da TI Comexatiba, publicado em 2015, cerca de trinta por cento da área do parque foi reconhecida como terra tradicional pataxó. Zabelê residia na aldeia Tibá, região da vila de Cumuruxatiba, local para onde sua família migrou após o “Fogo de 51”, e ajudava os filhos na resistência frente as impedições de uso fruto de sua terra tradicional. É sobre essa luta que José Fragoso lamenta sua mãe não ter alcançado vitória.

22 Tupissay é como os(as) Pataxó denominam seus trajes tradicionais, que são feitos da casca da madeira conhecida como Ibiriba.

território ancestral retomado. (SILVA, 2014,p.50)

Vale salientar aqui que a escola está no território Pataxó de Cumuruxatiba e recebe o nome de Zabelê, em homenagem a ela. Esse reconhecimento resulta de sua luta para a permanência desse povo em sua terra e pelo direito à igualdade, bem como o respeito à diversidade.

A figura do pajé é muito importante nas comunidades indígenas, sendo este um ancião muito experiente. O pajé possui uma função de líder espiritual, possui o conhecimento dos rituais e tem o dom de manipulação de ervas medicinais. Também é o pajé um dos responsáveis por transmitir aos mais jovens os saberes tradicionais e as formas de fazer, viver e criar.

Segundo Veronez (2006, p.67), na comunidade pataxó de Tibá não existia a figura do pajé, sendo Zabelê conhecida como uma benzedeira.

Especificamente nessas comunidades não há a presença do líder religioso, chamado pelos Pataxó de pajé. No entanto, há a importante presença da benzedeira, que conhece as rezas e medicamentos extraídos da flora. Em Tibá, Zabelê é considerada a benzedeira da aldeia (Veronez, 2006, p. 67).

As benzedeiras no povo Pataxó conhecem as manipulações das ervas para curar as doenças, fazem rezas, banho de folhas, ou seja, cuidam de doentes através do que a natureza oferece.

De acordo com Silva (2014), Zabelê era uma anciã que tinha a aprovação dos Pataxó para contar a história de seu povo, era ela também uma protetora e educadora da cultura Pataxó. Desse modo, ela era

reconhecida pelo seu povo como uma liderança feminina.

Zabelê representou um marco de luta, persistência, pois possuía um grande conhecimento sobre a cultura Pataxó e era conhecedora da língua do seu povo. O povo Pataxó a terá sempre como uma grande uma líder, aquela, que além de orientar a mobilização para as retomadas de áreas tradicionais Pataxó afetadas por fazendas, plantações de eucalipto e parques ambientais, foi fundamental para encorajá-los na retomada da língua e autoestima do povo Pataxó. Zabelê costumava questionar afirmações de que a língua Pataxó estava morta. Como poderia estar se ela mesma a ensinava para seus filhos e netos?

Referências bibliográficas

SILVA, V. L. In: _____. Leitura e interculturalidade em uma escola Pataxó no Prado – BA. 132 f. Dissertação (Mestrado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade). Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.dbd.pucRio.br/pergamum/tesesabertas/1211737_2014_completo.pdf>. Acessado em: 18 mar. 2017.

VERONEZ, H. T. P. As escolas indígenas das aldeias de Cumuruxatiba (BA) e a reconstrução da identidade cultural Pataxó. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação). São Paulo, 2006. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/as_escolas_indigenas_das_aldeias_de_cumuruxatiba_ba_e_a_reconstrucao_da_identidade_cultural_pataxo.pdf>. Acessado em: 18 mar. 2017.

BIOGRAFIA MARIA D'AJUDA ALVES DA CONCEIÇÃO - PAJÉ JAÇANÃ



Terra Indígena Aldeia Velha

Aldeia Velha

Povo indígena: Pataxó

Estado: Bahia

Autora: Aline Pataxó

Anciã**Idade: 73 anos (1942)****Nascida em Barra Velha (Registrada em Vale Verde)****Viúva, mãe 9 filhos (4 vivos), 12 netos 3 bisnetos.**

A senhora Maria D'ajuda, mais conhecida como "Pajé Jaçanã", participou diretamente da retomada das terras indígenas. Dona Jaçanã, em sua entrevista, relata alguns fatos marcantes das dificuldades que sofreram naquela época da retomada do território indígena Aldeia Velha. Quando ficaram na parte baixa da aldeia, "havia muito mosquito, se via doido com tanto mosquito, falta de água, bebendo a água dos animais que bebia naquelas poças".

Durante todo esse período de retomada da terra, os primeiros moradores sofreram bastante para chegarem onde estão hoje. Porém, segundo a Pajé Jaçanã, muitas pessoas mais novas na aldeia desconhecem ou até mesmo não valorizam essas lutas enfrentadas pelas primeiras famílias.

A pajé Jaçanã afirma ter sido escolhida pela comunidade para exercer a função de Pajé, devido a sua sabedoria em fazer partos, grande força espiritual e conhecimentos com ervas medicinais para o tratamento de doenças.

Dona D'ajuda fez o seu primeiro parto aos vinte anos, "foi Cosme de cumadre Marinalva, ele é meu neto de pegação". A pajé afirma ter feito o parto na mata, em um lugar perto da Braolândia, local onde ela residiu por algum tempo, antes de vir morar na aldeia. Dona D'ajuda relata ter

aprendido esse ofício observando as práticas da parteira que fez o seu próprio parto.

A partir daí Dona D'ajuda realizou partos em vários outros lugares, como na cidade de Eunápolis, Porto Seguro e Arraial D' Ajuda, inclusive na Aldeia Velha. Menciona alguns casos que marcaram sua trajetória de vida, como parteira, "já fiz parto, onde nasceu um sapo, que era do tamanho de uma criança. Aqui no Arraial D'ajuda eu peguei também um baby, aquele boneco que aparecia de primeiro na televisão. Todo grossinho o bracinho, mas nasceu morto." Em seu relato, o parto que achou mais arriscado ocorreu em sua própria aldeia; a mulher ganhou o filho com a placenta agarrada no útero, em sua opinião "não teve nenhum parto tão perigoso como esse".

Em relação ao parto, dona D'ajuda explica que as mulheres vão para os hospitais para terem os bebês, e lá não recebem os devidos cuidados, "porque muitas vezes a criança está em uma posição, e pouca hora, pode dar um desvio, é aí aonde muitas morrem". Os profissionais na área não ficam ali com elas, acompanhando todo o processo para ganhar o neném. E, em casa, a parteira tem todo o cuidado, fica acompanhando a paciente, até o momento final do parto, "não pode sair e deixar a mulher sentindo dor". Têm que ter bastante conhecimentos com ervas, para ser feito os banhos que precisam, para alívio de dores durante e após o parto.

Maria D'ajuda relata com detalhes o que faz uma pajé em sua comunidade, "viver aconselhando, orando as pessoas, fazer e ensinar remédios" e que, muitas vezes, as pessoas acham que ela poderia ser mais do que o cacique. Porém, dona Jaçanã afirma

que, acima de tudo, respeita o cacique e não quer ser melhor que ninguém, “ele que desenrole com o rolo dele e eu desenrolo com o meu”.

Maria D’ajuda foi casada por 30 anos com o senhor Benedito Cancela da Conceição, com quem teve seus nove filhos. No entanto, infelizmente o seu esposo faleceu devido a uma úlcera aos 50 anos de idade. Dona D’ajuda afirma que, durante o período da primeira tentativa de retomada, o seu esposo esteve presente, contribuindo com sua ajuda. Porém, após cinco anos, teve a segunda retomada no qual o senhor Benedito já havia falecido. Mesmo com a perda do seu companheiro, a luta continuava e o desejo de conquistar a terra era o objetivo principal. Na entrevista afirma que antes de morar na Aldeia Velha, residia no Projeto Vale Verde –Distrito de Porto Seguro.

Em seus relatos, Maria D’ajuda, emocionada, relata um acontecimento que marcou a sua vida para sempre, a lamentável perda de seus cinco filhos. A Pajé Jaçanã detalha como ocorreu as mortes; dois morreram de morte súbita, “a menina tinha 1 ano e 6 meses, quando morreu de tosse coqueluche e o menino com ataque de verme”. Após a perda dos dois filhos, dona D’ajuda afirma ter tido um sonho antes da morte de seus três filhos, “eu passava pelo campo sem fim que estava pegando fogo, e não me queimava”. Ao acordar, a Pajé relatou para o seu esposo o sonho que teve. Com uma semana depois, ela teve outro sonho que parecia a continuidade do anterior, “chegou uma mulher, que eu nunca havia visto antes e me falou que minha cabana, que era de palha, estava queimando e meus filhos

estavam mortos, corre, e ao chegar lá, eles estavam brincando no quintal”.

No entanto, alguns dias depois da visão que havia tido, lamentavelmente o fato ocorreu literalmente idêntico ao sonho. Logo após presenciar o ocorrido, dona D’ajuda menciona ter desmaiado, em meio ao desespero de não poder fazer nada para salvar seus filhos, pois ao chegar no local, já estavam todos mortos. Mesmo com o passar do tempo, a Pajé afirma ter tristes lembranças do que aconteceu com seus três filhos, “quanto mais o tempo passa, mais meus pensamentos ficam fracos, isso me abala até hoje, são feridas que nunca irão cicatrizar”.

Jaçanã declara se sentir bem exercendo a função de pajé, e que têm o total respeito de todos da comunidade. Apesar de ter apenas 12 netos (no momento), as crianças que ela fez o parto, todas a consideram como “Vó D’ajuda” e tem um enorme carinho e respeito pela anciã.

Na entrevista, a anciã relata ter viajado para vários lugares, até mesmo, fora do estado da Bahia, dando palestras e transmitindo os seus conhecimentos tradicionais. Ela cita alguns lugares que recordou, “fui pra São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e outros lugares, que no momento não me lembro”; foi convidada, em 2015, para palestrar em um seminário que foi realizado na Faculdade de Medicina, da Universidade Federal de Minas Gerais. A Pajé menciona que também foi convidada para um evento que aconteceria fora do país, em Portugal. No entanto, devido a sua saúde estar debilitada, ficou impossibilitada de ir ao evento. Mas, apesar de não ter ido, dona D’ajuda afirma ter ficado muito feliz pelo

convite e o reconhecimento que tiveram com ela.

Apesar de todo o sofrimento que passou no passado, a pajé Jaçanã declara que hoje vive bem, “tenho um lugar tranquilo para morar e moro perto dos meus filhos, neto e bisnetos”. Dona Jaçanã menciona que, no decorrer do tempo, teve algumas melhorias, durante sua trajetória de vida. Segundo Jaçanã, hoje reside em uma casa melhor, “pois antes, morava em casa de palha, lona e taipa”. A anciã afirma que, devido a aldeia ser próxima da cidade e ter um fácil acesso para as necessidades que precisam, como a compra de mantimento, atendimento médico e outros. As mudanças foram continuas em todos os aspectos. A comunidade está mais tranquila, referente a conflitos entre indígenas/fazendeiro e isso a deixa feliz. Dona Jaçanã declara que, “primeiramente agradece a Deus e ao

cacique Ipê, pois se hoje estamos aqui, foi por causa dele” e “pela coragem dele e dos primeiros moradores”.

A história de vida da anciã Maria D'ajuda, nos deixa uma grande mensagem de superação, determinação e de uma mulher guerreira. Apesar de ter perdido o seu companheiro e os seus filhos tragicamente, teve força de vontade e determinação para criar sozinha, os seus quatro filhos, que estavam ainda pequenos. Em sua comunidade, Dona Jaçanã é uma referência, pois além de ser a Pajé, é parteira e tem bastante conhecimento com ervas medicinais, no tratamento de diversas doenças. A mesma é procurada por muitas pessoas, para fazerem tratamento natural com ervas medicinais. A pajé Jaçanã relata que é gratificante o reconhecimento que as pessoas têm com o trabalho que ela desenvolve na comunidade.

BIOGRAFIA DE MARIA ROSA JESUS DOS SANTOS - DONA NAIR

Terra Indígena Aldeia Velha

Aldeia Velha

Povo indígena: Pataxó

Estado: Bahia

Autora: Aline Pataxó

Anciã**Idade: 63 anos (1951)****Nascida em Guaratinga – Bahia****Viúva, mãe de 17 filhos (6 vivos), 16 netos e 5 bisnetos.**

A senhora Maria Rosa, mais conhecida como Dona Nair, participou diretamente da retomada de Aldeia Velha. Dona Nair trabalha como artesã na fabricação de esteiras, vassouras, abajur e outros tipos de artesanatos e também com a agricultura na plantação de feijão, mandioca, cana de açúcar e demais plantios.

Em sua entrevista relata que, mesmo antes de ser chamada pelo cacique Ipê (na época), já era moradora da área há 18 anos. Em seus relatos, dona Nair explica que antes de morar na aldeia, residia em um lugar chamado Braolândia (Rio da Barra), que fica próximo ao distrito de Trancoso, município de Porto Seguro. Na época, eram apenas ela, seu esposo e sua primeira filha, que se chama Terezinha. Nesse local, Dona Nair trabalhava junto com seu esposo na agricultura. Quando veio morar na parte baixa da aldeia, que ainda era denominada de fazenda Santo Amaro, ressalta que havia “um mês e pouco” que a indígena Diomerinda mais conhecida por “Dona Dió” estava residindo no local. Viviam apenas duas famílias na parte baixa, a de dona Nair e dona Dió. Nair afirma que “sua família trabalhava com agricultura e a outra na fabricação de tijolos e esteira”. A vida de dona Nair era “cansada”, quando morou na parte baixa da aldeia, antes da retomada. Ela se ocupou na luta pela criação de seus filhos, trabalhou “fazendo carvão, fazendo dendê, no mangue e no marisco” e o pouco de estudo que deu para os seus filhos foi através desses meios de trabalhos. Porém, neste mesmo período, o fazendeiro expulsou sua família da terra, “ficando apenas Dona Dió e seu filho Damião”.

Nair relata ter ido para a cidade de Itabela. Devido eles não terem se acostumado com o lugar, voltaram para o Arraial D’ Ajuda novamente e ficaram morando no bairro São Pedro. Com o passar do tempo, ela e sua família foram convidados pelo cacique Ipê para participarem da retomada de Aldeia Velha. Dona Maria Rosa informa que eles, junto com outras famílias indígenas não aldeadas, na primeira tentativa, entraram a primeira vez pela reserva, ficaram um período e foram expulsos da terra, pois o fazendeiro entrou com uma liminar para a retirada dos indígenas. Maria Rosa relata com detalhes o que aconteceu. No dia chegou um oficial de justiça e policiais na entrada da reserva, justamente no momento em que Ipê ia saindo do local, os policiais o abordaram e entraram na reserva para retirar os indígenas. Utilizaram de agressividade, vieram atirando para cima, derrubando as casas improvisadas e as panelas com comidas. Não respeitaram os mais velhos e nem as crianças.

Cerca de cinco anos depois da primeira tentativa, reuniram-se novamente, porém, com mais famílias. Na segunda vez, entraram pela parte baixa da aldeia, ficaram durante alguns meses. Após esse período, todos que estavam envolvidos se deslocaram para a reserva da aldeia, conservada hoje como área de preservação ambiental. Ficaram aproximadamente 1 ano e 6 meses no local e, então, tomaram a decisão de retomar a sede da aldeia, que na época estava na posse do fazendeiro, denominada Fazenda Santo Amaro. Assim, as lutas foram continuas para conquista da terra.

Efetivaram a retomada da sede. Depois desse episódio, o fazendeiro não conseguiu mais retirar os indígenas da terra, pois ficou comprovado que o lugar em questão, realmente é denominado como Terra Indígena. O fazendeiro entrou com várias ações para reintegração de posse, mas todas foram negativadas pelo juiz. O

território foi demarcado e nomeado como Aldeia Indígena Pataxó Aldeia Velha.

Dona Nair ressalta que sua mãe confeccionava esteira, porém não aprendeu com ela “por que era pequena”. Dona Nair afirma que aprendeu a fazer o artesanato de “cipó e tabu” por ela mesma, quando veio morar na aldeia. Fazia da seguinte forma, entrava nas matas da aldeia, recolhia o cipó e começava a criar esses materiais e não teve ajuda de ninguém para ensiná-la.

No seu trabalho, faz vários tipos de artesanatos. Porém, existem algumas dificuldades para obter a matéria prima, por isso que hoje não realiza com frequência essas atividades. Para tirar o tabu, por exemplo, tem todo um processo de preparação. Com detalhes, ela explica desde a retirada do material ao resultado de seu trabalho como artesã.

Devido a ter todo esse cuidado no processo de preparação dos materiais, é difícil encontrar pessoas que saibam e queiram se envolver nessa atividade, considerada trabalhosa. Dona Nair ressalta que na sua idade encontra certa dificuldade na extração do tabu. Embora exista essa dificuldade derivada das limitações da idade, conta com a ajuda dos filhos.

Em se tratando de esteira, ela é uma referência na aldeia. Apesar de alguns saberem confeccionar na aldeia, as pessoas sempre a procuram para comprar o artesanato, tanto de dentro como de fora da comunidade.

Maria Rosa foi casada há mais de 40 anos, com o senhor Gilbergue Santos Andrade, mais conhecido por “Seu Bergue”. O seu esposo a ajudava bastante, os dois eram muito unidos, sempre trabalharam juntos na roça e com o artesanato. Não se recorda ao certo em que ano veio morar na aldeia, lembra que sua filha mais velha, Terezinha, tinha apenas “1 ano” e que hoje ela está com 43 anos.

Manteve um relacionamento duradouro com o Seu Bergue e tiveram 17 filhos, porém, vivos são 6 (três homens e três mulheres), 16 netos e 5 bisnetos. A única que não nasceu na aldeia foi a filha mais velha, os demais “nasceram e foram criados no interior dessa aldeia”. E os demais que faleceram são o resultado do sofrimento que passaram na parte baixa da aldeia, já que não havia uma alimentação adequada, moradia precária, assistência médica e demais estruturas.

Em seu relato, Dona Nair relembra, com emoção, a perda dos seus onze filhos, pois é uma grande perda. Naquela época, o índice de mortalidade era enorme, devido vários aspectos negativos que as famílias vivenciavam em seus cotidianos, principalmente as rurais, por não terem assistências devidas no momento de necessidade.

Dona Nair detalha como ocorreu o falecimento das crianças que estavam na faixa etária entre 3 a 9 anos de idade, e que um nasceu com deficiência física, “nem sentava, não andava e nem tinha espinhaço”. Ele faleceu aos nove anos. Teve duas barrigas de gêmeos e recorda que duas morreram aos 5 anos. “Quando eu ia levar um para o hospital, os outros ficavam doentes; quando eu voltava já tinha outro morrendo.”

O sofrimento de Dona Nair foi grande nessa época. Em suas gestações, não fazia pré-natal e nunca ganhou filho no hospital, todos através de parteiras. Nem ela e as crianças não tomavam vacinas e não utilizava nenhum método anticoncepcional para evitar gravidez, por não ter dinheiro suficiente para comprar os medicamentos de prevenção. Segundo Maria Rosa, ela engravidava quase todo ano. No entanto, com o passar dos anos, devido à idade ter avançado, não teve mais filhos. Dona Nair menciona que “saía a noite com o candeeiro (lâmparina feita de lata, movida por querosene), colocando armadilha para

pegar os peixinhos, vendia para o sustento dos meus filhos” para comprar mantimentos para casa.

Seu esposo faleceu recentemente, em agosto de 2014. Com emoção, dona Nair, declara que esse foi um dos momentos mais difíceis da sua vida, pois perdeu um companheiro que conviveu boa parte de sua vida ao lado dele, mas afirma que “Deus que quis assim, tenho que aceitar”.

Dona Nair relata que o lugar mais longe que ela percorreu foi na Bahia mesmo, bem próximo, na cidade de Ilhéus, por motivo de saúde, quando teve que levar sua filha para ser internada as pressas e que, logo após a viagem, a mesma faleceu, pois estava bastante debilitada e não resistiu.

No entanto, mesmo em meio a tantas dificuldades que passaram, dona Nair e seu esposo nunca se deixaram abater, lutaram bastante para criar seus filhos, com honestidade e dignidade. Passaram por todo esse processo de lutas. Dona Nair afirma: “Nunca dei um duro pra ninguém, mesmo depois de véia, os meus filhos nunca viu eu trabalhando pros outros. Nunca dependi de prefeitura, de prefeito,

sempre me mantive com o suor do meu rosto e criei meus filhos assim, na luta mais eu”.

Na entrevista, dona Nair relata que, apesar de ter passado por todas essas lutas, sofrimentos e perdas de pessoas que amava, “esposo e filhos”, ela olha para trás, e vê que hoje tem melhores condições de vida e que antes não tinha. Dona Nair afirma: “Tenho uma casa digna e um lugar tranquilo para viver”, onde conseguiu, junto com seu esposo, criar seus filhos e nunca precisou abandoná-los e todos continuam morando na aldeia, perto dela.

Em toda sua trajetória de vida, Dona Nair demonstra para todos que é um exemplo de mulher guerreira e determinada e que, apesar de tudo que já passou, sempre se manteve firme em seu objetivo principal, criar os seus filhos e dar uma boa educação “para serem homens e mulheres de bem”. Em sua comunidade as pessoas têm um grande respeito e admiração pela anciã. Talvez um dos motivos para justificar essa admiração seja exatamente a coragem para enfrentar as dificuldades e a crença de que precisava exercer o papel de mãe e de líder na família.

BIOGRAFIA DE ESMERALDA BRAZ DOS SANTOS - DONA MERA



Terra Indígena Aldeia Velha

Aldeia Velha

Povo indígena: Pataxó

Estado: Bahia

Autora: Aline Pataxó

Anciã**Idade: 62 anos (1952)****Nascida em Camacan – Bahia****Casada, mãe de 10 filhos (7 vivos), 28 netos e 4 bisnetos.**

A senhora Esmeralda, mais conhecida como Dona Mera, participou diretamente da primeira retomada das terras indígenas e, desde então, é moradora da comunidade de Aldeia Velha. Casada há mais de 40 anos com o Senhor Julito Costa Nascimento, os dois constituíram uma grande família, tiveram dez filhos. Três faleceram. Segundo dona Esmeralda, “eram dois meninos e uma menina, morreram crianças”. A menina faleceu com 5 anos de derrame, um dos meninos estava recém-nascido, de mal de sete dias e o outro aos 2 anos. Apesar das perdas, dona Mera e seu esposo superaram juntos, e atualmente são avós de vinte oito netos e bisavós de quatro bisnetos. A anciã declara ser um motivo de muita alegria, pois sua família cresceu, mesmo em meio a dor e sofrimento de ter perdido alguns dos seus filhos.

Em sua entrevista, Dona Mera relata com detalhes o que ocorreu durante à retomada da Aldeia Velha. Primeiramente, foi convidada pelo cacique Ipê na época, para participar da retomada da terra. A partir daí as lutas estavam apenas começando. Reuniram-se então, todas as famílias envolvidas, conseguiram entrar na área, através do Rio Buranhém que fica na divisa com a parte baixa da aldeia. Os indígenas buscaram o apoio da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), Polícia Federal, antropólogos e os demais órgãos que apoiavam na época a questão indígena. As

famílias permaneceram alguns meses nesta parte da aldeia, que ainda era denominada como “Fazenda Santo Amaro”. Depois, se deslocaram mais adentro e foram para o local onde hoje é denominado como “Reserva de Preservação Ambiental”.

Na época em que estavam na reserva, eram poucas famílias que conviviam no local. Viviam em harmonia uns para com os outros; todos unidos em um só propósito que era a demarcação da terra. Na entrevista, Dona Mera ainda cita os nomes de algumas mulheres que também participaram da retomada, dentre elas, estavam “Nair, Cotinha, dona Maria Nobre, dona Francisca”. Porém, havia mais mulheres, “onde viviam todos juntos, em uma só união”.

Dona Esmeralda enfatiza ter passado por muitas dificuldades em sua infância, dentre elas, a moradia: “fui uma criança criada no tempo, não tinha casa”. Sua moradia era dentro da mata, onde vivia com sua família. Tinham medo da convivência com os não indígenas. A alimentação não era como hoje em dia, “não tomava café de manhã cedo, nem almoçava meio dia”, se alimentavam apenas de frutas, chamadas jatobá e oiti. Nessa época, utilizavam as “folhas ou cuinhas (artesanato de cabaça)”, como pratos para sua alimentação. Esmeralda afirma ter sido criada na relva e que, com o passar do tempo, o seu pai fez uma choupana, que ela explica ser uma casa aberta, feita de pau, onde dormiam em cima, faziam como se fosse uma cama, chamado “sote” e não havia cobertura, era no sereno.

Dona Mera é uma anciã que tem grandes conhecimentos de ervas medicinais para o tratamento de doenças. Os conhecimentos

da anciã foram adquiridos desde a sua infância. Dona Mera afirma ter aprendido com sua mãe, que dominava esses saberes e foram passados de geração a geração. Dona Esmeralda ressalta a importância que as crianças de antigamente davam aos conhecimentos dos mais velhos, principalmente referentes à medicina tradicional. Quando sua mãe falava “que tal erva era boa pra tal doença, ali ela guardava na mente” e foi assim que se deu o conhecimento adquirido. Aprendeu a “fazer garrafada”, que é um remédio feito com várias ervas medicinais, dentro de uma garrafa. Produz-se um xarope para vários tipos de doenças crônicas e respiratórias “bronquites, tosses”. Na opinião de dona Esmeralda, a doença que é mais difícil de ser curada é o câncer, mas se for tratado no início, pode ser combatido, com o uso do “cansação branco” fazendo o tratamento regular com ervas.

Dona Esmeralda relata, com tristeza, o fato de, na aldeia, as pessoas não terem os conhecimentos das ervas para serem utilizadas como remédio natural e acabam cortando essas plantas junto com outros matos por não saberem distinguir a diferença entre as ervas medicinais e as plantas comuns. Enfatiza que em cada quintal da aldeia há uma rica diversidade de ervas, que deve ser preservar. Em detalhes, cita algumas, “Maria Preta, cansação branco, embaúba, papaconha” que podem

ser usados no tratamento de doenças crônicas e demais doenças.

Dona Mera declara ter viajado poucas vezes, para longe, mas relembra de ter feito uma viagem para Belo Horizonte para participar de um evento “encontro das aldeias, ficamos quase quinze dias”. Ela e alguns indígenas foram representar Aldeia Velha. Apesar de ter viajado pouco, devido à idade de estar avançada, a anciã declara que, sempre participou dos movimentos culturais, em busca de melhorias para sua aldeia.

Em entrevista, a anciã menciona que hoje vive melhor em sua comunidade, “pois para estar do jeito que a aldeia está hoje, foi muita luta”. Dona Mera ressalta que, antes de vir morar na aldeia, ela “vivía em um lugar acidentado (declinado)”, e depois que vieram para a aldeia, melhorou bastante a situação. Além do mais, tem fácil acesso ao Distrito, para as suas necessidades, “por ser próximo da aldeia, e isso ajuda bastante, para nós indígenas”, afirma Dona Esmeralda.

Na sua aldeia a Dona Mera é procurada até mesmo pelos não indígenas, devido a sua sabedoria em fazer “garrafadas” para tratamentos de doenças. Além de ter a Pajé Jaçanã como referência relacionada a esse assunto, a Dona Mera também é bastante conhecida pelos seus conhecimentos medicinais.

BIOGRAFIA DE MARIALVA DIAS DOS SANTOS - PARIRI MAYNÁ



Terra Indígena Aldeia Velha

Aldeia Velha

Povo indígena: Pataxó

Estado: Bahia

Autora: Aline Pataxó

Liderança e professora**Idade: 47 anos (1967)****Nascida em Ipiaú – Bahia****Casada, mãe de 2 filhos.**

A professora Marialva, nome indígena “Pariri Mayná”, é formada em Pedagogia, tem duas pós-graduações (Psicopedagogia Clínica e Institucional/ Língua e Literatura Brasileira) e atualmente está cursando a Licenciatura Indígena, na área de Ciências Humanas e Sociais, no Instituto Federal da Bahia (IFBA). É casada há 20 anos com José Roberto dos Santos e o casal tem dois filhos.

A professora Pariri Mayná detalha como iniciou o processo de educação escolar na Aldeia Velha e relata que tudo começou na reserva da aldeia, onde moravam os primeiros moradores. Mayná não vivenciou todos os acontecimentos do período da reserva, porém o cacique Ipê, na época, lhe informou que a educação indígena iniciou em 1998, com um grupo de alunos que estudava na cabana e que funcionava como escola, mas não tinha ainda um professor contratado pela Secretária de Educação do Município. No entanto, em 1999, os indígenas, com muita luta, conseguiram a contratação da primeira professora não indígena, que se chamava Alzenir Martins.

Marialva ingressou na carreira de professora no ano de 1990, na cidade de Itabuna-BA, onde residia antes da sua vinda para a aldeia. Relata ter vindo a primeira vez na aldeia no dia 28 de dezembro 2000, devido os familiares do seu esposo morarem na aldeia desde a retomada da Aldeia Velha. Foram convidados pelo

cacique Ipê (na época), ela e Roberto (seu esposo), para uma reunião na casa do cacique.

Na conversa que tiveram, “Ipê disse que estava precisando de dois professores” e eles aceitaram a proposta. Após o acordo que fizeram com o cacique, eles vieram morar definitivamente na aldeia em 2001. Neste mesmo ano, teve início as aulas na casa de Ipê com a professora Marialva e o Roberto, mas, devido ao número de alunos que só aumentava, tiveram que deslocar as atividades para a farinheira (local onde fazia farinha) por um período de seis meses.

Durante o período que permaneceram na farinheira, tiveram bastante dificuldade, por ser utilizado como sala de aula e, ao mesmo tempo, como local que produzia farinha. A professora relata que não havia nenhuma divisória entre o espaço onde os alunos utilizavam como sala de aula e onde ficavam as máquinas: “o barulho incomodava muito, nossos cabelos ficavam todos brancos de farinha e os alunos brincavam dizendo que estávamos ficando velhos”. Com esses problemas, voltaram para a casa do cacique. Porém, antes de terminar o ano, retornaram novamente para a farinheira já que a casa não comportava os alunos.

Marialva afirma ter atuado em sala, no período diurno e Roberto (esposo) com a turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Atuou sozinha no turno diurno por um período de dois anos (2001/2002), com uma turma multisseriada, de 1ª a 4ª série. Ao final do ano de 2002, a professora Maria Aparecida, mais conhecida como Parú, entrou para ajudá-la. Por não ter uma parede para dividir a “sala improvisada” das máquinas de fazer farinha,

reuniram-se, então, o cacique, as lideranças e professoras. Fizeram uma divisória com bambus: de um lado ficava a professora Marialva com os alunos de 1ª e 2ª série e do outro, Maria Aparecida com 3ª e 4ª série.

Havia claramente um sofrimento dos alunos ao terem que estudar no espaço da farinha, “pois o resíduo da mandioca fedía e o cheiro era muito forte”, acabava prejudicando a saúde das pessoas que estavam ali naquele local. Segundo Marialva, houve várias reuniões, entre lideranças da aldeia, Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Prefeitura Municipal de Porto Seguro para tentar resolver a situação. Os dois órgãos estabeleceram uma parceria e construíram “uma sala, com dois banheiros” e os alunos se deslocaram para a escola nova, no final de 2004.

Na entrevista, a professora ressalta a importância de terem criado, em 2005, a unidade executora da escola, que era uma das chaves para o desenvolvimento da escola, onde teve a ajuda da Soraia Perelo, que, na época, trabalhava na Secretária de Educação. A partir desse momento, Marialva e as lideranças começaram a buscar recursos, participando de várias reuniões em busca da melhoria e desenvolvimento da Educação Escolar Indígena de Aldeia Velha. Segundo Marialva, em 2005, houve uma reunião em Salvador e conseguiram uma reforma para a escola.

Neste mesmo ano (2005), com a prefeitura local, ganharam a ampliação. A execução dessas duas demandas ocorreu no ano seguinte (2006) e, após a ampliação, ficaram “duas salas, dois banheiros, uma área (espaço aberto) e uma mini-secretária”.

A professora menciona ter participado de algumas reuniões em Coroa Vermelha – BA, para tratarem de assuntos referentes à educação escolar indígena nas aldeias. Durante essas reuniões, o indígena Jerry Matalawê passou para ela algumas palavras em Patxôhã que estava trabalhando no dicionário, para serem transmitidas e ensinadas em sala de aula e na comunidade e, assim, pudessem fortalecer a cultura dentro de Aldeia Velha. Devido estarem no início de todo o processo de fortalecimento e afirmação cultural, precisavam revitalizar a parte cultural na escola e comunidade, para terem o reconhecimento de todos fora da aldeia.

Segundo Pariri Mayná, “a luta foi muito grande, referente a cultura, artesanato, pintura” por não terem pessoas que faziam os artesanatos com tanta perfeição, como há atualmente. Alguns confeccionavam apenas materiais simples. No entanto, a partir desses movimentos de fortalecimento cultural, buscando melhorias para a aldeia, Marialva relata que a “educação dentro da aldeia foi desenvolvendo a cada dia”. A parceria entre escola, lideranças e comunidade, teve um bom progresso. Dentre esses avanços, Mayná ressalta que tiveram o aumento do número de professores e “que a primeira professora de cultura foi Lucinei Nobre de Souza, mais conhecida por Nei”. A professora relata que durante todo esse processo, a luta não foi fácil. Porém, os indígenas se mostravam entusiasmados e interessados em fortalecer a cultura dentro da comunidade. Na entrevista, Pariri Mayná cita os nomes de algumas pessoas que recordou que começaram a fazer na época “cocar simples” (ornamento que os indígenas usam na cabeça), “minha sogra (Dona Vilma),

meu sogro (Meira), eu (Marialva), Antonildo, Rodrigo”, a partir daí, tiveram muitos avanços. Mayná menciona que “hoje temos traços maravilhosos, e pessoas que fazem lindos artesanatos na comunidade”, pois a sementinha que foi plantada no passado está surtindo resultados no presente. Marialva declara, com orgulho, o fato de ter participado diretamente da evolução e transformações que a sua comunidade passou no decorrer do tempo.

No início, Marialva achava que seria apenas uma professora dentro da sua aldeia. Porém, percebeu que não funcionava dessa forma, “seria de tudo um pouco”. Além de mãe e professora, seria liderança, representante, ajudando na cultura/artesanato e demais atividades praticadas na aldeia. Logo, passou a ser representante das Mulheres, mas, no início, não sabia como agir. Começou a participar de várias reuniões, a primeira foi em Coroa Vermelha e depois em Salvador, ao chegar lá, foi informada que seria representante das mulheres de Aldeia Velha, depois passou a ser Dona Vilma Beatriz dos Santos (sua sogra). Após ser representante das mulheres, foi convidada para participar do Fórum de Educação Escolar Indígena, onde tiveram vários debates sobre a Educação Escolar Indígena Diferenciada e, em um desses debates, discutiu-se a necessidade de terem professores indígenas com nível superior nas escolas indígenas. Segundo Mayná, “foi a partir daí que iniciou a luta para montar o LINCEEI (Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena – UNEB) e a LINTER (Licenciatura Intercultural – IFBA)”. Marialva relata que a primeira turma a iniciar foi a do LINCEEI (2006), fez a prova mais não foi aprovada. No entanto, não desistiu. Quando formaram

a segunda turma, a LINTER (2010), realizou a prova e conseguiu ser aprovada.

Em sua entrevista, Marialva relata como passou a ser responsável pela escola de Aldeia Velha. No começo, a escola não tinha nem direção e nem coordenação. Para poder funcionar como escola, passou a ser o núcleo do colégio do Arraial D’ ajuda e a luta foi grande para chegar até uma escola maior. A professora menciona que Sandra Caire era responsável pelas escolas indígenas no município de Porto Seguro. Devido ao aumento de alunos, Sandra convocou Mayná para ser responsável pela escola de Aldeia Velha. Além de professora, deveria fazer as matrículas, transferências e demais documentações dos alunos. Depois de algum tempo, a escola se desenvolveu bastante, não estavam mais na farinheira e já haviam se deslocado para a primeira escola construída pela parceria entre prefeitura e FUNAI, após a ampliação do número de alunos.

Em 2009, foi construída uma nova escola, com o apoio da Prefeitura Municipal de Porto Seguro, com mais salas, banheiros, secretária, refeitório, e espaços amplos, para um melhor funcionamento da instituição. Marialva declara que, a partir daí, houve a necessidade de ter uma direção escolar, reuniram-se, então, cacique, lideranças e a comunidade, onde fizeram uma eleição para diretor(a), e devido Marialva estar à frente dos assuntos da escola, resolveram eleger-la como diretora, atuando na direção da escola, do ano de 2009 a 2011.

Segundo Mayná, a experiência foi gratificante e é totalmente diferente de estar em sala de aula. Na sua opinião, a dificuldade é bem maior, porém, já estava

na luta desde 2001. A dificuldade que tinha é a de que não havia uma pessoa para auxiliá-la com as documentações, estava sozinha. Portanto, houve a necessidade de contratar uma secretária para ajudá-la, após várias solicitações, a Prefeitura contratou a indígena Vânia Santos Meira, “depois da entrada dela, melhorou bastante” o funcionamento da secretaria da escola. Mayná menciona alguns nomes que a ajudaram no começo, como “Soraia Perelo, Claudio Alcântara, Andrea dos Reis”, pois não tinha experiência com a direção da escola, como lidar com os professores, dentre outros assuntos relacionado ao funcionamento da escola, e “muito que aprendi com eles”. As pessoas citadas acima eram não indígenas que trabalhavam na Secretaria de Educação, no setor da Educação Escolar Indígena. Segundo a professora Marialva, foram peças fundamentais para o avanço da Educação Escolar de Aldeia Velha, e “que ela não poderia deixar de citar”.

A professora Marialva menciona alguns lugares que recordou ter viajado como representante da aldeia, “participei do evento, chamado Rio + 20²³ (2012) realizado no Rio de Janeiro; reuniões no

23 A Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20, foi realizada de 13 a 22 de junho de 2012, na cidade do Rio de Janeiro. A Rio+20 foi assim conhecida porque marcou os vinte anos de realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92) e contribuiu para definir a agenda do desenvolvimento sustentável para as próximas décadas. O objetivo da Conferência foi a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável, por meio da avaliação do progresso e das lacunas na implementação das decisões adotadas pelas principais cúpulas sobre o assunto e do tratamento de temas novos e emergentes.

Fórum de Educação Escolar Indígena²⁴ (2008), em Banzaê (BA); Formação Continuada pela Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade²⁵ (2007) e reunião para Ampliação da Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha através do Estado (2005), em Salvador (BA).

A professora e liderança Marialva é uma das referências em sua comunidade, referente a Educação Escolar Indígena, na luta por uma educação diferenciada e de qualidade. Em toda sua trajetória de vida se dedicou na criação de seus filhos “para que tivessem uma boa educação e se tornassem pessoas de bem”. Apesar de não estar mais na direção da escola, atualmente, continua atuando como professora no ensino infantil, trabalhando na alfabetização das crianças de 4 e 5 anos. Marialva declara que, “quando as mães de meus alunos vem me agradecer pelo aprendizado dos seus filhos, fico muito feliz em ver os resultados de meu trabalho”. Segundo Pariri Mayná, mesmo em meio às dificuldades enfrentadas no passado, a

24 Fórum de Educação Escolar Indígena da Bahia, realizado nos dias 3 e 4 de junho de 2008, na cidade de Banzaê, além de debater as políticas públicas e o exercício da gestão participativa, serviu também para consolidar a luta pelo fortalecimento da identidade étnica dos povos indígenas. Representantes das mais diversas etnias, do governo do estado e da Assembleia Legislativa unificaram o discurso em defesa da tolerância e respeito às tradições dos primeiros habitantes, sem esquecer a batalha por novas conquistas.

25[...] Políticas de formação de professores indígenas focadas nas licenciaturas e no magistério interculturais, de produção de materiais didáticos e paradidáticos específicos, de ampliação da oferta de educação básica nas escolas indígenas e de fortalecimento da interlocução institucionalizada e informada de representantes indígenas com os gestores e dirigentes do MEC e dos sistemas de ensino.

mesma se sente motivada a cada dia, através desses incentivos. Por saber que a sua comunidade precisa dela, faz com que ela siga em frente e continue na luta pela melhoria de sua aldeia.

BIOGRAFIA MARICEIA MEIRELLES GUEDES - ARNÃ PATAXÓ



Terra Indígena Aldeia Velha

Aldeia Velha

Povo indígena: Pataxó

Estado: Bahia

Autora: Aline Pataxó

Liderança e professora**Idade: 35 anos (1979)****Nascida em Águas Belas – Bahia****Casada, mãe de 3 filhos.**

A professora Mariceia, mais conhecida por “Arnã Pataxó”, atualmente está cursando a Licenciatura Indígena no Instituto Federal da Bahia, na área de Ciências Humanas e Sociais. É artesã, liderança e grande articuladora²⁶ no fortalecimento cultural.

Em sua entrevista, Ahnã explica com detalhes como foi a sua vinda para a Aldeia Velha. Segundo o seu relato, ela trabalhava com artesanato, na confecção e na venda, e “devido o Povo Pataxó ainda ser um povo nômade, procurava melhorias em outros lugares”. Antes de morar na aldeia, residia na Aldeia Coroa Vermelha. Porém, havia bastante concorrência com os demais indígenas na venda dos artesanatos. Então, em 2002, ela e sua amiga, chamada Sandra, resolveram vir para as praias do Arraial D’Ajuda, para venderem os artesanatos, procurando melhorias de vendas para o sustento da família. E perceberam que o movimento de vendas era bom e começaram a frequentar constantemente as praias. Notaram, também, que a noite na Broadway (uma rua turística, muito conhecida), que fica ao lado da Praça São Braz, havia um enorme movimento, especialmente no “período do verão”.

Dessa forma, no pensamento delas, poderiam expor seus artesanatos para venda, pois já tinham viajado para vários

outros lugares e estados diferentes, e nunca haviam tido problemas. Porém, quando foram comercializar os seus artesanatos no Arraial D’ Ajuda, se depararam com essa problemática: havia bastante fiscalização da prefeitura em conjunto com a Polícia Militar e não deixavam os indígenas venderem os artesanatos na praia de dia e nem na praça à noite. Ahnã relata que os conflitos eram constantes, e mesmo recebendo ameaças de serem presos os seus artesanatos, ela não desistia e continuava lutando pelos seus direitos.

Mariceia afirma ter alugado “um quartinho apenas para dormir” no bairro Guanabara (Arraial D’Ajuda), para vender os seus artesanatos no período noturno. Segundo Ahnã, neste mesmo período, ela e Sandra encontraram com cacique Ipê (na época), que era um “velho conhecido”, pois o mesmo tinha uma loja de artesanato do lado dela, na Aldeia Coroa Vermelha onde trabalhavam. Após a conversa, Ipê a convidou para conhecer a Aldeia Velha, pois ela não conhecia ainda. Ele explicou que se tratava de uma aldeia que ficava localizada próxima ao Arraial D’Ajuda, mas era uma área fechada e reservada para os indígenas. Passados dois dias de sua conversa com o Ipê, ela e Sandra foram conhecer a aldeia e gostaram muito do lugar. Saíram do quarto de aluguel e vieram para Aldeia Velha, apenas para passar uns dias, na casa do cacique, para comercializar os artesanatos, como meio de sobrevivência de suas famílias. Ficavam uns dias no Arraial e depois iam para suas residências na Aldeia Coroa Vermelha ver seus familiares.

Arnã relata ter ficado temporariamente, um período de oito meses. Depois de algum tempo, Ipê a convidou para morar na aldeia.

²⁶ Incentivadora e estimuladora no fortalecimento cultural de seu povo.

Em 2004, ela conseguiu um terreno, começou a construir a sua casa e passou a morar na aldeia definitivamente. Em seu relato, um dos momentos mais marcantes de sua vinda para Aldeia Velha foi quando ela ia vender artesanato na Praça da Broadway (centro), e arrumava confusões com a fiscalização da prefeitura e a polícia, pois havia bastante discriminação com os indígenas.

Segundo Arnã, por ter experiência em viajar para outros lugares, achava que poderia expor seus artesanatos para vender na praça. Lembra que muitas vezes seus materiais (artesanatos) haviam sido apreendidos e que uma vez ela e sua amiga Sandra chegaram a ser presas. Ficaram um dia inteiro detidas na ouvidoria da Polícia Militar, apenas por quererem vender seus artesanatos, que era o seu único meio de sobrevivência. Relata que nessa época o responsável pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio – Núcleo Porto Seguro), era o indígena “Zeca Pataxó”. Várias vezes ele ia ao Arraial D’Ajuda retirar os materiais que estavam apreendidos na delegacia.

Apesar de todos esses ocorridos, ela não se intimidava com as ameaças sofridas e continuava na luta pelos seus direitos e nunca desistia. Mariceia declara que as pessoas do Arraial perguntavam para os moradores da aldeia se eles residiam na Fazenda Santo Amaro e as pessoas confirmavam. Porém, ela começou a enfatizar “na cabeça dos jovens e dos mais velhos que esse era o nome antigo do local e não se chamava mais assim, mas sim Aldeia Velha” e “que na aldeia as pessoas já praticavam a cultura, mas precisava de alguém mais ousado.” A partir daí, “as pessoas de fora da aldeia começaram a

respeitar e reconhecer-nos como Aldeia Indígena”.

Arnã afirma que, neste mesmo período, começaram a vir os projetos para a comunidade. Ela e o professor José Roberto dos Santos, passaram a monitorar o projeto Arteducar (Governo do Estado e parceria com a TIM operadora de serviços de telefones celulares). Segundo Mariceia, eles trabalharam com crianças, adolescentes e jovens. Ela trabalhando na revitalização da cultura, com dança/música, e o Roberto com confecção de adereço²⁷. Através desse projeto, fizeram vários movimentos culturais, dentro e fora da aldeia. Mariceia relembra alguns. Um deles foi o primeiro intercâmbio cultural com outra aldeia, o intercâmbio realizado na Aldeia Indígena Pataxó Barra Velha, no ano de 2005; apresentações de dança tradicional, no Centro de Cultura de Porto Seguro, hotéis, praça do Arraial D’Ajuda. Arnã cita outros projetos que recorda ter vindo para a comunidade e que ela participou, como: projeto segundo tempo (Governo Federal), MEA (Associação das Mulheres em Ação) e o projeto da reserva de preservação ambiental e fortalecimento cultural. Mariceia ressalta que o projeto da reserva era sociocultural, onde participavam boa parte da comunidade, “crianças, adolescente, jovens, adultos e os mais velhos”, recebiam turista de dentro e fora do país, numa parte da aldeia que é apenas área de preservação.

Os indígenas realizavam apresentações como dança tradicional “Awê”, trilha ecológica de preservação ambiental, comida típica, pintura, palestras sobre a história do povo Pataxó e outros atrativos. Através

²⁷ Confecção de artesanato do povo Pataxó, dentre eles: brincos, cocares de pena (ornamento que os indígenas usam na cabeça).

desse projeto, tiveram algumas oportunidades para apresentar a cultura fora da aldeia. Foram convidados para viajar para vários lugares, dentre eles, “Salvador, São Paulo”, e, com isso, mobilizou toda a comunidade, “dessa forma buscando a revitalização da nossa cultura, dentro da aldeia”. Infelizmente, não houve continuidade no projeto da reserva, devido a um incêndio que teve na cabana cultural onde eram desenvolvidas as atividades citadas acima, porém, “até o momento não sabemos qual foi o motivo desse trágico acidente”.

No entanto, apesar do incidente ocorrido com a cabana, os movimentos culturais dentro da aldeia, não pararam. Segundo Arnã, a partir daí, continuaram a crescer culturalmente e a buscar os seus direitos. Ela cita alguns desses direitos, “a oportunidade de participar dos jogos indígenas nacionais, os jogos indígenas de Porto Seguro e demais representações indígenas”. Ressalta ser muito importante estar participando desses movimentos, pois assim estará dando visibilidade para sua aldeia e ao seu povo, que é bastante discriminado pelos não indígenas.

Em sua entrevista relata que, no dia 30 de março de 2010, ganhou a etapa estadual do Prêmio Mulher de Negócios 2009²⁸ do SEBRAE²⁹, na categoria Negócios Coletivos, pelo reconhecimento de sua história de vida e empreendedorismo na aldeia em que reside. Ressalta ter saído, em abril de 2010 (Nº184), uma matéria na revista Conexão Bahia do SEBRAE, relatando que a mesma havia ganhado o prêmio. Ahnã declara “me sentir muito

28 Site: www.mulherdenegocios.sebrae.com.br

29 Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas Bahia

honrada em poder representar as mulheres baianas e, em especial a minha comunidade, através desse prêmio.”

Em 2009, Arnã relata ter prestado o vestibular do IFBA para a Licenciatura Intercultural Indígena (LINTER), “fiz a prova, apenas para testar os meus conhecimentos, mais não tinha esperança de passar”. Porém, a mesma foi aprovada, passando na cota das lideranças. No entanto, apesar de não achar que iria passar, Ahnã afirma ter ficado surpresa com a aprovação, “mas se passei, vou honrar o nome da minha aldeia e o meu povo”. Mariceia explica como foi a sua entrada na Escola Indígena de Aldeia Velha: “entrei na escola como estágio, e acabei gostando”. Após essa experiência, em 2013, teve a oportunidade de exercer a função de professora, onde atua até hoje, nas disciplinas de Geografia e História, no Fundamental II. Ahnã declara, que na aldeia, além dela ser mãe, é professora, liderança, artesã e que faz de tudo um pouco.

Na entrevista, Ahnã afirmar que os projetos em sua aldeia são contínuos, “o povo Pataxó não pode parar”. Ela descreve um projeto que atualmente está participando para o fortalecimento e afirmação cultural que é a “Varanda Cultural”. Segundo Mariceia, a “varanda cultural é um espaço físico em sua casa”, porém, não fica fixo apenas em um lugar. O desejo da professora e os demais membros da equipe (varanda), é expandir, percorrendo toda a comunidade “ir nas casas ou até mesmo na rua.” Ahnã detalha, alguns aspectos que Varanda Cultural proporciona; “trazemos um ancião para contar histórias (narrativas, contos e lendas), exibimos documentários ou filmagens, oficina de artesanato e pintura” e, dessa forma, mostramos para as



crianças, adolescente e jovens, a importância de manter, afirmar e praticar a cultura. Ressalta ser um trabalho sociocultural, para a revitalização do Povo Pataxó, dentro de Aldeia Velha.

A professora Ahnã menciona que em toda sua trajetória de vida sempre participou ativamente, do movimento indígena, junto com seu povo. Segundo ela, devido a sua aldeia ser bastante próxima da cidade, em seu ponto de vista, “nosso povo vive muito vulnerável”. Declara que essa questão hoje é o que mais a preocupa “manter a cultura viva dentro da comunidade”. Pela proximidade e o fácil acesso ao Distrito do Arraial D’Ajuda e demais povoados, “estamos praticamente espremidos”, no meio dessas circunvizinhanças, tendo o contato direto com os não indígenas, pois isso é inevitável. No entanto, Ahnã ressalta

ser importantíssimo demonstrar para os jovens, que eles devem dar continuidade na luta pelos direitos de seu povo, e ela afirma que, para isso “temos que manter nossa cultura, porque o índio sem cultura, o quê que somos?”. Em seu relato, Mariceia, relata, que a luta pelo território, por uma saúde de qualidade, uma educação diferenciada e para os indígenas estarem hoje em uma Universidade, “essa luta não foi nossa não! Foi de nossos mais velhos, que morreu lutando, por esses direitos” e que é preciso todos valorizarem essas lutas, conquistadas pelas lideranças. Ahnã ressalta que é o dever de todo indígena que sai representando suas respectivas aldeias e contribuir com sua comunidade, de acordo aos conhecimentos adquiridos nas Universidades e demais instituições, por terem saído de suas aldeias representando o seu povo.